

**NOTAS SOBRE O DESEJO DE CONSEGUIR ESCREVER
ACERCA DAS COISAS QUE ANDAMOS A FAZER NAS
SALAS DE ENSAIOS, NAS SALAS DE AULA E NOS
LUGARES ONDE SE PRODUZ COLETIVAMENTE
INVESTIGAÇÃO EM ARTE**

Jean Paul Bucchieri

Coleção Livros, novembro de 2024



BIBLIOTECA
ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA



COLEÇÃO LIVROS

Instituto Politécnico de Lisboa

**NOTAS SOBRE O DESEJO DE CONSEGUIR ESCREVER
ACERCA DAS COISAS QUE ANDAMOS A FAZER NAS SALAS DE
ENSAIOS, NAS SALAS DE AULA E NOS LUGARES ONDE SE
PRODUZ COLETIVAMENTE INVESTIGAÇÃO EM ARTE**

Jean Paul Bucchieri

Título | *Notas sobre o desejo de conseguir escrever acerca das coisas que andamos a fazer nas salas de ensaios, nas salas de aula e nos lugares onde se produz coletivamente investigação em arte*

Autor | Jean Paul Bucchieri

Editor | Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa

Comissão editorial | Armando Nascimento Rosa e Fátima Chinita

Composição gráfica | Luísa Marques

Coleção Livros | Série Ensaio

1ª edição

Amadora | novembro 2024

ISBN | 978-972-9370-42-7

DOI | <https://doi.org/10.34629/ipl.estc.ebook.005>

e-mail | conselhobiblioteca@estc.ipl.pt



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-No Derivatives 4.0 International License.

https://wiki.creativecommons.org/wiki/CC_Affiliate_Network

Encontro na *investigação em arte* uma importante contribuição para repensar estratégias e metodologias no campo da criação e do ensino, colocando-me constantemente em jogo, tentando fundamentar *cientificamente* um lugar de permanente oscilação e instabilidade, característica essa intrínseca à natureza dos materiais com que a criação se constitui. Não tenho respostas, pelo contrário; as perguntas intensificam-se sempre e começo a ganhar a certeza de que o discurso teórico nunca terá a capacidade de *traduzir* o que realmente acontece na prática dos processos criativos. Mas a *investigação em arte* tem sido um lugar que ocupa a possibilidade de pensar sobre essa mesma *tradução*, alargando as hipóteses e a sistematização de um fazer que tem na sua natureza uma despreocupação com a instituição de metodologias organizadas, eventualmente facilitadoras de uma maior compreensão exterior e externa.

Descubro uma *fenomenologia da prática* que me exige continuar a avançar simultaneamente em três campos, o da criação, o da pedagogia e o da investigação. Por vezes já não os distingo, parece que o lugar é o mesmo. Passar da sala de ensaio para a escrita, ou escrever e dar uma aula, ou estar com os alunos e escrever sobre metodologias exigem e convergem, cada vez mais, no mesmo procedimento. A natureza diversa de cada ação não me impede de avançar, de constituir possibilidades, de dialogar com autores que já escreveram sobre o que faço, mas que, simultaneamente, permitem sempre um desdobramento dos materiais. Por vezes, não distingo a teoria da prática e avanço escrevendo e fazendo, ao mesmo tempo. Outras vezes escrevo e quando estou na sala de ensaio, a escrita confunde-se com o fazer. Esta publicação é o reflexo disso, levanta-me dúvidas e certezas sobre o ato de escrever, de encenar, de dar aulas e de fazer investigação. Trata-se de um conjunto de curtas reflexões, espalhadas, privadas propositadamente de uma narrativa progressiva, não procurando determinar um objeto específico; diria

que resultam, sobretudo, de um habitar quotidiano de lugares, a sala de aula, a sala de ensaio, a criação, o teatro. Descrevem o estar dentro do conceito de *pensar/fazer/escrever* simultaneamente, como um campo de investigação diário e viver estes lugares numa perpétua oscilação, numa ausência de respostas definitivas, perdurando a pergunta como modelo metodológico. Mas como desafiar as convenções académicas? *Reescrevendo* o que lá não está ainda, minando constantemente o saber presente e fortalecendo o diálogo.

