

ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA



**“A Paixão segundo o Teatro”**

Trabalho de Projecto

Hugo Jorge Rodrigues da Costa Franco

Lisboa Setembro 2025

ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA



**“A Paixão segundo o Teatro”**

Trabalho de projecto

Hugo Jorge Rodrigues da Costa Franco

Trabalho de projecto submetido à Escola Superior de Teatro e Cinema para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Teatro-especialização em Encenação, realizado sob a orientação científica de Maria João Vicente

## **Dedicatória**

À minha família em especial, à minha mãe e à minha irmã

À Maria Ana, minha mulher, companheira de criação pelo apoio incondicional, pela confiança absoluta e por estar sempre ao meu lado em todos os projetos, mesmo quando o caminho é incerto. Este trabalho também é atravessado pela sua presença.

Ao Zé Guilherme, pelo apoio académico rigoroso e pela disponibilidade generosa, fundamentais em momentos decisivos deste percurso.

À Professora Maria João Vicente, pela orientação exigente e luminosa, pelo incentivo contínuo e pela determinação que me transmitiu para chegar ao fim deste Mestrado.

Ao João Mota, meu mestre, pela transmissão de um saber que não se esgota na técnica, pela paixão absoluta pelo teatro e por me ter ensinado, ao longo de uma vida, que o teatro é um ato de entrega, de ética e de resistência.

Aos meus filhos Matias, Sofia e Mónica, razão maior de todas as perguntas, horizonte de todas as buscas e sentido último de tudo o que faço.

## **1. Resumo/ Abstract**

O Trabalho de Projeto A Paixão Segundo o Teatro é constituído por uma parte prática - o espetáculo com o mesmo nome, estreado na Comuna – Teatro de Pesquisa -, e por este relatório escrito, em que se reflete sobre o processo de criação e as questões que se colocam relativamente ao ensino do teatro e à relação mestre-discípulo e ator-encenador. Para além do estudo do texto cénico A Paixão Segundo o Teatro, a partir do texto dramático Elvire Jovet 40 (1986), de Brigitte Jacques-Wageman, e da encenação levada a cabo, este relatório pretende ainda analisar a importância da escolha do ator, encenador e pedagogo João Mota para interpretar o papel de Louis Jovet. Esta análise estabelece uma analogia entre a minha experiência como ator e encenador formado por João Mota, e a relação proposta no texto. A metodologia de trabalho, que cruza a pedagogia da palavra-ação de Jovet com a ética da escuta e do afeto de Mota, é dissecada através da análise do processo de ensaio, dos conflitos criativos e das soluções cénicas encontradas. O relatório argumenta que a inversão de papéis — o discípulo a dirigir o mestre — se tornou o principal motor dramático e pedagógico, transformando o espetáculo num meta-comentário vivo sobre a natureza da transmissão do saber teatral.

**Palavras-chave:** A Paixão Segundo o Teatro; João Mota; Louis Jovet; formação teatral; mestre e discípulo; teatro francês; pedagogia da encenação; processo criativo.

### **1.1. Abstract**

The project work A Paixão Segundo o Teatro is made up of a practical part - the play with the same name, premiered at Comuna - Teatro de Pesquisa - and this written report, which reflects on the creative process and the questions that arise in relation to theatre teaching and the master-disciple and actor-director relationship. In addition to studying the scenic text A Paixão Segundo o Teatro, based on the dramatic text Elvire Jovet 40 (1986), by Brigitte Jacques-Wageman, and its staging, this report also aims to analyse the importance of the choice of the actor, director and pedagogue João Mota to play the role of Louis Jovet. This analysis establishes an analogy between my experience as an actor and director trained by João Mota, and the relationship proposed in the text. The work methodology, which blends Jovet's pedagogy of word-as-action with Mota's ethics of listening and affection, is dissected through the analysis of the rehearsal process, creative conflicts, and the scenic solutions that were developed. The report argues that the role reversal—the disciple directing the

master—became the main dramaturgical and pedagogical engine, turning the performance into a living meta-commentary on the nature of the transmission of theatrical knowledge.

**Keywords:** A Paixão Segundo o Teatro; João Mota; Louis Jouvet; theatre training; master-disciple relationship; French theatre; pedagogy of directing; creative process

<b>1. Resumo/ Abstract.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. Abstract.....</b>	<b>3</b>
<b>3. A Pedagogia de Louis Jouvet e a Pedagogia de João Mota.....</b>	<b>10</b>
3.1. Pedagogia Teatral: Conceito, Linhagens e o Caso Português.....	10
3.1.2. Technê: O Saber-Fazer como Fundamento.....	10
3.1.3. Brevíssima História da Pedagogia Teatral.....	11
3.1.4. Um Fio Francês: Copeau–Dullin–Jouvet e a Improvisação Disciplinada.....	12
3.1.5. O Caso Português: Do Conservatório à Revolução dos Independentes.....	13
3.1.6. O Que Defendo Como Pedagogia Neste Trabalho.....	14
3.2. Louis Jouvet: Uma Pedagogia do Rigor e do Dizer em Cena.....	14
3.2.1. Tese Pedagógica: Palavra–Respiração, Tempo de Pensamento, Inteligibilidade.....	15
3.2.2. Jean Vilar e o Contexto Cultural Francês do Pós-Guerra.....	16
3.2.3. “Técnica de Estar” em Cena: Definição Prática.....	16
3.2.4. Ensaio como Método e a Polêmica da Sensibilidade.....	17
3.3. João Mota: Pedagogia da Escuta, do Rigor e do Afeto.....	17
3.3.1 De Onde Vem e o Que Muda: A Ruptura com o “Teatro de Companhia”.....	18
3.3.2. Três Pilares (e o que significam na prática).....	18
3.3.3. Métodos na Sala de Ensaio.....	19
3.3.4. Relações com Outras Linhagens: A Sombra de Brook.....	19
3.3.5. Síntese.....	20
<b>4. PROCESSO CRIATIVO: DA LEITURA AO ESPETÁCULO.....</b>	<b>20</b>
4.1. ESCOLHA DA PEÇA E ADAPTAÇÃO DO TÍTULO PARA O ESPETÁCULO.....	20
4.2. DIREÇÃO DE ATORES E INFLUÊNCIA DAS PEDAGOGIAS.....	22
4.3. Momentos Marcantes dos Ensaios.....	24
4.4. Conflitos Criativos e Escolhas Artísticas: A Fricção como Método.....	24
4.4.1. O Enquadramento Teórico da Fricção: Jacques Rancière e a Emancipação.....	27
4.5. Construção da Encenação e Dispositivo Cénico.....	29
4.6. Desafios e Descobertas: A Matriz do Trabalho.....	29
<b>5. A Encenação em Ação: Dramaturgia do Espaço, do Tempo e da Escuta.....</b>	<b>31</b>
5.1. O Espaço como Dispositivo Pedagógico: A Voz do Mestre e o Reflexo do Público.....	31
5.2. A Dramaturgia do Tempo: O Lento Alinhar do Acontecimento.....	32
5.3. A Estética da Redução e a Dramaturgia da Escuta.....	32
<b>6. Análise Crítica: Balanço, Impacto e Aprendizagens.....</b>	<b>34</b>
6.1. Balanço Crítico e Vias de Aprofundamento.....	35
6.1.1. O que Manteria (e porquê): Os Pilares da Encenação.....	35
6.1.2. O que Faria Diferente ou Testaria em Paralelo: Horizontes de Investigação.....	35
6.1.3. As Aprendizagens Fundamentais que Transitam.....	36
6.2. Impacto Artístico, Pedagógico e a Linhagem Brook-Mota-Franco.....	37
6.2.1. A Fonte: A Revolução Silenciosa de Peter Brook.....	37
6.2.2. A Tradução: João Mota e a Fundação da Comuna num Portugal Amordaçado.....	38
6.2.3. A Reinterpretação: O Meu Posicionamento Crítico na Linhagem.....	39

6.3. Desafios Superados como Motor de Aprendizagem.....	40
6.4. Formação acadêmica tardia e aprendizagem na prática.....	41
<b>7. Conclusão.....</b>	<b>42</b>
<b>8. Referências Bibliográficas.....</b>	<b>45</b>
<b>9. Fotografias de ensaio.....</b>	<b>46</b>

## 2. Introdução

O teatro é um ato de entrega total. Mais do que uma profissão ou uma arte, é uma forma de estar na vida, uma busca pela verdade, emoção e humanismo. Não tomo estas palavras como universais; uso-as no sentido que lhes dou na minha prática, como uma bússola ética e estética que orientou cada decisão na criação de *A Paixão Segundo o Teatro*. Estes três conceitos não são para mim entidades abstratas, mas sim critérios de trabalho que podem ser verificados em cena.

**Verdade** é, para mim, o acordo vivo entre o que proponho, o que faço e o que se entende: intenção, gesto e palavra em consonância. A minha medida da verdade não é uma ideia prévia ou uma adesão a um realismo mimético; é um efeito reconhecível no encontro com o outro. É a centelha que ocorre quando um ator, em vez de "representar" um sentimento, executa uma ação verbal e física tão precisa que o sentimento emerge como consequência inevitável, tanto para ele como para quem o observa. Quando a ação que assumo produz emoção sem manipulação e preserva a relação, digo que houve verdade. Sem emoção e sem humanismo, não há verdade; há apenas efeito, artifício vazio, a demonstração de uma técnica que não serve senão a si mesma.

**Emoção** não é descarga nem sentimentalismo, mas uma variação sensível partilhada: alguma coisa muda em mim e em quem está comigo, ao mesmo tempo. Essa mudança só me interessa quando nasce de um risco assumido com responsabilidade (humanismo) e de uma coerência entre dizer e fazer (verdade). A emoção teatral, como a entendo, não é a do ator que chora para si, mas a que se constrói na respiração da frase, na tensão de uma pausa, no impacto de uma palavra no corpo do outro. Se a emoção não comunica, é ruído; se comunica à custa da dignidade do outro, é excesso e violação. (Jouvet, 1959, p. 112).

Trabalho, portanto, com um critério operativo simples: a respiração do texto acompanha o movimento do pensamento em cena e não a pontuação gráfica — o que exige escuta ativa e ação com destinatário definido (Jouvet, 1959, p. 112).

**Humanismo** é a ética de trabalho que coloco no centro: a dignidade do outro — colega de cena e espectador — orienta as decisões. Implica responsabilidade pela palavra, atenção ao corpo do outro e escuta como princípio. Sem verdade, este humanismo é discurso vazio; sem emoção, é abstração fria. O que procuro é um humanismo em prática, que se verifique em palco: como falo, a quem entrego a minha fala, que consequências têm as minhas escolhas no outro. É uma ética que se manifesta na recusa de soluções fáceis, no respeito pelo tempo de aprendizagem do ator e na crença de que o espectador é um parceiro inteligente na construção do sentido.

**Em resumo:** verdade é a coerência que só se cumpre quando há emoção partilhada e humanismo praticado; emoção é o efeito que só reconheço quando assenta em verdade e respeita o humanismo; humanismo é a ética que só se realiza quando produz verdade e emoção no encontro. É este circuito que *A Paixão Segundo o Teatro* tenta pôr em jogo desde o primeiro ensaio até ao espetáculo. No plano do trabalho, isso traduz-se em critérios claros e inegociáveis: a respiração do texto acompanha o tempo de ação do pensamento, a palavra atua sobre o colega e a clareza é um compromisso fundamental com o público. Como critério operativo, trabalho a respiração do texto segundo o movimento do pensamento, e não a pontuação gráfica (Jouvet, 1959, p. 112).

Com esta perspetiva, encenei *A Paixão Segundo o Teatro*, a partir de *Elvire Jouvet 40* (Brigitte Jacques-Wageman). *Elvire Jouvet 40* nasce no seio da Compagnie Pandora, dirigida por Brigitte Jacques-Wageman, a partir das notas das aulas de Louis Jouvet em 1940 (registadas por Charlotte Delbo) e de *Molière et la comédie classique*. A criação absoluta deu-se no Théâtre National de Strasbourg (TNS), a 8 de janeiro de 1986, com encenação da própria autora e um elenco que fixaria a memória do espetáculo (Philippe Clévenot como “Jouvet”, Maria de Medeiros como “Claudia”, Éric Vigner, entre outros). Esta data e local são convergentes em bases documentais de referência (TNS como lugar de criação), incluindo a ficha BnF – Bibliothèque nationale de France, que assinala Estrasburgo (TNS) como origem e Paris, Théâtre de l’Athénée como a sala que acolheu o espetáculo a seguir, e a base Les Archives du Spectacle, que detalha a série inicial em Estrasburgo, na Salle Hubert-Gignoux, de 8 a 25 de janeiro de 1986.

Logo após a estreia, o espetáculo transferiu-se para Paris, apresentando-se no Athénée – Théâtre Louis-Jouvet entre 1 e 16 de fevereiro de 1986, como assinala a própria página histórica do Odéon, sendo depois novamente retomado no Athénée no outono seguinte (1 de

outubro a 8 de novembro de 1986), segundo o inventário cronológico das Archives du Spectacle. Estas fontes também documentam a circulação nacional na temporada de 1986-1987 (Montpellier/Théâtre des 13 Vents; Grenoble/Le Cargo; Villeurbanne/Théâtre National Populaire, entre outros), o que ajuda a perceber o impacto e a difusão rápida do objeto após a criação.

Paralelamente, a produção ganhou uma versão audiovisual que consolidou a sua receção internacional: o filme televisivo realizado por Benoît Jacquot (produção INA/FR3/La Sept), datado de 1986/1987 nas bases de dados (com circulação posterior em festivais como o IFFR). Esta versão, que não é mera “captação” mas uma proposição cinematográfica a partir do espetáculo, tornou o título acessível a públicos para lá do circuito teatral e fixou o trio Clévenot–de Medeiros–Vigner como referência.

Construída a partir do livro *Molière et la Comédie Classique* (1965), de Louis Jouvet, a obra de Jacques recria sete lições sobre representação deste ator-encenador a uma sua hipotética aluna, carregando em si uma reflexão profunda sobre a metodologia do ofício de ator e a relação emocional ambivalente que se estabelece entre mestre-aluno num processo de aprendizagem em teatro.

Por essa razão, a escolha do título do espetáculo em português não foi arbitrária. A opção por não manter o título original pretende realçar o papel de João Mota, ator, encenador e pedagogo, e o reconhecimento enquanto meu mestre. O título original remete para a realidade histórica da Segunda Guerra Mundial. O título que define o espetáculo na versão portuguesa, por sua vez, procura transcender o contexto histórico para focar na universalidade da transmissão do saber teatral. João Mota, pela sua entrega à arte e pelo impacto que teve na formação de várias gerações, adquiriu o estatuto de símbolo vivo daquilo que esta peça representa: a dedicação absoluta ao teatro.

«Pourquoi écrit-on une pièce? Pourquoi la joue-t-on? Pourquoi va-t-on la voir? (...) qu'on pourrait appeler au fond la vocation du théâtre. (...) C'est l'appel du théâtre.» (Jouvet, 1952/2009, p. 9)

(“Porque é que se escreve uma peça? Porque é que se representa? Porque é que se vai ver? (...) No fundo, é aquilo a que se poderia chamar a vocação do teatro. (...) É o apelo do teatro.”)<sup>1</sup>

Deste modo, *A Paixão Segundo o Teatro* torna-se testemunho cénico de um legado artístico e pedagógico que atravessa o tempo.

Este projeto adquiriu um significado especial pelo facto de João Mota assumir, nesta encenação, o papel de mestre. O espectador assistiu a uma deliberada inversão de papéis: aquele que sempre me tinha dirigido passava agora a estar sob a minha direção, num diálogo artístico que se tornou a própria matéria da peça, questionando e celebrando a natureza da autoridade, da escuta e da herança no teatro. Esta inversão não foi um mero artifício conceptual; foi uma condição de trabalho que nos obrigou, a mim e a ele, a renegociar os nossos papéis, a testar os limites da confiança e a redescobrir-nos numa nova configuração de escuta e exigência.

### **3. A Pedagogia de Louis Jouvet e a Pedagogia de João Mota**

#### **3.1. Pedagogia Teatral: Conceito, Linhagens e o Caso Português**

“O mestre não ensina um caminho; abre portas para que o aluno descubra o seu.” — Jacques Lecoq (1997, p. 32)

Pedagogia, neste relatório, designa o modo de transmissão e invenção de saberes de cena: não apenas o ensino de técnicas, mas a condução de processos de descoberta em que quem aprende adquire critérios próprios de trabalho. É, por isso, um campo fundamentalmente duplo, simultaneamente técnico e ético. Envolve o domínio de técnicas concretas e mensuráveis (respiração, dicção, escuta, ação, composição), mas estas só ganham sentido quando articuladas com uma ética da relação (atenção ao outro, responsabilidade pela palavra, dignidade em estar em cena com o outro). Esta dualidade é, talvez, a grande tensão que atravessa toda a pedagogia teatral do século XX: a busca de um método que não sufoque a criatividade, de uma forma que não se torne formalismo.

#### **3.1.2. Technē: O Saber-Fazer como Fundamento**

Para navegar nesta dualidade, recorro ao conceito clássico de *technē* (τέχνη). Uso-o no seu sentido aristotélico de saber-fazer inteligível: um método racional de produzir (*poiésis*) e de agir que se aprende, exercita e verifica no próprio fazer — distinto de *epistēmē*

(conhecimento teórico puro) e próximo de *phronēsis* (prudência ou juízo prático em ação) (Aristóteles, 2009, Livro VI)

. No teatro, a *technē* é a gramática de trabalho que sustenta a liberdade criativa. Não se trata de um conjunto de regras rígidas, mas de critérios de trabalho — respiração do texto, ritmos, projeção da voz, clareza das ações, intensidade das ações e de tempo — que tornam a cena legível e partilhável. A técnica, nesta perspectiva, não é o oposto da inspiração; é o ofício que lhe permite manifestar-se de forma consistente e perceptível.

### 3.1.3. Brevíssima História da Pedagogia Teatral

A pedagogia do teatro não nasce na sala de aula moderna. Herda, de um lado, a *paideia* da Grécia antiga (a formação integral do cidadão, que incluía o corpo e a voz) e a ideia de *technē* como prática transmissível; de outro, a tradição de ofício das companhias (da *commedia dell'arte* aos coletivos itinerantes), onde se aprendia “a ver fazendo”, de mestre para discípulo. Entre os séculos XVI e XVII, os tratados de representação e de maquinaria estabilizam vocabulários e procedimentos. Já a partir de finais do XVIII e XIX, a criação dos conservatórios europeus institucionaliza o ensino, criando cadeiras, concursos e protocolos de treino (voz, dicção, gesto), muitas vezes focados num ideal de representação declamatória.

O século XX representa uma viragem fundamental, em que a centralidade do ensaio enquanto laboratório de investigação prática reconfigura a pedagogia. Esta revolução assenta em várias frentes:

- **Konstantin Stanislavski** sistematiza o trabalho do ator sobre si mesmo, procurando uma verdade orgânica através do sistema das "ações físicas", superando a representação baseada em clichés emocionais.
- **Jacques Copeau**, e na sua esteira os seus discípulos Charles Dullin e Louis Jouvet, recentram o teatro no texto, mas num texto vivo, cuja palavra e respiração acompanham o tempo do pensamento, e integram a improvisação como ferramenta essencial de formação.
- **Jean Vilar**, em França, afirma a dimensão cívica e política da pedagogia, defendendo o teatro como um serviço público essencial à democracia.

- **Jacques Lecoq** desenvolve uma pedagogia do corpo, do movimento e da máscara, investigando as leis universais do movimento para libertar a criatividade do ator.
- **Jerzy Grotowski e Eugenio Barba** radicalizam a noção de treino, enfatizando a disciplina psicofísica, a presença cênica e a economia de meios, numa busca ascética pela essência da relação ator-espectador, despojada de todo o artifício não essencial.
- **Peter Brook** trata a cena como uma necessidade de comunicação, um encontro vivo no "espaço vazio", onde o essencial é a relação que se estabelece no presente.
- **Augusto Boal** formaliza o ensaio como uma experiência de transformação social, desenvolvendo o Teatro do Oprimido como ferramenta pedagógica e política.

Estas matrizes, embora distintas, convergem num ponto crucial: a passagem do “dizer correto” e da reprodução de um modelo para a procura partilhada em estúdio, onde o processo é tão ou mais importante que o resultado final.

### 3.1.4. Um Fio Francês: Copeau–Dullin–Jouvet e a Improvisação Disciplinada

Em França, Jacques Copeau funda o Théâtre du Vieux-Colombier em 1913, como reação contra o naturalismo decorativo e a rotina comercial das companhias. Em 1920, cria a École du Vieux-Colombier, que se tornaria um laboratório pedagógico, centrado na improvisação, na máscara e no rigor do trabalho do ator, inaugurando uma linhagem que prosseguiria com Charles Dullin e Louis Jouvet. Eles pensaram a improvisação não como efeito de espetáculo, mas como método de treino: flexibilizar gesto e palavra, prevenir a mecanização e reanimar o texto em cena. A correspondência Copeau–Jouvet durante a Primeira Guerra descreve exercícios de associação de ideias, o uso de roteiros reduzidos (um “esqueleto de ações”) para improvisar sobre clássicos e jogos que regeneram o texto previamente escrito (de Borba, 2009, pp. 123-134). A proposta é clara: variar com critério para preservar a frescura sem perder rigor. Este fio prossegue no pós-guerra com Jacques Lecoq, cuja escola sistematiza a improvisação como treino de disponibilidade, ritmo e relação — herança direta das ideias de

Dullin e do diálogo com Copeau/Jouvet (de Borba, 2009, pp. 123-134). Nesta genealogia, a improvisação surge como disciplina de variação ao serviço da claridade da ação: decide-se um parâmetro de cada vez (tempo, distância, foco, orientação da fala) e verifica-se o efeito em cena, procedimento que retomo neste projeto (cf. 4.2). (Vasques, 2006, p. 101). (Vasques, 2006, p. 43).

### 3.1.5. O Caso Português: Do Conservatório à Revolução dos Independentes

Em Portugal, a pedagogia teatral consolida-se em duas frentes complementares e, por vezes, antagónicas:

- **Institucional:** Em 1836, num gesto de modernização cultural do país, Almeida Garrett cria o Conservatório Geral de Arte Dramática, formalizando o ensino de Declamação. O seu modelo, inspirado no Conservatório de Paris, visava formar atores para um teatro nacional, com um repertório clássico e uma dicção cuidada. Ao longo do século XX, esta instituição evolui, culminando na formação da Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC) na década de 1980, que assume o ensino superior do teatro.
- **Companhias e Estúdios:** A verdadeira revolução pedagógica em Portugal acontece fora dos muros da academia. A partir dos anos 1970, impulsionados pela efervescência política e social que culminou na Revolução de 25 de Abril de 1974, surgem coletivos independentes que funcionam como espaços de contra-pedagogia. Grupos como A Comuna – Teatro de Pesquisa (1972) tornam-se laboratórios de investigação contínua, de formação de atores na sala de ensaio como aprendizagem coletiva, em rutura com os modelos hierárquicos do teatro comercial.