Esta publicação resulta da escrita do meu pós-doutoramento. Tenho sempre a sensação que o discurso fica logo desatualizado, que tudo precisa de ser novamente repensado, apesar de ter acabado apenas no final do ano passado. Há pouco tempo, estive numa inauguração de uma exposição, numa galeria de arte em Lisboa. Perguntaram à pintora se podia dizer algumas palavras sobre como e porquê nasciam as suas obras. Ela respondeu que não. Houve silêncio. Fiquei feliz.

Casa da Azenha, 2024

Um homem propõe-se a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem do seu rosto. (Borges 1984, 821)

ÍNDICE

Prefácio de Jorge Ramos do Ó	9
Nota prévia	11
I.	13
II.	15
III.	16
IV.	17
V.	18
VI.	19
VII.	20
VIII.	21
IX.	23
X.	24
XI.	25
XII.	26
XIII.	28
XIV.	30
XV.	32
XVI.	33
XVII.	35
XVIII.	36
XIX.	40
XX.	42
XXI.	43
XXII.	44
XXIII.	45

XXIV.	46
XXV.	47
XXVI.	48
XXVII.	49
XXVIII.	50
XXIX.	51
XXX.	52
XXXI.	53
XXXII.	55
XXXIII.	57
XXXIV.	58
XXXV.	59
XXXVI.	60
XXXVII.	61
XXXVIII.	62
XXXIX.	63
XL.	64
XLI.	65
XLII.	66
XLIII.	67
XLIV.	74
XLV.	75
XLVI.	77
XLVII.	81
XLVIII.	82
XLIX.	83
L.	84

LI.....	97
LII.....	98
LIII.....	105
LIV.....	107
CODA.....	108
Bibliografia (<i>L'écrivain ne sait jamais si l'ouvre est faite</i>).....	115

PREFÁCIO

“Um livro, mesmo fragmentário, possui um centro que o atrai: centro esse que não é fixo, mas se desloca pela pressão do livro e pelas circunstâncias da sua composição. Centro fixo também, que se desloca, é verdade, sem deixar de ser o mesmo e tornando-se sempre mais central, mais esquivo, mais incerto e mais imperioso. Aquele que escreve o livro, escreve-o por desejo, por ignorância desse centro” (Blanchot, 2011: 7).¹

Num gesto tão corajoso quanto belo, Jean Paul Bucchieri cruza, com a sua escrita fragmentária e autorreflexiva, os campos da criação artística, da pedagogia e da investigação. Campos cujas linguagens raro se visitam, mas que aqui se interrogam numa recusa veemente das suas autarcias antagonizantes, sempre tão autossatisfeitas e, por isso mesmo, tão sombrias e empobrecidas. Trabalha sem cessar para dissolver fronteiras, e não apenas as das disciplinas e saberes, mas também as que separam o sujeito do seu objeto, insistindo, também ele, no desaparecimento do autor. O ser que aqui se postula é o ser que está a caminho da linguagem e se ilumina através dela. Bucchieri é um outro alguém cuja escrita traduz o jogo de desvelamento e abertura do pensar, mais um outro a assumir o mais importante princípio geral da enunciação que se produz no encontro de estudantes e professores, de atores e encenadores – *o de que o ato de conhecer tem somente como seu intermédio a medida do desconhecido*. Não se trata nas páginas que se seguem de responder, de reiterar coordenadas, de fornecer chaves ou sequências explicativas, mas sim de dialogar, de interpolar para produzir as componentes ontológicas ainda não discerníveis de uma pesquisa, de um fazer artístico. Convida-nos a cada página explicitamente a irmos ao encontro de uma prática pensada e a um pensamento praticado em torno da dúvida

É, portanto, da abertura, do cruzamento e dos devires, dos percursos e das suas bifurcações que este seu livro trata. Mas fá-lo através de um

¹ Blanchot, M. (2011). *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco.

regresso continuado às mesmas dúvidas ou, melhor dito, à questão de tudo. Uma processologia infinitamente expansiva, um permanente recomeçar como condição da mudança. Ei-lo em cada página: *Porque é que as perguntas sem respostas abrem mais caminhos?* Aprender e desaprender, procurar e problematizar, valorizando a cada passo uma *inflexível prática da atenção* ao aqui e agora, ao que está a acontecer no diálogo com os outros – eis a grande e decisiva tarefa a que Bucchieri também se entrega sem qualquer cedência ou compromisso.