É no cruzamento destas frentes — herdando o rigor do texto, mas subvertendo a sua prática através da investigação em grupo — que situo a pedagogia de João Mota. Tal como descrita por Eugénia Vasques (2006), a sua prática combina rigor técnico, escuta e afeto como condições para o risco criativo. Nessa prática, a técnica não tutela — ampara e exige; a autoridade não impõe — escuta e verifica. É também aqui que leio a pertinência de Jouvet (palavra–respiração) e das outras linhagens referidas (Brook, Boal, Fischer-Lichte, Lehmann)

para a minha direção: não como cópias, mas como funções de cena que iluminam decisões concretas.

### **3.1.6. O Que Defendo Como Pedagogia Neste Trabalho**

A pedagogia que proponho em *A Paixão Segundo o Teatro* assenta em três princípios de trabalho:

1. ***Technē*** como Critério de Liberdade: A técnica estabiliza a inteligibilidade para que a criação (e, quando pertinente, a improvisação disciplinada) se expanda.
2. **Ensaio** como Investigação: Perguntas claras, variações conscientes (um parâmetro de cada vez), decisões por efeito em cena.
3. **Autoridade como Exigência e Escuta:** O “mestre” não dá a solução; pede uma solução e verifica o seu alcance com quem faz e com quem vê.

É este horizonte — histórico, português e pessoal — que enquadra as opções deste projeto e sustenta a leitura que faço de Louis Jouvet (3.2) e de João Mota (3.3) como referências ativas do meu processo.

### **3.2. Louis Jouvet: Uma Pedagogia do Rigor e do Dizer em Cena**

Louis Jouvet (1887–1951) foi ator, encenador e pedagogo francês, diretor do Théâtre de l’Athénée e professor no Conservatoire de Paris. O seu legado afirma três eixos que tomo como estruturantes: 1- a direção de atores a partir do texto como ação; 2- uma ética de clareza e responsabilidade perante o público; 3- a centralidade do ensaio como lugar onde a palavra encontra, no corpo, o seu valor de ação. Isto interessa-me porque entende que o sentido nasce no dizer — não antes nem depois — e porque a respiração do texto acompanha o tempo de ação do pensamento em cena . (BnF, s.d.; Les Archives du Spectacle, s.d.)

### 3.2.1. Tese Pedagógica: Palavra–Respiração, Tempo de Pensamento, Inteligibilidade

Em Jovet, a palavra é ação em cena. O sentido emerge do esforço de dizer no encontro com o colega e o público, com a respiração justa ao movimento do pensamento.

«La respiration du texte doit suivre le mouvement de la pensée, et non la ponctuation grammaticale.» (Jovet, 1959, p. 112)

*(“A respiração do texto deve seguir o movimento do pensamento, e não a pontuação gramatical.”)*

Daqui resulta um programa prático:

- **Respiração do Texto:** O texto trabalha-se em intenções e pensamentos. Uma frase não é uma unidade de sentido fixa, mas uma sucessão de impulsos. Por exemplo, numa fala de Molière, Jovet ensinaria a encontrar as pausas não onde a vírgula está, mas onde o pensamento se altera. A respiração acompanha essas alterações, dando ar e tempo à ação da palavra.
- **Dicção ao Serviço do Sentido:** Diz-se o que faz agir. O virtuosismo vocal só interessa se servir a clareza. Evita-se o gesto que apenas ilustra ou explica o que o texto já diz.
- **Relação:** Fala-se com o colega e diante do público. Mede-se tudo pelo que se torna visível e audível no encontro.

Assim, a técnica da palavra é técnica de cena: decidir para quem se fala, regular tempos e intenção, e subordinar o gesto ao esclarecimento da ação.

«Ainsi la première de toutes – *pour qui le théâtre?* – à laquelle il répond: pour tous. Non pas un tous anonyme, le troupeau. Non! Pour tous à commencer par les plus défavorisés, les plus démunis...» (Vilar, 1955/2013, p. 10)

*(“Assim, a primeira de todas as perguntas – para quem é o teatro? – à qual ele responde: para todos. Não um ‘todos’ anónimo, o rebanho. Não! Para todos a começar pelos mais desfavorecidos, os mais desprovidos...”)*

### 3.2.2. Jean Vilar e o Contexto Cultural Francês do Pós-Guerra

Para situar a importância da clareza e do serviço ao público no meu relatório, é decisivo lembrar Jean Vilar. No pós-guerra, a França procura democratizar o acesso à cultura e reconstruir um pacto cívico. É neste clima que Vilar funda o Festival d'Avignon (1947) e dirige o Théâtre National Populaire (TNP), defendendo o “teatro, serviço público”: um teatro exigente e acessível, que diz claramente porque comunica para todos, recusando tanto o hermetismo elitista como a simplificação populista (Vilar, 1955/2013). A convergência com Jouvet é nítida: dar a ouvir não é simplificar — é partilhar o sentido como responsabilidade artística.

«À la devise de la Rome décadente, du “pain et des jeux”, il tenta de substituer celle “du plus beau pour le plus grand nombre”.» (Vilar, 1955/2013, p. 11)

*(“À divisa da Roma decadente, do ‘pão e circo’, tentou substituir a de ‘o mais belo para o maior número’.”)*

No meu processo, a clareza funcionou como critério: amparou a criação, deu-lhe medida e pacto com quem assiste.

### 3.2.3. “Técnica de Estar” em Cena: Definição Prática

Com Jouvet, “técnica de estar” nomeia a disponibilidade do corpo para que a palavra aja.

«Dire, ce n'est pas réciter; c'est agir. La parole est un geste qui doit produire un effet sur le partenaire et sur le spectateur.» (Jouvet, 1959, p. 118)

*(“Dizer não é recitar; é agir. A palavra é um gesto que deve produzir um efeito no parceiro e no espectador.”)*

Quatro procedimentos organizam esse estar:

1. **Respirar a intenção do texto:** Em ensaio, marcar onde a respiração sustém a mudança de intenções/pensamentos e, depois, integrar até ficar orgânico.
2. **Agir:** Atribuir verbos de ação às lições (convocar, travar, desarmar, expor, restituir...) e verificar se produzem mudança no colega.

3. **Decidir para quem se fala:** Clarificar o destinatário (colega, público, fora de cena) e assumir as consequências no corpo, no olhar e no ritmo.
4. **Economia:** Retirar redundâncias; manter o gesto que clarifica o caminho.

Esta técnica substitui a “declamação” por estar em cena de uma forma ativa. É uma técnica ao serviço da criação, não um fim em si.

### 3.2.4. Ensaio como Método e a Polémica da Sensibilidade

«Le travail de la répétition est un laboratoire: on y essaie, on y varie, on y vérifie, puis on fixe.» (Jouvet, 1959, p. 125)

*(“O trabalho do ensaio é um laboratório: aí experimenta-se, varia-se, verifica-se e só depois se fixa.”)*

O ensaio é, em Jouvet, método de investigação: experimentar–variar–verificar–fixar. Este entendimento responde a um terreno clássico de polémicas sobre o ator, encapsulado no *Paradoxo sobre o Comediante* de Diderot, que questiona se o grande ator é o que sente a emoção ou o que a imita com frieza. Sábado Magaldi revisita este debate em diálogo com Stanislavski e Brecht (Magaldi, 2008). A formulação de Jouvet é uma síntese brilhante: “a lucidez do comediante não é senão a sua sensibilidade controlada por ela própria” (apud Magaldi, 2008, p. 125). O resultado não é nem transe nem frieza, mas uma sensibilidade lúcida, regulada por método, capaz de se repetir noite após noite sem se mecanizar.

A ponte com João Mota faz-se por ética e método: em Jouvet, a palavra é ação e o ensaio é verificação; em Mota, ensina-se fazendo, a técnica ampara a criação e a autoridade escuta — o que Eugénia Vasques nomeia “exigência com afeto” (Vasques, 2006, p. [xx]).

«Le maître n’est pas un modèle. (...) Il n’enseigne pas le génie; il ne fait qu’aider à trouver le métier.» (Jouvet, 1952/2009, pp. 15–16)

*(“O mestre não é um modelo. (...) Ele não ensina o génio; apenas ajuda a encontrar o ofício.”)*

### 3.3. João Mota: Pedagogia da Escuta, do Rigor e do Afeto

A pedagogia de João Mota articula rigor técnico, escuta e afeto como condições de criação. Nasce do fazer em cena e sedimenta-se na Comuna – Teatro de Pesquisa. Como descreve

Eugénia Vasques (2006), o seu trabalho centra-se na palavra enquanto ação, na respiração do texto segundo o tempo do pensamento e numa ética que combina disciplina, confiança e responsabilidade partilhada.

### 3.3.1 De Onde Vem e o Que Muda: A Ruptura com o “Teatro de Companhia”

Para compreender a revolução silenciosa que a pedagogia de João Mota representa, é fundamental recuar ao ecossistema teatral português de meados do século XX, dominado pelo chamado "teatro de companhia". O início do percurso de Mota decorre em companhias como a de Amélia Rey-Colaço/Robles Monteiro e a de Francisco Ribeiro (Ribeirinho), num meio marcado pela declamação codificada, pela hierarquia vertical e pela pressão da bilheteira. A leitura da *Revista de Teatro e Música* (1922–1927) documenta um mundo de companhias sob pressão de estreia contínua, frequentemente dominadas por estereótipos e receitas dramáticas “já gastas” (Campos, 2004/2007, p. 124), onde a ênfase recaía sobre o “texto bem dito” e a moralização dos costumes, em detrimento de uma investigação sobre a verdade em cena (Campos, 2004/2007, p. 128).. É desse chão que Mota parte — e é contra os vícios desse chão (a declamação por hábito, o gesto ornamental, a hierarquia que cala) que ele reconfigura a prática. Influenciado por mestres como Peter Brook, com quem trabalhou, Mota introduz a escuta, a economia, a exigência com afeto e a improvisação com critério na sala de ensaio, para devolver o teatro ao encontro vivo entre colegas e público.

### 3.3.2. Três Pilares (e o que significam na prática)

- **Rigor:** Critério partilhado, não rigidez. Uma solução vale pelo efeito que se vê: tornou-se legível a ação? O texto respirou no tempo do pensamento? Houve resposta do colega? Esta forma de trabalhar afasta-se do gosto individual e baseia-se no que se torna visível em cena..
- **Escuta:** Atenção ativa ao colega, ao texto e ao público. Trabalha-se com perguntas simples e concretas: para quem se fala? O que muda nesta fala? Onde respira o texto (pelas intenções, não pela pontuação)? A escuta impede automatismos.

- **Afeto:** O solo de confiança que legitima o risco. O erro é matéria de trabalho, não falha moral. A autoridade não tutela; exige e escuta. É a “exigência com afeto” que Vasques identifica como marca de Mota (2006), um ambiente onde se pode falhar para descobrir.

### 3.3.3. Métodos na Sala de Ensaio

Descrevo os procedimentos que Mota sistematiza e que informaram o meu trabalho: (Vasques, 2006, p. 101).

- **Respiração do texto:** O texto divide-se em intenções e pensamentos; a respiração acompanha o tempo de ação.
- **Ação por fala:** A cada lição atribui-se um verbo de ação (convocar, travar, desarmar...). Verifica-se se o texto produz mudança no colega. (Vasques, 2006, p. 103).
- **Economia e quantidade:** Retira-se a redundância; fica o gesto que clarifica a ação.
- **Variação com parâmetros:** Repete-se a passagem alterando um parâmetro de cada vez (tempo, foco, intensidade) para perceber o que muda.
- **Registo provisória:** O que funciona regista-se e volta a ser testado.

### 3.3.4. Relações com Outras Linhagens: A Sombra de Brook

A pedagogia de Mota tem afinidades claras com outras linhagens, nomeadamente a de Peter Brook. O eixo palavra–respiração aproxima-o de Jouvét, mas a necessidade de comunicação como critério último, a prática do "espaço vazio" e a atenção ao acontecimento partilhado ecoam diretamente o trabalho de Brook, que foi um dos seus mestres. A exposição de meios (luz crua, pouca maquinaria) pode lembrar o pós-dramático de Lehmann, mas em Mota é funcional: serve a relação e a inteligibilidade, um princípio eminentemente “brookiano”.

Em *A Paixão Segundo o Teatro*, estas soluções tornaram-se trabalho efectivo: o dispositivo de escuta com o “mestre” fora de cena, o trabalho sobre a palavra que age, a economia visual e

sonora, a busca por uma tensão pedagógica produtiva e a integração da materialidade real do corpo do ator na dramaturgia.

### **3.3.5. Síntese**

A pedagogia de João Mota faz convergir técnica e ética. Em cena, isto vê-se na palavra que age, na respiração do texto que pensa, na economia que abre relação e numa autoridade entendida como *auctoritas*: fazer crescer o outro pela exigência e pela escuta. Foi neste quadro, que cruza o rigor textual de Jouvet com a ética do encontro de Mota e Brook, que ancorei *A Paixão Segundo o Teatro*: não para “fazer escola”, mas para fazer sentido — sentido que se verifica no ensaio e se confirma no encontro com o público.

## **4. PROCESSO CRIATIVO: DA LEITURA AO ESPETÁCULO**

Este capítulo debruça-se sobre a materialidade do processo de criação, o percurso acidentado e revelador que transformou as premissas teóricas e as intenções artísticas num acontecimento cénico. É aqui que a palavra se transforma em corpo, que as ideias se tornam decisões e que os conflitos se revelam como o principal motor da descoberta. Analisarei as escolhas dramaturgias, as metodologias de direção de atores e os momentos de crise e epifania que definiram a identidade de *A Paixão Segundo o Teatro*.

### **4.1. ESCOLHA DA PEÇA E ADAPTAÇÃO DO TÍTULO PARA O ESPETÁCULO**

A escolha de *Elvire Jouvet 40* para esta encenação partiu de uma identificação imediata com o texto e com o horizonte pedagógico que a obra propõe. A peça reconstrói, a partir de apontamentos reais, uma aula de Louis Jouvet no Conservatório de Paris durante a Segunda Guerra Mundial, centrando-se na relação com a aluna Cláudia — figura ficcionada a partir de Paula Dehelly.

O foco do trabalho é a cena de D. Elvira com D. João (de *D. João ou o Festim de Pedra*, de Molière), uma grande cena de confronto: Elvira regressa para colocar D. João perante as

consequências dos seus atos. Entre reproche e compaixão, exige-lhe verdade e mudança; D. João resiste, desloca, seduz, manipula. É uma cena exemplar para o exercitar o ator porque obriga a nomear ações com verbos, respirar o texto no tempo do pensamento e medir a relação com o outro em cada alteração — exatamente os critérios que, no meu processo, sustentam a direção de atores.

Transformar o registo de uma aula num espetáculo levou-me a interrogar a pedagogia na sua materialidade de ensaio: como transmitir saber em cena sem reduzir a criação a ilustração? Jouvet sublinha que a direção não deve ser entendida como imposição de estilo, mas como partilha de critérios e aprendizagem comum, em oposição às hierarquias do teatro comercial (Jouvet, 1952/2009, pp. 16–18)

Como converter critérios técnicos (respiração, dicção, ação) em decisões cénicas que se possam verificar? «*Les “régisseurs” ou “acteurs” sont des artisans, des travailleurs au service des poètes et du public, et ils doivent le rester.*» (Vilar, 1955/2013, p. 12)

(“*Os encenadores ou atores são artesãos, trabalhadores ao serviço dos poetas e do público, e devem permanecer assim.*”) Assim, o texto funcionou menos como “matéria para representar” e mais como um laboratório de pensamento sobre o ensino da arte do ator, permitindo-me aproximar metodologias da minha formação com João Mota e, ao mesmo tempo, manter o distanciamento analítico necessário para as pôr à prova.

Como assinala Hans-Thies Lehmann, o teatro contemporâneo afasta-se do modo narrativo tradicional para explorar “o ensaio, o processo, a experimentação” (Lehmann, 2006, p. 112). Seguimos esse caminho: apresentamos o enredo de Brigitte Jacques-Wageman, mas mostramos a maneira como se trabalha — a passagem do exercício à cena, a afinação da palavra e da relação com o público. Importa clarificar: João Mota interpreta o papel de Louis Jouvet. Para parte do público que conhece o seu percurso, a escolha pode produzir um efeito de reconhecimento (um mestre a interpretar um mestre); porém, essa leitura é um efeito de receção, não a proposta literal do espetáculo. (Lehmann, 2006).

A decisão de adotar *A Paixão Segundo o Teatro* teve dois objetivos. Por um lado, universalizar o núcleo que nos movia: a transmissão entre gerações como responsabilidade artística. Por outro, homenagear João Mota.

Chamo Paixão, neste contexto, ao motor ético e poético do meu trabalho:

**1- Verdade** — acordo vivo entre intenção, ação e palavra, reconhecível no encontro com o outro;

**2- Emoção** — variação sensível partilhada que nasce de risco com responsabilidade;

**3- Humanismo** — dignidade do colega e do espectador como critério de escolha. Acrescento uma razão pessoal decisiva: João Mota é a pessoa mais apaixonada pelo teatro que conheço. Pela entrega à arte e pelo impacto formativo em várias gerações, tornou-se, para mim, um símbolo vivo do que este título afirma. *A Paixão Segundo o Teatro* inscreve essa ética — e esse legado — no próprio nome do objeto artístico.

#### **4.2. DIREÇÃO DE ATORES E INFLUÊNCIA DAS PEDAGOGIAS**

O eixo do trabalho com o elenco assentou na palavra como ação e na respiração do texto. Partimos do princípio — que reconheço em Jovet — de que o sentido nasce no ato de dizer e que o fôlego acompanha o tempo de ação do pensamento, não a pontuação gráfica (Jovet, 1959; 1965). Conjuguei esta gramática com uma prática de ensaio próxima de Boal — experimentar para decidir — sem fetichizar o processo (Boal, 1992). Em concreto, trabalhei com quatro procedimentos recorrentes: (Jovet, 1959; Jovet, 1965).

1. **Nomear a Ação** : Cada lição recebeu um verbo de ação (convocar, travar, ceder, ferir, desarmar...). A pergunta-chave era sempre: “O que é que fazes a quem, com esta fala?” O foco deslocou-se do estado interior para o efeito produzido no colega. Por exemplo, na primeira abordagem de D. Elvira, em vez de a atriz "sentir-se triste", o objetivo era "sondar" D. João. Esta mudança de um estado para uma ação transformava imediatamente a sua postura, o seu olhar e a sua forma de dizer o texto.
2. **Respiração do Texto (Tempo de Pensamento)**: Assinalei com o elenco os momentos em que o pensamento muda e afinei o tempo das pausas. Se a pausa apenas “explicava” o que a frase já trazia, retirava-se. Se a respiração não amparava a viragem, ajustava-se. A dicção foi tratada como consequência desta organização — clareza ao serviço do sentido, não ornamento.
3. **Testar por Parâmetros**: Repetíamos a mesma passagem alterando um parâmetro de cada vez (tempo, foco do olhar, distância, intenção do texto) para

perceber o que muda. Por exemplo, pedíamos aos atores para fazerem a mesma cena a três metros de distância e depois a um metro. A decisão sobre qual distância usar não era por gosto estético, mas por verificar em qual delas a tensão e a escuta se tornavam mais evidentes.

4. **Economia:** Retirámos redundâncias. Qualquer gesto, deslocação ou ênfase que apenas “duplicasse” a palavra era afinado ou suprimido. A regra era simples: se ajuda a relação, fica; se a ilustra, sai. Um gesto com a mão a apontar o coração enquanto se falava de "amor" era imediatamente questionado; a palavra, dita com a intenção correta, já devia conter essa verdade.

Do ponto de vista metodológico, o ensaio foi organizado em ciclos curtos (Explorar → Precisar → Verificar → Fixar), método decisivo para três desafios específicos:

- **A presença do “mestre” em cena:** A interpretação de Louis Jovet por João Mota exigiu manter a autoridade sem rigidez. O caminho foi dar critério (ação, respiração, economia) e tempo de incorporação, validando em função do efeito, nunca por hierarquia.
- **A Cláudia “menos reverente”:** A direção recusou a obediência decorativa e procurou tensão pedagógica produtiva: a fricção que gera aprendizagem. Em termos técnicos, isto pediu ritmos contrastados, mudanças nítidas e um olhar atento.
- **Integração da limitação física do intérprete:** Inscrevemos a condição física de João Mota na encenação, ajustando trajetórias e tempos para que a verdade da relação prevalecesse sobre qualquer virtuosismo.

Em síntese: Jovet deu-nos a gramática (palavra que age, clareza); Boal, o método de decisão (experimentar para escolher); Vasques ajudou a manter a ética de trabalho (exigência com afeto); e Vilar recordou o compromisso com quem assiste. Desta combinação resultou uma direção de atores que protege a criação com técnica e abre espaço para o risco responsável.

### **4.3. Momentos Marcantes dos Ensaios**

Durante o processo, surgiram momentos profundamente marcantes. Talvez o mais impactante tenha sido quando, por motivos de saúde, João Mota deixou de poder andar. Essa limitação física exigiu uma decisão importante: assumi-la e integrá-la no espetáculo. A cena em que Jovet sobe ao palco para exemplificar foi reinventada: em vez do movimento, criámos uma entrada pelo pano, gerando uma nova densidade cénica. O que se perdeu em impacto físico, ganhou-se em coerência dramática. Este episódio foi um exercício de escuta e adaptação, uma das dimensões mais exigentes do trabalho de encenador.

Outro momento interessante aconteceu na cena em que o mestre diz: “É isso unicamente que eu ambiciono, em três anos, uma vez tocar-vos numa corda sensível.” João Mota emocionava-se frequentemente, e a forma como se colocava à boca de cena fazia com que a fala transcendesse a dramaturgia, dirigindo-se a uma plateia muitas vezes composta por ex-alunos seus. Era uma ficção profundamente real, sintetizando o poder do teatro enquanto lugar de encontro entre memória, emoção e pedagogia.

Ao longo dos ensaios, a resistência inicial de João Mota a certas indicações minhas tornou-se um padrão produtivo. A sua discordância inicial quase sempre se desvanecia, transformando-se em aceitação. Este processo de fricção e escuta permitiu uma verdadeira colaboração entre mestre e discípulo.

Sublinhe-se também o trabalho de Maria Jorge, no papel de Cláudia. A atriz enfrentou a tarefa de contracenar com o seu antigo professor, dirigida por um antigo colega. A sua resposta foi sempre o rigor: respiração do texto, clareza da ação e escuta. Na última lição, pedi-lhe que representasse a cena final sem o ator de D. João em palco. O risco era grande, mas a solução impôs-se pela precisão com que a atriz trabalhou o olhar para a plateia e as pausas, sustentando o confronto apenas com a palavra, a respiração e a relação viva com o público.