A escrita de Bucchieri afirma-se tomando posse de outras escritas para se afirmar. Também nele a prática citacional se define por um permanente chamamento ao objeto, mas desencadeia igualmente uma espécie de contradança, um transbordamento e um escape desse mesmo centro. O intertexto, melhor dito, os textos-tutores, sobretudo de natureza filosófica, declaram e forjam a enunciação como reescrita; explicita-se assim um labor que se percecionaria melhor se recebesse a designação de artesanato, de bricolagem. É, creio, nessa coincidência teórico-metodológica que se produz a própria ideia simultaneamente matricial e utópica tanto da prática artística quanto do ensino superior, o pensar em conjunto, avançar do próximo ao próximo, *a relação em estrela, o estar-a-ser junto*. É na relação nua com esses afluentes, esse conjunto heterogêneo e heteronímico, que Jean Paul Bucchieri encontra a sua voz.

Lisboa, 17 de maio de 2024

Jorge Ramos do Ó

Seria possível dizer que não há pintura que não possa também ser lida, e nenhum texto escrito que não possa ser visto.
(Ingold 2022, 170)

NOTA PRÉVIA

Este estudo está voluntariamente incompleto e não recorre a uma *narrativa* metodológica específica, como consequência de uma escrita baseada numa prática ela própria mapeada pela incompletude, qualidade intrínseca e imprescindível aos materiais cénicos que o *ato teatral* produz. Por esta razão, procuro habitar esta escrita a partir do interior dessa mesma escrita, bem como a partir do interior de uma prática que quando se transfere e se traduz em escrita, como esta, *aqui e agora*, continua incompleta e mapeada por dúvidas, *curto-circuitos* e instabilidades constantes. Desejo pensar, e ao mesmo tempo afirmar, metodologias e aspetos fenomenológicos da escrita e da prática sobre o trabalho do *ator em cena*, cientes da natureza provisória dos materiais produzidos. Trata-se de um sistema de relações que se estabelece entre o pensamento, a prática discursiva, seja ela teórica ou *prática da ação performativa*, a necessidade de estabelecer metodologias e qualquer coisa que ‘me faz *falar* mais do que faço’ e, também, ‘me faz *fazer* mais do que falo’.

Para Wittgenstein a palavra metodologia tem um sentido duplo. ‘Investigação metodológica’ pode chamar-se a uma investigação física, mas também a uma investigação conceptual. Investiga-se conceitos como em certas ciências se investigam bactérias, genes ou determinados tipos de materiais. O conceito é o material utilizado no pensamento. Conceito não definitivo – não feito para ser memorizado, mas *para ser pensado*. (Tavares 2013, 37)

Não quero demonstrar, mas sim ramificar e produzir caminhos. Provavelmente não haverá coerência, nem ordem. Simplesmente, procuro nesta escrita, os mesmos modelos metodológicos que me guiam nos projetos de encenação, consequentemente na escrita da investigação e nos planos pedagógicos que pratico, razão pela qual uma certa *efemeridade da natureza dos*