### **4.4. Conflitos Criativos e Escolhas Artísticas: A Fricção como Método**

Ainda que tenham surgido divergências significativas entre mim e João Mota, foram precisamente essas fricções que enriqueceram a encenação e aprofundaram a reflexão pedagógica envolvida. Longe de serem obstáculos, os momentos de impasse tornaram-se o

principal laboratório para testar os limites da relação mestre-discípulo e para forjar uma linguagem comum que não se baseasse na hierarquia, mas na escuta e na descoberta mútua.

Um dos principais pontos de desacordo, que se revelou sintomático de um desafio mais profundo, foi a forma como a aluna Cláudia (interpretada por Maria Jorge) deveria responder ao mestre. Defendi desde o início que era necessária alguma porção de insolência, de confronto quase irreverente, para que o conflito dramatúrgico ganhasse autenticidade e intensidade. João Mota, talvez influenciado pela sua própria visão mais tradicional do ofício pedagógico, resistiu a essa abordagem. Por várias vezes, reagiu com firmeza, afirmando que “não podia ser assim”. Contudo, para mim, essa tensão era essencial. O que estava em causa não era desrespeitar o mestre, mas mostrar a força de uma relação de aprendizagem real, onde há atrito, resistência e, por isso mesmo, crescimento.

Este desafio artístico era, na verdade, um reflexo do próprio desafio de dirigir um mestre. A imensa experiência de João Mota, a sua mestria técnica e o seu profundo conhecimento do ofício são uma base de trabalho extraordinária, mas podem também erguer o que eu designaria como uma "fortaleza do saber". Não se trata de uma crítica, mas de uma constatação: um ator com o seu percurso possui um arsenal de soluções eficazes, uma "forma" — e por vezes, inevitavelmente, uma "fórmula" — para cada situação. A sua representação é sempre coerente, verdadeira e exemplar, mas o meu objetivo como encenador era encontrar fissuras nessa fortaleza, momentos em que ele pudesse ser genuinamente surpreendido, em que fosse obrigado a abandonar a segurança da sua técnica para simplesmente reagir no presente. O meu trabalho era, paradoxalmente, tentar fragilizá-lo para que ele se pudesse expor verdadeiramente, para lá da sua representação irrepreensível.

A minha abordagem não podia ser a do confronto direto ou da imposição autoritária, o que trairia os próprios princípios de escuta que herdei dele. A solução passou por criar, de forma deliberada e por vezes secreta, situações de desequilíbrio e surpresa nos ensaios. A estratégia era combinar com os outros atores, principalmente com a Maria Jorge, para o surpreender.

O exemplo mais flagrante e eficaz desta tática ocorreu durante o trabalho sobre a Segunda Lição. A cena tinha atingido um ponto de estabilidade, mas faltava-lhe, a meu ver, o rasgo, o perigo. Combinei com a Maria, sem que o João Mota soubesse, que a dada altura do texto, no momento em que ela interpelava o mestre, em vez de o fazer apenas com a voz ou com o olhar, ela executaria uma ação física radicalmente inesperada.

Passámos a cena. No momento exato, em vez de responder, a Maria atirou-se com todas as suas forças para o chão, deslizando com um ímpeto surpreendente por debaixo da mesa do mestre, até parar junto aos pés da sua cadeira de rodas. O efeito foi elétrico. A sala de ensaios ficou em silêncio por um instante, um silêncio de puro choque e incredulidade. E então, o inesperado aconteceu. A "fortaleza do saber" de João Mota não foi apenas contornada; implodiu. Ele ficou completamente desarmado. Olhou para aquela figura prostrada a seus pés, uma imagem de submissão e desafio absolutos, e soltou uma gargalhada. Não era uma gargalhada de personagem, mas a sua gargalhada genuína, de surpresa, de reconhecimento do absurdo e da coragem daquele gesto.

Nesse exato momento, soube que tínhamos encontrado um ponto de viragem. Interrompi e disse: "É isto. A gargalhada fica. A partir de agora, a reação do Jovet a esta interpelação da Cláudia é esta gargalhada que desarma a sua própria autoridade". O gesto extremo da Maria, fisicamente e simbolicamente poderoso, quebrou a solenidade da "aula" e introduziu o elemento do jogo e do risco. A gargalhada espontânea do Mota, que integramos na cena, tornou-se a resposta perfeita: a do mestre que, perante a imprevisibilidade absoluta do aluno, é forçado a abandonar a sua pose e a reconhecer a humanidade e a loucura do ato teatral.

Esta tática era, na sua essência, uma tentativa de o levar de volta ao princípio fundamental que ele sempre me ensinou e que é o coração da Comuna: "vamos brincar". Era um convite, por vezes dissimulado, para que juntos — ele, eu e os outros atores — abandonássemos a segurança do saber adquirido e nos aventurásemos no território imprevisível do jogo cénico, onde o erro é uma possibilidade e a surpresa é o prémio. O objetivo era desarmá-lo da sua mestria para o devolver à sua pureza de principiante, ao lugar onde a verdadeira criação acontece.

Foi neste contexto que a leitura de Jacques Rancière se tornou tão óbvia, que as suas ideias sobre o "Mestre Ignorante" e o "Espectador Emancipado" forneceram o enquadramento filosófico para estas estratégias práticas. Legitimaram a procura por uma Cláudia emancipada e por um dispositivo que tratasse o público como um parceiro inteligente.

Em suma, o conflito com João Mota deixou de ser um obstáculo e tornou-se o próprio método de trabalho: uma forma de testar a coerência entre intenção, ação e palavra, não através da imposição, mas da provocação e da escuta atenta do seu efeito em cena. As tensões emocionais revelaram que a colaboração artística entre mestre e discípulo não é feita de

subserviência, mas de uma reverência tão profunda que nos dá a coragem de provocar, de questionar e de, juntos, crescermos no confronto.

#### **4.4.1. O Enquadramento Teórico da Fricção: Jacques Rancière e a Emancipação**

A filosofia de Jacques Rancière, particularmente as suas reflexões sobre pedagogia e estética, ofereceram a chave para transformar o que poderia ser um mero conflito de opiniões numa escolha dramática e política consciente. Dois dos seus trabalhos foram particularmente fundamentais: *O Mestre Ignorante* e *O Espectador Emancipado*.

Em *O Mestre Ignorante* (1987), Rancière ataca a lógica da pedagogia tradicional, que ele designa como o "método da explicação". Neste método, assume-se que existe uma desigualdade de inteligências: o mestre possui um saber que o aluno não tem, e a sua função é "explicar", ou seja, preencher a lacuna entre a ignorância do aluno e o conhecimento do mestre. Rancière contrapõe a esta lógica o princípio da "emancipação intelectual", que parte do pressuposto radical da igualdade das inteligências. Para ele, a função do mestre não é transmitir um saber, mas criar uma situação que obrigue o aluno a usar a sua própria inteligência para aprender. O mestre "ignorante" não ensina o seu saber ao aluno; antes, exige que o aluno aprenda algo que o próprio mestre ignora, forçando-o a um percurso autónomo de verificação e descoberta.

Esta ideia foi a legitimação teórica para a "Cláudia menos reverente" que eu procurava. A sua "insolência" deixou de ser um problema de comportamento para se tornar um ato de emancipação. Ao resistir, ao questionar, ao não compreender imediatamente, Cláudia estava a recusar o seu papel de receptáculo passivo do saber do mestre. Estava a afirmar a sua própria inteligência, forçando Juvet a abandonar o papel de "mestre explicador" para se tornar um verdadeiro parceiro num processo de descoberta partilhado. A verdadeira aprendizagem, na ótica de Rancière, não acontece quando o aluno repete a lição, mas quando se apropria dela e a traduz na sua própria linguagem. A fricção entre Cláudia e Juvet tornou-se, assim, o motor visível dessa emancipação em cena.

Por sua vez, em *O Espectador Emancipado* (2008), Rancière aplica uma lógica semelhante à relação entre o palco e a plateia. Ele critica a ideia, comum no teatro moderno, de que o espectador é um ser passivo que precisa ser "ativado", "chocado" ou "educado" pela performance. Para Rancière, ver já é uma ação. O espectador está constantemente a

selecionar, a comparar, a interpretar e a traduzir o que vê na sua própria história e no seu próprio "poema". A verdadeira emancipação não consiste em transformar o espectador em ator, mas em reconhecer a sua atividade intrínseca e em quebrar a hierarquia que pressupõe que o encenador ou o ator detêm o "sentido" da obra que o público deve decifrar.

Esta reflexão sustentou diretamente duas das escolhas de encenação mais importantes:

1. **A Posição do Mestre Fora de Cena:** No princípio do espetáculo ao ocultar João Mota, recusei dar ao público a figura visível do "Mestre Explicador". O público não podia consumir passivamente a imagem da autoridade. Em vez disso, era forçado a uma escuta ativa, a construir a presença do mestre a partir da sua voz, a avaliar as suas indicações e a julgar por si próprio a reação dos alunos. O espectador era convocado a usar a sua própria inteligência para montar as peças do puzzle, tornando-se um participante ativo na dramaturgia da aula.
2. **A Plateia como Parceiro na Última Lição:** A decisão de retirar o ator que fazia de D. João na cena final de Cláudia foi um gesto arriscado. Nesse momento, a barreira entre palco e plateia foi dissolvida, não através de uma interpelação direta, mas ao atribuir ao público uma função dramática. Cada espectador tornou-se o D. João silencioso a quem Cláudia se dirigia, o destinatário da sua ação verbal. A cena não estava a ser "apresentada" ao público; estava a ser construída com ele.

Em suma, a filosofia de Rancière não serviu como um ornamento intelectual, mas como um manual de operações. Ajudou a transformar os conflitos com João Mota sobre hierarquia e obediência num debate produtivo sobre emancipação e igualdade. E forneceu os alicerces para um dispositivo cénico que procurou tratar o espectador não como um consumidor, mas como um parceiro inteligente e emancipado na criação do acontecimento teatral.

Outro ponto de divergência foi o título. João Mota defendia a manutenção de *Elvire Jouvett 40*. Para mim, no entanto, o título remetia para um contexto histórico específico. O que me interessava era a universalidade da transmissão do saber. *A Paixão Segundo o Teatro* tornou-se o título de um espetáculo que se assume como homenagem e, sobretudo, como afirmação de uma visão sobre o teatro baseada na entrega, no afeto e na escuta. As tensões emocionais revelaram que a colaboração entre mestre e discípulo não é feita de subserviência, mas de confronto construtivo, em que ambas as partes crescem.

#### 4.5. Construção da Encenação e Dispositivo Cénico

A encenação materializou-se num dispositivo assumidamente inacabado, um espaço de ensaio tornado espetáculo, onde o "como" se vê ao mesmo tempo que o "o quê". A construção cénica não procurou a ilusão, mas a exposição funcional dos seus elementos, obrigando a cena a resolver-se nos critérios de inteligibilidade, escuta e economia.

- **Arquitetura Visível e Economia de Meios:** O palco apresentou-se "despido", com varas, projetores e cablagens à vista. O que existia em cena era estritamente necessário: a mesa do mestre, uma bancada para a aluna, cadeiras e um tapete. A iluminação manteve o carácter de uma luz de trabalho, funcional. A sonoplastia foi quase inexistente, elegendo o silêncio como matéria principal.
- **O Processo como Acontecimento Cénico:** A passagem do tempo foi marcada por um gesto cénico subtil. Um tapete, no início desalinhado, rodava de forma quase impercetível ao longo das "lições", até ficar perfeitamente alinhado com o público no final, tornando visível a transição do estudo para a apresentação.
- **A Relação Performativa com o Público:** Esta porosidade foi uma escolha deliberada, em diálogo com as ideias de Erika Fischer-Lichte (2008) sobre o teatro como acontecimento co-produzido entre atores e espectadores. O "circuito de feedback" foi ativado de forma rigorosa, transformando o público em testemunha ativa e, por vezes, em interlocutor direto da cena.