materiais construídos e a autonomia com a qual costume ser confrontado no nosso cotidiano, me confere a liberdade de poder, também, escolher e escrever nestes moldes. Estou por isso disponível, neste estudo, para ir ao encontro de um conjunto de problemas que quero aprender a habitar e que por isso quero identificar ao longo do processo de escrita. Estes problemas são, no entanto, o cerne da escrita, porque considero a hipótese de que a escrita nunca é capaz de observar e reproduzir o ato criativo ou o gesto da encenação por aquilo que ele é verdadeiramente. Esse facto não me impede de poder produzir uma escrita, esta escrita que agora começa. Que lugar pode existir para o discurso da pedagogia e da investigação em arte, perante a criação artística? Antes de começar, convém esclarecer que não procuro o *indizível* como conceito de indefinição, quando pensamos nas artes e também no grande poeta Rainer Maria Rilke. Procuro, pelo contrário, afirmar e dissecar a força da linguagem como objetivo, enquanto autor que deseja fazer investigação em arte, fundamentando as minhas ideias, dialogando com a academia e as suas possíveis regras, sem nunca perder o desejo infinito de ter a liberdade de escrever. A *construção da linguagem*, ou a *sombra* dela, é a tarefa inatingível do encenador, do professor e do investigador.

Não o *indizível*, mas o *dizível* constitui o problema com que a filosofia, toda vez, tem de lidar. O *indizível*, de fato, nada mais é que uma pressuposição da linguagem. Assim que há linguagem, a coisa nominada é pressuposta como o não linguístico ou o irrelativo com que a linguagem estabeleceu sua relação. Esse poder pressuponente é tão forte que imaginamos o não linguístico como algo de *indizível* e irrelativo que de algum modo procuramos alcançar como tal, sem perceber que desse modo não fazemos outra coisa senão tentar alcançar a sombra da linguagem. (Agamben 2022, 83)

I.

Todos os conceitos e as reflexões que aqui serão produzidos, já foram objeto de discussão e investigação, bem como vários autores já produziram conhecimento sobre estas matérias. Alguém já escreveu sobre isto. Não é minha intenção estabelecer novas possibilidades; desejo construir um diálogo com esses autores, procurando substancialmente produzir uma reflexão cujo devir principal é a sua relação com uma prática, a *prática teatral*. Como é que conceitos, escritas, pensamentos e modelos ensaísticos se traduzem *em cena*, se traduzem em possibilidades metodológicas na sua prática e são, além disso, perceptíveis quando observamos o *ator em cena*? Este documento poderia idealmente ser visto como um *exercício prático ao vivo*. Provavelmente a sua escrita não traduz com a mesma potência e eficácia o acontecimento real, mas o interesse é o estudo deste *intervalo* que existe entre a prática artística e a sua escrita de investigação. Não procuro obter respostas, estatísticas e números, mas sim um desejo de confrontar-me com a incompletude. Definitivamente, o objetivo é escrever sobre um fazer e tentar traduzir o que é que o pensamento pode e não pode quando se transforma numa prática teatral e, vice-versa, como é que a observação de uma prática teatral invade o discurso científico. Se uma investigação colabora connosco para percebermos como poder pensar mais, a *metodologia de uma prática pedagógica*, aqui pensada e produzida, deseja potenciar o diálogo com a *divagação*, o *desconhecido*, o *infinito* e o *aparentemente impraticável*, permitindo ao *aluno-ator* a prática de conceitos Deleuzianos como *desdobramento*, *diferença*, *repetição*, *deslocamento*, *plano de imanência*, traduzindo-se num campo prático e infinito de uma investigação que nasce para nunca se esgotar e, sobretudo, para não dar respostas. As respostas aqui são sempre provisórias e instáveis,

não querendo procurar determinar x ou y como, necessariamente, x ou y . A intenção é a de ramificar a pedagogia para que o *aluno-ator* possa assumir a responsabilidade, não tanto a partir das certezas, mas sim das dúvidas, como uma estruturação metodológica e ontológica. *De omnibus dubitandum est, de tudo se duvide*, como afirma Søren Kierkedgaard. O desejo de atingir um *fim que nunca existe* é um modelo metodológico utilizado como referência principal para a construção dos materiais cênicos. Um colocar-se em jogo constante. O caráter ilimitado da duração desses mesmos materiais cênicos convida o *aluno-ator* a uma constante necessidade de dialogar com o provisório da matéria produzida, bem como os convida também a dialogar e a tentar compreender como é que a *infinitude* é um potente vetor de instabilidade e intangibilidade. Nessa relação específica podemos e queremos encontrar a materialização do encontro entre a teoria e a prática, que passam a ser imprescindíveis.

Quando Georges Bataille evoca um princípio de insuficiência como “base de todo o ser”, cremos compreender facilmente aquilo a que se refere. E, no entanto, é difícil entendê-lo. Insuficiente em relação a quê? Insuficiente para substituir? [...] A insuficiência não decorre de um modelo de suficiência. Ela não busca aquilo que a anula, mas antes o excesso de uma falta que se aprofunda à medida que aumenta. É indubitável que a insuficiência apela à contestação. E esta, até quando procede de mim, é sempre a exposição a um outro (ou ao outro), o único que é capaz, pela *posição* que ocupa, de me colocar em jogo. (Blanchot 2021, 19)

II.

Procuro concretizar o pensamento que propõem autores, como Maurice Blanchot e Michel Foucault, entre outros, através de uma *prática metodológica*. Aqui desejo construir o *desaparecimento do autor* em função do objeto cénico, para que os pressupostos da construção dramatúrgica sejam sempre fundados na ideia de que todo o trabalho do ator e do próprio encenador deve desaparecer em função do objeto: “Na escrita não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito numa linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer”. (Foucault 2018, 35). Na minha prática este conceito de desaparecimento é um lugar de infundável questionamento e muitas vezes de angústia para o *aluno-ator* que, normalmente, numa primeira instância, deseja e faz do *aparecer* o primeiro gesto cénico. O ator e encenador Miguel Loureiro parece ir ao encontro do meu pensamento, numa entrevista, enquanto recém-nomeado diretor artístico do Teatro S. Luiz: “Devo dizer que, como encenador, os meus últimos trabalhos tendiam a apagar essa coisa da autoria.” (2023, 81). *Desaparecer* em função do objeto.

III.

“Todo o método é uma ficção” (Stéphane Mallarmé).

NOTAS SOBRE O DESEJO DE CONSEGUIR ESCREVER ACERCA DAS COISAS QUE ANDAMOS A FAZER
NAS SALAS DE ENSAIOS, NAS SALAS DE AULA E NOS LUGARES ONDE SE PRODUZ COLETIVAMENTE
INVESTIGAÇÃO EM ARTE | JEAN PAUL BUCCIERI

IV.

Trabalhar em função do objeto, podermos ser observados por ele, metodologia estabelecida no nosso *plano metodológico*, ou ainda, no diálogo com Blanchot e Barthes, como *desaparecimento do autor*:

Existe uma <perfidia do objeto>: ele observa, com uma alegria maligna, os nossos vãos esforços para o subjugar. Temos de arrancar o objeto ao seu contexto natural, temos de o libertar dos laços que o unem aos outros objetos para o tornar absoluto. Só poderá existir uma aura em torno dos objetos se, como queria Nietzsche, reconduzirmos o pensamento à vida para a aumentarmos até a tornar num absoluto. Não há razão nenhuma para não nos sentirmos também observados pelos objetos. (Chafes 2012, 52-53)

O que é que o objeto pede?

V.

O ator que incarna uma personagem, o pintor que vive um corpo-a-corpo com a sua tela, o músico que improvisa ‘fazendo máquina’ com o seu instrumento, o cineasta que pós-produz imagens que filmou, o poeta que luta com seus versos, o novelista que inventa *personae*, o Pigmalião que esculpe a Galateia, partilham o mesmo núcleo de experiência onde a fronteira entre sujeito e objeto se dissolve: eles misturam-se um no outro, são transportados para uma terra-de-ninguém onde se tornam *sujeitobjeto*. E a prática artística, como o antigo arrebatamento dos místicos, é apenas um dos baldios onde a velha dicotomia falseia a experiência e é absurda. A ‘arrumação de ideias’ a que a ela deu origem desrealiza-se, esboroa-se no *quiasma de Merleau-Ponty*. E é inútil psiquiatrizar e medicalizar tais experiências, classificando-as num *pathos* excepcional: artista e místico, como o nosso experimentador-reflexivo, conhecem esse *quiasma* porque ele é constitutivo da sua aposta, do seu desassossego. (Mendes 2016, 64)

VI.