A aproximação a uma estética pós-dramática (Lehmann, 2006) — com a exposição do dispositivo e a valorização do processo — não contradisse a nossa matriz focada no texto (Jouvet/Mota), mas complementou-a. Se em Jouvet “o sentido nasce no ato de dizer”, a nossa encenação procurou mostrar esse dizer a nascer, no risco do ensaio e no circuito vivo com quem assiste.

#### 4.6. Desafios e Descobertas: A Matriz do Trabalho

Como escreveu João Mota, “o teatro ensina-nos a resistir”. Este princípio tornou-se método: cada obstáculo foi tratado como matéria de trabalho.

1. **Técnica vs. Liberdade Criativa:** O desafio era evitar a rigidez ou o improviso sem critério. A descoberta foi que a respiração do texto, organizada por intenções, não castra a criação; sustenta-a. A liberdade surgiu como precisão.
2. **Relação Intergeracional e Inversão de Papéis:** O desafio era dirigir o meu mestre sem cair em reverência paralisante. A descoberta foi que a autoridade exercida com exigência e escuta aumenta a responsabilidade de todos; a fricção tornou-se motor de afinação.
3. **Materialidade do Corpo e Reescrita do Dispositivo:** O desafio era integrar a condição física de João Mota. A descoberta foi que, ao assumir o corpo real do intérprete, ganhámos coerência dramática e uma escuta mais nítida.
4. **Palavra, Público e “Quarta Parede”:** O desafio era evitar que a aula encenada se fechasse em si mesma. A descoberta foi que o público, como testemunha ativa, devolveu uma escuta (silêncio, respiração) que intensificou a cena.
5. **Arco de Aprendizagem da Atriz:** O desafio era uma atriz formada representar uma atriz a aprender, sem cair em preconceitos. A descoberta foi que o arco se tornou legível pelo ajuste da respiração e do olhar e não por “efeitos de aprendizagem”.
6. **Verdade vs. Artifício:** O desafio era evitar o gesto que apenas explica. A descoberta foi o nosso critério de “verdade teatral”: o instante em que intenção, ação e palavra se alinham. O artifício é a técnica sem motivo.
7. **Processo como Forma:** O desafio era tornar visível a passagem de ensaio a apresentação sem ser didático. A descoberta foi que, quando o processo é perceptível, o espectador acompanha a construção do sentido e participa nela.

Em síntese, o espetáculo encontrou a sua forma ao cruzar técnica como gramática de liberdade, relação como critério de decisão, e ética como prática de trabalho. O que começou como um conjunto de dificuldades tornou-se a própria matriz do espetáculo.

## **5. A Encenação em Ação: Dramaturgia do Espaço, do Tempo e da Escuta**

Se o capítulo anterior se debruçou sobre o processo de construção e os princípios que nortearam as escolhas de encenação, este foca-se na análise da sua manifestação em cena. A encenação de *A Paixão Segundo o Teatro* não se limitou a criar um cenário para a ação, mas procurou construir um dispositivo que era, em si mesmo, uma declaração dramática. As opções de espaço, luz e som não eram um fundo, mas sim agentes ativos que moldavam a relação entre os intérpretes e, crucialmente, entre o palco e a plateia. A abordagem foi essencial, centrada no ator, mas essa essencialidade foi o resultado de uma arquitetura cênica rigorosamente pensada para produzir um tipo específico de atenção e de participação por parte do público.

### **5.1. O Espaço como Dispositivo Pedagógico: A Voz do Mestre e o Reflexo do Público**

O elemento espacial mais definidor do espetáculo foi, sem dúvida, a posição do mestre (João Mota). O espetáculo teve início com a sua voz a emanar de um lugar invisível, por detrás do pano de fundo, oculto do olhar direto da plateia. Esta decisão, que à primeira vista poderia parecer uma limitação, tornou-se a pedra angular da dramaturgia espacial. A escolha surgiu como uma solução criativa e necessária após a adaptação do espetáculo à condição física do ator, que o impedia de se movimentar livremente. O plano original previa que o mestre estivesse sentado entre o público, uma opção que criaria uma relação mais direta, mas talvez mais convencional.

A nova configuração, no entanto, gerou um efeito muito mais poderoso. Com os atores virados para a frente a responder a uma voz sem corpo visível, o público foi colocado numa posição de espelho. As perguntas, as indicações e as correções do mestre pareciam emanar do mesmo lugar de onde o público assistia, como se a voz da autoridade e a voz da escuta coletiva partilhassem a mesma origem. Este dispositivo transformou a quarta parede numa membrana porosa: o público não era apenas uma testemunha, mas um participante implícito na dinâmica pedagógica, o corpo coletivo para o qual a "aula" era, em última instância, dirigida. A ausência física do mestre forçou a sua presença a manifestar-se unicamente através da palavra, reforçando um dos pilares da pedagogia de Jovet: a autoridade e a ação residem no verbo, não na ostentação física. Esta opção espacial concretizava, assim, uma dimensão ética do projeto: a descentralização da figura do mestre como presença física

dominante para a valorização da sua função como guia vocal, cuja influência se fazia sentir através da escuta ativa e da resposta dos corpos em cena.

## **5.2. A Dramaturgia do Tempo: O Lento Alinhar do Acontecimento**

A temporalidade do espetáculo foi materializada por um único, mas potente, gesto cénico: a rotação de um tapete. No início, este tapete encontrava-se ligeiramente desalinhado em relação à plateia, um sinal visual subtil de que o que se passava em cena era ainda um processo, um ensaio, algo que não estava "pronto" ou "acabado" para exibição pública. Este desalinhamento criava uma sensação de intimidade e de acesso a um espaço de trabalho.

Ao longo do espetáculo, de forma quase impercetível, o tapete ia rodando muito lentamente, como os ponteiros de um relógio, até ficar totalmente alinhado com a plateia no preciso momento da apresentação final do exercício de Cláudia. Este movimento não era um mero símbolo; era uma dramaturgia do tempo em ação. Ele materializava a passagem do trabalho para o resultado, do interior (a sala de ensaio) para o exterior (o encontro com o público), do processo para a forma final. Para o espectador, esta progressão lenta e contínua criava uma expectativa e uma consciência da duração, transformando o ato de assistir numa experiência de acompanhamento da evolução do trabalho. O tempo deixou de ser apenas o tempo da ficção para se tornar também o tempo real da aprendizagem e da construção. O alinhamento final do tapete coincidia com o clímax da performance de Cláudia, marcando o momento em que o processo de ensaio atingia a sua plena realização como acontecimento partilhado, num sincronismo perfeito entre a forma espacial e o conteúdo dramático.

## **5.3. A Estética da Redução e a Dramaturgia da Escuta**

A iluminação e a sonoplastia foram concebidas sob um princípio de economia radical, uma estética da redução que visava limpar o campo perceptivo de todo o ruído para focar a atenção no essencial. A iluminação, feita com projetores de luz visíveis, foi pensada para manter o carácter despido e funcional de uma sala de ensaio. Não havia efeitos cénicos artificiais, cores para sublinhar emoções ou mudanças de luz teatrais. A luz era de trabalho, clara e sem artifícios. Expor os próprios aparelhos de iluminação era parte integrante desta escolha: era um gesto de transparência, uma forma de dizer ao público "estamos aqui para trabalhar, e este é o mecanismo do nosso trabalho". Esta opção estética recusava o

ilusionismo, alinhando-se com uma tradição teatral que valoriza a exposição dos meios de produção como forma de honestidade intelectual e artística.

Da mesma forma, a sonoplastia foi deliberadamente ausente na sua forma convencional. Não havia música gravada, nem ambientes sonoros para preencher pausas ou ditar o tom emocional. A banda sonora do espetáculo era composta por elementos mais crus e, por isso mesmo, mais potentes: a voz dos atores, a cadência da sua respiração, o peso dos seus silêncios e, crucialmente, os sons do próprio trabalho cénico.

O momento mais significativo desta abordagem acontecia durante as transições entre as "lições". Tradicionalmente, no teatro, a mudança de cena é um momento de pausa para o espectador, um instante protegido por um "apagão" ou preenchido por música que serve de ponte e permite ao público relaxar a sua atenção, tossir, mexer-se na cadeira. Na nossa encenação, subvertemos radicalmente esta convenção. As mudanças eram feitas quase sempre à meia-luz, mantendo os atores e o espaço visíveis, e não eram acompanhadas por qualquer som gravado. Pelo contrário, o único som que preenchia o teatro era o som cru, artesanal e inconfundível do tapete a ser arrastado pelo palco para a sua próxima posição.

Este som, despido de qualquer artifício — um som de fricção, de esforço, de matéria a ser reposicionada —, tinha um efeito paradoxal no público. Em vez de assinalar uma pausa, ele mantinha e até intensificava a tensão. O som do trabalho a acontecer em tempo real recusava ao espectador a licença para se distrair. Pelo contrário, convocava-o a uma atenção ainda mais focada.

Esta escolha gerou uma atmosfera de cumplicidade e quase de voyeurismo. O público não estava a assistir a um produto polido, mas sim "a espreitar para alguma coisa que eles não deveriam ver": a construção frágil de um espetáculo, com as suas hesitações, os seus riscos e os seus erros potenciais. Esta sensação de estar a testemunhar algo privado, quase secreto, criava um contrato de silêncio e respeito. Vários espectadores comentaram, no final, que sentiram um enorme "pudor em se mexer" durante estas transições, um receio de que o seu próprio ruído (uma tosse, o ranger da cadeira) pudesse quebrar a "Lição" a que estavam a assistir, contaminando a pureza daquele espaço de trabalho.

Esta reação é a manifestação prática da "dramaturgia da escuta" que procurávamos. O espectador deixava de ser um mero recetor para se tornar um guardião ativo do silêncio da sala. A sua própria escuta tornava-se uma força performativa, um elemento tangível que

influenciava a atmosfera do acontecimento. Lembro-me de uma noite em particular, no Teatro da Comuna, em que um silêncio quase absoluto se instalou durante uma transição mais longa. Sentia-se a respiração coletiva da plateia. A atriz, Maria Jorge, ao iniciar a lição seguinte, pôde trabalhar com um nível de sussurro e de intimidade que só era possível porque a plateia se tinha tornado uma única entidade de escuta, um parceiro sensível e presente.

Este fenómeno é um exemplo perfeito do "circuito de feedback" performativo descrito por Erika Fischer-Lichte. As escolhas da encenação (a ausência de som, a meia-luz) geraram um comportamento específico no público (silêncio, atenção focada), e esse comportamento, por sua vez, realimentou a performance dos atores, permitindo-lhes explorar uma gama de nuances que seria impossível num ambiente mais ruidoso ou convencional. A plateia, longe de ser passiva, co-criava as condições acústicas e emocionais para que a performance atingisse a sua máxima potência. (Fischer-Lichte, 2008).

Em última análise, a decisão de expor os elementos técnicos e de reduzir os estímulos sensoriais não foi um efeito ocasional, mas a condição fundadora do espetáculo. Desde o início, o público foi posicionado dentro de uma masterclass teatral, não como um observador passivo, mas como um participante ativo, cuja escuta e atenção eram essenciais para que o acontecimento teatral se completasse. A encenação apoiou-se na construção de uma expressividade que nascia da verdade da relação em cena, despida de qualquer ornamento. A estética da redução foi, portanto, uma ética da relação: uma aposta na capacidade do público de se envolver num diálogo profundo com a obra, baseado não no excesso de estímulos, mas na riqueza do que é essencial – a palavra, o gesto, o silêncio e a presença partilhada no tempo e no espaço.

## **6. Análise Crítica: Balanço, Impacto e Aprendizagens**

Concluído o ciclo de criação e apresentação de *A Paixão Segundo o Teatro*, este capítulo propõe um distanciamento analítico sobre o percurso realizado. A encenação foi um processo de descoberta em que o rigor e a entrega encontraram um ponto de equilíbrio: honrámos os legados de Louis Jouvet e de João Mota e, ao mesmo tempo, interrogámos a própria natureza da aprendizagem teatral — para quem faz e para quem vê. Esta análise não procura uma validação do que foi feito, mas antes uma avaliação crítica das suas forças, das suas fragilidades e, acima de tudo, das vias de investigação que este projeto abriu para a minha prática futura. Trata-se de um balanço que articula a autoavaliação com o impacto gerado nos

intérpretes e no público, culminando na sistematização das aprendizagens fundamentais que daqui retiro.

## **6.1. Balanço Crítico e Vias de Aprofundamento**

Com a distância que esta escrita permite, há decisões que não só confirmo, como compreendo agora com maior profundidade, e outras que hoje equacionaria de outro modo, não por arrependimento, mas por um desejo informado de aprofundar a investigação que o processo iniciou.

### **6.1.1. O que Manteria (e porquê): Os Pilares da Encenação**

Manteria, sem hesitar, a centralidade da palavra como ação e a respiração do texto organizada por intenções e pensamentos, a economia como critério fundamental (retirar o gesto que apenas duplica o que o texto já faz), e o dispositivo que expõe o processo (luz crua, projetores à vista, tapete que roda até alinhar com a plateia). Estas escolhas não foram meramente estéticas; foram decisões éticas. Elas criaram uma relação de honestidade e clareza com o público, protegeram a criação da deriva sentimental ou "explicativa" e forçaram o trabalho do ator a concentrar-se no essencial da relação cénica. Foram os pilares que sustentaram a coerência do espetáculo.

### **6.1.2. O que Faria Diferente ou Testaria em Paralelo: Horizontes de Investigação**

A maturidade de um projeto mede-se também pelas perguntas que deixa em aberto. Hoje, com a experiência deste processo, exploraria as seguintes vias:

- **Contrastes Formais Mais Marcados:** Nalguns momentos, a sobriedade do dispositivo, embora coerente, roçou a uniformidade. Hoje, investigaria com maior ousadia variações de densidade (ritmo, escalas de luz e espaço) para que a palavra respirasse sem que a tessitura visual e sonora permanecesse sempre no mesmo plano. O rigor não tem de ser sinónimo de monotonia.
- **Duas Versões da Última Lição:** Mantendo a potente opção de retirar D. João de cena, testaria a versão espelho com o ator em cena. O objetivo seria comparar empiricamente os efeitos na relação atriz/público e calibrar o quanto a plateia

pode, de facto, “suprir” o parceiro ausente sem que se perca a tensão dialógica do confronto.

- **Documentação do Processo como Parte da Forma:** Teria integrado, de modo discreto e pontual, traços visíveis do ensaio, não para explicar didaticamente, mas para revelar a partitura invisível que gera a precisão visível — aproximando ainda mais o espectador do método e da *technē*.
- **Debates Pós-Espetáculo Estruturados:** As trocas informais com o público foram ricas, mas voláteis. Hoje, estruturaria conversas curtas e focadas em algumas sessões (10–15 minutos), com perguntas-chave (“O que se tornou visível na relação entre os atores?”, “Em que momento sentiram a passagem do ‘ensaio’ para a ‘representação’?”), para recolher um retorno mais fino e usá-lo como ferramenta de afinação contínua do espetáculo. (Vasques, 2006, pp. 100–101).
- **Gestão da Inversão de Papéis:** A ética de “exigência com escuta” foi produtiva. Com mais tempo, teria sistematizado rituais de verificação para os momentos de desacordo (por exemplo: realizar a cena segundo as duas propostas e decidir com base em critérios de eficácia previamente definidos), de modo a reduzir o desgaste emocional e a otimizar o tempo de ensaio.

### 6.1.3. As Aprendizagens Fundamentais que Transitam

Deste balanço, tiro três aprendizagens que se tornam, para mim, princípios fundamentais para o futuro:

1. **A técnica não limita — ampara.** Quando a respiração acompanha o tempo de ação do pensamento, a liberdade do ator não diminui; pelo contrário, ancora-se numa precisão que a torna mais potente e comunicável.
2. A autoridade que escuta faz crescer. A fricção, quando enquadrada por critérios partilhados e um respeito mútuo, converte-se no principal motor de descoberta, e não num obstáculo .
3. A verdade teatral não é realismo. É o alinhamento vivo e perceptível entre intenção, ação e palavra, um acontecimento cuja autenticidade se verifica na resposta do colega e na clareza da sua recepção pelo público.

Se pudesse recomeçar amanhã, recomeçaria a partir daqui: do que se tornou visível em cena e do que ainda ficou por afinar — porque foi essa tensão, mais do que qualquer “efeito” ou resultado final, que deu forma e vida ao espetáculo.

## **6.2. Impacto Artístico, Pedagógico e a Linhagem Brook-Mota-Franco**

A peça revelou-se um espaço de experimentação e crescimento. A presença de João Mota, no papel de mestre, reforçou a importância da transmissão do conhecimento teatral, criando uma experiência autêntica que se tornou, simultaneamente, um espetáculo e uma aula viva. Partilho com Peter Brook a ideia de que “o teatro só acontece verdadeiramente quando há um encontro genuíno entre aqueles que fazem e aqueles que assistem” (Brook, 1995, p. 15) — e esse encontro deu-se plenamente nesta encenação. Esta afirmação, contudo, não é meramente teórica; ela ancora o meu trabalho numa linhagem pedagógica específica e consciente, que importa dissecar: a que parte de Peter Brook, é traduzida e reconfigurada por João Mota no contexto português, e que eu, enquanto encenador desta nova geração, procuro não apenas herdar, mas também interrogar. (Brook, 1995).

### **6.2.1. A Fonte: A Revolução Silenciosa de Peter Brook**

A influência de Peter Brook na formação de João Mota é um dado incontornável e transformador. Quando, no início da década de 1970, Mota abandona um papel de protagonista no Teatro Monumental para partir para França, não está apenas a aceitar um convite de trabalho; está a operar uma rutura fundamental com o ecossistema teatral português da época. Como o próprio recorda, foi o encenador Armando Cortez quem o incentivou, dizendo-lhe “Vais aprender mais do que aquilo que podes aprender cá”. O que foi ele aprender? Foi mergulhar no epicentro de uma das grandes revoluções do teatro do século XX: o Centre International de Recherche Théâtrale (CIRT) de Brook.

Ali, Brook despojava o teatro de tudo o que não era essencial. A sua busca pelo “espaço vazio” era uma procura pela essência da comunicação humana. O ator não era um “debidador de textos”, mas um “criador onde habita o texto”. O trabalho assentava no corpo, na respiração, na improvisação disciplinada e numa interculturalidade que procurava verdades universais através do encontro entre diferentes tradições, como a do ator japonês Oida Yoshi, cujo conceito de “Ator Invisível” deixou marcas profundas na prática de Mota.

### 6.2.2. A Tradução: João Mota e a Fundação da Comuna num Portugal Amordaçado

O que torna o percurso de João Mota tão singular é a forma como ele traduz estes princípios para a realidade portuguesa de 1972, um país sob ditadura, culturalmente isolado e teatralmente dominado por um modelo declamatório e hierárquico. A fundação d'A Comuna - Teatro de Pesquisa, a 1 de Maio de 1972, é um ato de dissidência artística e política. Mota não importa um "modelo" Brook; ele adapta a metodologia de Brook como ferramenta de resistência.

- **Tradução Artística:** O princípio do "ator criador" torna-se uma arma contra o teatro de "receitas feitas". Em vez de importar os textos da vanguarda europeia (como faziam corajosamente outras companhias independentes como o TEL), Mota regressa aos clássicos portugueses, como Gil Vicente, e submete-os a um processo de trabalho brookiano. Ao encenar o "Auto da Alma" com a Alma a sair "pela porta da rua para ir para o quotidiano", Mota estava a aplicar o lema aprendido em Paris: "a forma a gente faz como quer". Usava a forma (o processo de ensaio, a improvisação, a fisicalidade) para reconfigurar o conteúdo de um texto canónico, tornando-o perigosamente contemporâneo e relevante.
- **Tradução Política:** Num país amordaçado pela censura, a "imaginação ao poder" do Maio de 68, que Mota viveu, torna-se uma estratégia de sobrevivência. A investigação de A Comuna sobre textos da Bíblia, do Corão ou da poesia de Pedro Homem de Mello era uma forma de "escapar à censura", trabalhando com materiais que o regime não podia proibir, mas cuja forma de apresentação era profundamente subversiva. A busca de Brook por um "teatro sagrado" é traduzida por Mota numa busca por um espaço de liberdade e de pensamento crítico em plena ditadura.
- **Tradução Pedagógica:** É aqui que Mota imprime a sua marca mais pessoal. Influenciado pela sua militância na Juventude Operária Católica, a sua pedagogia visa uma "formação integral da pessoa, do cidadão". O objetivo não é apenas formar um ator tecnicamente proficiente, mas um ser humano consciente, capaz de "ser simples, de estar atento e gostar dos outros". O rigor técnico de Brook funde-se com a "personalidade compassiva e comunitária" de Mota, resultando na sua ética de "exigência com afeto".

### 6.2.3. A Reinterpretação: O Meu Posicionamento Crítico na Linhagem

O meu trabalho em *A Paixão Segundo o Teatro* inscreve-se deliberadamente nesta herança, mas procura, ao mesmo tempo, tensioná-la e reconfigurá-la. Herdei os princípios fundamentais: o dispositivo cénico assente no "espaço vazio", a economia de meios, a centralidade da palavra que age e a conceção do ensaio como um laboratório de descoberta. O retorno do público confirmou a eficácia desta abordagem. Vários espectadores referiram que tomaram consciência do "trabalho invisível" do ator, que o dispositivo lhes permitiu "ver o processo às claras". Isto confirma o propósito pedagógico de abrir a caixa de ferramentas, uma ética que reconhece em Brook uma origem e, em João Mota, uma continuidade viva. Contudo, a minha contribuição, enquanto encenador da geração seguinte, passa por introduzir dois pontos de tensão crítica nesta linhagem:

1. **A Inversão Performativa da Relação Mestre-Discípulo:** Enquanto a pedagogia de Mota é colaborativa, este projeto radicaliza essa colaboração ao inverter performaticamente os papéis. Ao dirigir o meu mestre, a hierarquia, mesmo que afetuosa, é deliberadamente suspensa. O mestre (Mota) submete-se voluntariamente aos critérios do discípulo (eu), e o meu trabalho é avaliado pela capacidade de aplicar os seus próprios princípios de escuta e rigor para o dirigir. Esta não é apenas uma homenagem; é um teste de esforço à própria pedagogia, questionando como ela funciona quando a autoridade é deslocada.
2. **O "Conflito como Método" e a Articulação Teórica Explícita:** O meu relatório detalha os "conflitos criativos" com João Mota, não como problemas, mas como o motor do processo. Enquanto a ética de Mota se foca no "afeto", a minha prática, aqui, teve de desenvolver uma metodologia para gerir a "fricção" produtiva. A convocação de teóricos como Jacques Rancière para legitimar uma "Cláudia menos reverente" ou para pensar o "espectador emancipado" representa, talvez, uma necessidade da minha geração de articular a prática com um discurso filosófico e académico contemporâneo de forma mais explícita. Não se trata de uma rutura, mas de uma adição de uma nova camada de reflexão, posicionando criticamente a prática no campo do pensamento atual.

Em suma, este projeto procurou ser um ato de "fidelidade crítica": fiel aos princípios de rigor, escuta e humanismo herdados de Mota e Brook, mas crítico ao testar os limites dessa mesma herança através da inversão de papéis e do diálogo com a teoria contemporânea.

### 6.3. Desafios Superados como Motor de Aprendizagem

- **“Como equilibrar rigor técnico e liberdade criativa?”** Esta não foi uma fórmula, mas um modo de trabalhar. A técnica — respiração, dicção, escuta — não apareceu como prisão, mas como gramática. Quando a frase encontrava o tempo justo, a ação passava a ser consequência dela. A liberdade nasceu do ajuste fino. Assim, a técnica deixou de ser antídoto contra a invenção e passou a ser o seu chão, confirmando o que Jouvet defendia: "A disciplina não é a ausência de liberdade, é a condição para que a liberdade se manifeste de forma inteligível" (Jouvet, 1965, p. 87).
- **“Como gerir uma relação intergeracional em cena sem que o respeito bloqueie o risco?”** Dirigir quem nos dirigiu obriga a uma ética de diálogo. Descobri que não bastava “ter razão”; era preciso dar tempo à razão. O critério passou a ser o efeito na ação: o que muda em cena para quem vê e para quem faz? Esta simples pergunta — uma forma de escuta ativa — transformou fricções em trabalho útil. No fim, a autoridade passou a ser responsabilidade partilhada.
- **“Como interligar escolas e tradições sem colagens?”** Não quisemos “fazer Lehmann” nem “citar Brook”. Preferimos funções. A clareza da palavra aproxima-se do que Brook chama necessidade de comunicação, a "partilha de algo essencial que só pode ser comunicado no presente" (Brook, 1995, p. 156). A atenção ao acontecimento partilhado dialoga com a estética do performativo de Fischer-Lichte, que define o teatro como um "circuito autopoiético de feedback entre atores e espectadores" (Fischer-Lichte, 2008, p. 38). A exposição de meios tem ressonâncias do pós-dramático de Lehmann, mas só permaneceu quando serviu a relação.

· **“Como distinguir verdade e artifício?”** Foi neste ponto que estes conceitos deixaram de ser slogans. Chamo verdade teatral ao instante em que intenção, ação e voz se alinham num mesmo fôlego; não é realismo, é escuta eficiente.

«La discipline n'est pas la négation de la liberté; elle en est la condition.» (Jouvet, 1959, p. 87)

*(“A disciplina não é a negação da liberdade; é a sua condição.”)*

O artifício, ao contrário, é o uso não motivado da técnica: um gesto a mais que explica o que a frase já diz. Com Boal, mantivemos o ensaio como espaço de experimentação, decidindo por efeito comprovável (Boal, 1992). Com Jouvet, insistimos que o sentido nasce no ato de dizer (Jouvet, 1959). E, com Brook, lembramos que a cena só existe quando há necessidade de comunicação.

No fim, a percepção foi que equilibrar técnica e liberdade é aprender a confiar que a forma protege a invenção. Gerir a diferença de gerações é transformar respeito em escuta. Interligar escolas é escolher funções de cena e não estilos. E o critério final é simples: se ajuda a relação, fica; se não ajuda, retira-se ou afina-se. O resto decide-se com o corpo e voz enquanto está a acontecer.

#### **6.4. Formação académica tardia e aprendizagem na prática**

Ao iniciar o meu percurso formal no ensino superior apenas aos quarenta anos, não abandonei uma identidade que se tinha formado na prática de mais de duas décadas na Comuna – Teatro de Pesquisa: aprendi fazendo, num contexto em que a pedagogia do jogo, a improvisação com critério e a responsabilidade do ator foram pilares diários de trabalho. Esta ética – que cruzava a educação pela arte com a exigência artística – está amplamente documentada nas memórias institucionais da Comuna (Casa da Criança, Oficinas) e nos testemunhos de quem acompanhou o projeto a partir da Fundação Calouste Gulbenkian, sublinhando a dupla vocação artística e cívica que moldou gerações.

A Casa da Criança, por exemplo, foi descrita como um laboratório onde as expressões artísticas serviam a autonomia, a socialização e a dignidade das crianças, num regime de acompanhamento integral (rotinas, refeições, expressão dramática/plástica), com Mota a

assumir diretamente aulas de expressão dramática e uma relação pedagógica afetiva e rigorosa. O relato de Natália Pais (Serviço de Educação da FCG) evidencia o alcance social e a coerência metodológica do projeto, bem como as resistências que enfrentou, reforçando a matriz ética que encontrei em cena e que informa a minha direção

Antes ainda, a integração de João Mota na Escola-Piloto (1972–73) e na reforma do ensino artístico (com Madalena Perdigão e Arquimedes Silva Santos) confirma o enraizamento institucional da sua prática pedagógica: o “Jogo Dramático” e a improvisação, longe de ornamentos, constituíam um método de formação integral – um modo de “ser simples, estar atento e gostar dos outros”, onde disciplina e liberdade se condicionam mutuamente. Foi dentro desta gramática que me formei na Comuna, muito antes de a nomear academicamente

Quando, por indicação do próprio João Mota, assumi a direção artística da Comuna, encarei essa passagem não como rutura, mas como continuidade responsável: preservar a centralidade do ator, a exposição de meios, a improvisação parametrizada e a autoridade que escuta – e sistematizar, no âmbito acadêmico, as práticas e critérios que me fizeram. A minha formação tardia confirmou que o que tinha aprendido no/enquanto trabalho correspondia a uma linhagem pedagógica reconhecível, onde o trabalho de estúdio é investigação e o encontro com o público é o crivo ético final.

## **7. Conclusão**

A encenação de *A Paixão Segundo o Teatro* foi um processo de intensa aprendizagem, onde a relação mestre-aluno se manifestou não apenas na dramaturgia da peça, mas no próprio percurso desta encenação. Dirigir João Mota, aquele que foi e continua a ser o meu mestre, revelou-se um desafio e, ao mesmo tempo, um privilégio inestimável. Este projeto, nascido de uma premissa pessoal, transcendeu a sua origem para se tornar numa investigação prática sobre a continuidade, a ruptura e a transformação do saber teatral. Foi, em última instância, uma afirmação da vitalidade da transmissão e da paixão pelo teatro.

Ao longo deste relatório, procurei tornar explícitas as influências cruzadas de Louis Jouvet e João Mota, não como “escolas” a reproduzir, mas como procedimentos vivos que se verificam em ensaio e em apresentação. Embora partam de matrizes distintas, ambos convergem numa ideia que assumo como norte: a verdade em cena nasce do encontro dialético entre rigor e entrega. Em Jouvet, encontrei a gramática do rigor: a palavra como ação, a respiração do texto a acompanhar o tempo do pensamento e a inteligibilidade como

compromisso ético com o público. Em João Mota, herdeiro de uma linhagem que passa por Peter Brook, reconheci a ética da paixão: um trabalho que assenta na escuta, no afeto exigente e numa disciplina que protege o risco, fazendo da sala de ensaio um lugar de emancipação.

Se a primeira formulação (Jouvet) insiste na exatidão do gesto verbal, a segunda (Mota) convoca a totalidade do intérprete — técnica, imaginação, coragem — para que a comunicação aconteça. No meu trabalho, descobri que estas duas forças não se opõem; completam-se. O rigor não é o contrário da paixão; é o seu chão. A paixão, por sua vez, não suspende o rigor; dá-lhe razões e alcance. Foi neste cruzamento que orientei a direção de atores, numa busca incessante por uma palavra que produzisse mudança e por uma economia de meios que, em vez de empobrecer, concentrasse o sentido.

A prática confirmou o princípio que estabeleci na introdução deste trabalho: a verdade teatral não é um “estado” íntimo ou um realismo mimético, é um efeito de relação — o momento em que intenção, ação e voz se alinham num mesmo impulso e se tornam legíveis para quem assiste. Para lá chegar, a *technē* dá forma à liberdade; a paixão alimenta a necessidade de comunicar; e a ética do trabalho — o "humanismo em prática" — garante que o risco não se confunde com arbitrariedade. Foi por isso que as condições-limite desta encenação (a assunção da materialidade do corpo do intérprete, a inversão geracional de papéis) se tornaram as suas maiores forças, pois foram o teste supremo a esta ética de trabalho. O retorno do público, que reconheceu o trabalho invisível do ensaio, confirmou a pertinência do caminho.

Se algo levo como conclusão fundamental, como bússola para a minha prática futura, é esta síntese: a técnica protege a criação; a paixão dá-lhe sentido; e o critério é sempre o mesmo — o que abre a relação fica; o que a turva, afina-se ou retira-se. É com esta ferramenta que projeto o trabalho que se segue: aprofundar a investigação sobre a respiração do texto em diferentes tradições, formalizar protocolos para testar nos espetáculos e continuar a experimentar dispositivos que tornem visível a inteligência do ensaio sem perder a poesia do encontro.

No final deste percurso, a principal aprendizagem é que o teatro continua a ser um espaço de resistência, de reinvenção e de paixão. Este projeto não marca um ponto de chegada, mas sim um ponto de passagem. Tal como para Jouvet, "o teatro não se ensina, aprende-se fazendo"

(Jouvet, 1965, p. 94). Foi isso que aconteceu ao longo deste processo – e será assim nos projetos que virão.

## 8. Referências Bibliográficas

- Aristóteles. (2009). *Ética a Nicómaco* (A. C. Caeiro, Trad., 5a ed.). Quidnovi. (Obra original publicada c. 335–322 a.C.).
- Bibliothèque nationale de France (BnF). (s.d.). *Notice: «Elvire Jouvet 40»*. Paris: BnF.
- Boal, A. (1992). *Jogos para atores e não-atores*. Civilização Brasileira.
- Brook, P. (1995). *O espaço vazio*. Orpheu Negro.
- Campos, M. (2007). *Teatros do oprimido*. Edições Pedagogo. (Obra original publicada em 2004).
- de Borba, P. (2009). Aspectos da improvisação teatral na França. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, 1(13), 123–134.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *Estética do performativo*. Edições 70.
- Jacques, B. (1986). *Elvire Jouvet 40*. Actes Sud.
- Jouvet, L. (1959). *Molière et la comédie classique*. Flammarion.
- Jouvet, L. (1965). *Le comédien désincarné*. Gallimard.
- Jouvet, L. (2009). *Témoignages sur le théâtre*. L'Arche. (Obra original publicada em 1952).
- Lecoq, J. (1997). *O Corpo Poético*. Senac.
- Lehmann, H.-T. (2006). *Teatro pós-dramático*. Orfeu Negro.
- Les Archives du Spectacle. (s.d.). *Fiche: «Elvire Jouvet 40 (1986)»*.
- Magaldi, S. (2008). *Diderot e o paradoxo do comediante*. Perspectiva.
- Rancière, J. (2008). *O espectador emancipado*. Editora 34.
- Stanislavski, K. (2014). *A construção da personagem* (A. P. Dantas, Trad., 2a ed.). Relógio D'Água. (Obra original publicada em 1938).
- Vasques, E. (2006). *João Mota: O pedagogo teatral — Metodologia e criação*. Edições Colibri; Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vilar, J. (2013). *Le théâtre, service public* (Obra original publicada em 1955). Gallimard.

## 9. Fotografias de ensaio