A *prática* pedagógica, aqui estudada e produzida, mas também constantemente posta em causa, deseja dialogar com a *investigação em arte* que, de qualquer maneira e desde sempre, fez parte das matérias que a criação artística sempre teve enraizada. Um encenador, quer queira quer não, está sempre a realizar uma investigação científica e artística ao mesmo tempo, porque os autores, com quem dialoga na criação da encenação, o convidam a traçar territórios dramaturgicos que apresentam similitudes e obedecem a modelos metodológicos equivalentes aos que constituem uma investigação em moldes convencionais. Procura-se sempre um campo de diálogo e de reflexão cujos alicerces se baseiam na cumplicidade entre o pensar e o fazer, e vice-versa. Que tensão existe entre o discurso e a criação artística?

Defendemos que a investigação não é uma escolha entre a prática e a teoria, mas antes a qualidade dessa cumplicidade, numa reflexão e argumentação da (e com a) *poiesis*. Através de uma análise panorâmica em torno da tradição dos discursos sobre arte verificamos que sempre faltou esse plano de cumplicidade: *um discurso mergulhado na prática artística e que coloque aí os seus problemas e as suas reflexões*. (Dias 2022, 10)

VII.

Pour gagner notre liberté, pour nous affranchir des puissances qui veulent nous guider ou nous asservir, nous devons sans aucun doute faire usage de la négation. Non pas une négativité systématique, d'une posture constante et stérile, mais tout de même: il convient de savoir s'opposer à bon escient à ce qu'on attend de nous, quand le contexte l'exige. C'est à cet usage de <non> que nous avons voulu réfléchir dans ce dossier. (Legros 2022, 43)²

A importância de aprender a dizer e a ouvir *não*, é parte estruturante da construção identitária e dos alicerces da liberdade. *Cultivar a certeza da dívida* como patrimônio essencial de uma pedagogia que está, não raro, ausente de uma verdadeira reflexão metodológica. Ainda estamos muito centrados no produto final, sem desenvolvermos uma prática atencional que escute e se detenha nos processos no seu próprio estar-a-acontecer.

² “Para conquistar a nossa liberdade, para nos libertarmos dos poderes que nos querem guiar ou escravizar, devemos, sem dúvida, fazer uso da negação. Não uma negatividade sistemática, de uma postura constante e estéril, mas mesmo assim: devemos saber opor-nos com sabedoria ao que se espera de nós, quando o contexto assim o exigir. É neste uso de <non> que queríamos pensar neste documento.” Tradução minha.

VIII.

Desejo debater Michael Polanyi quando afirma que “podemos conhecer mais do que podemos dizer.” (1966, 4). Esta questão convida-nos a refletir sobre o fazer e o pensar. Quantas coisas “sabemos fazer” e conseguimos realizar sem, no entanto, ter a necessidade de as compreender ou ainda de as (d)escrever? Podemos pensar na dicotomia entre a arte e a ciência e parece possível afirmar que, de facto, o artista que, legitimamente, não deseja criar um discurso sobre a sua obra parece ir ao encontro da afirmação de Polanyi, pois o discurso está na própria obra. Ele conhece a sua obra e não precisa de discursar sobre ela, o *discurso* está na obra.

Cadeias significantes hieroglíficas são, por exemplo, muitas das encenações de Pina Bausch: pedem uma mudança à compreensão do público, abordam o corpo humano segundo parâmetros expressivos inabituais, suscitam novas dinâmicas perceptivas, e estão conscientes da ambiguidade e da polissemia que propõem. Isso mesmo tentou Tanja Staehler (2009) explicar, observando o trabalho da coreógrafa à luz de Merleau-Ponty, Heidegger, e Lévinas, já que, em entrevistas, Bausch sugeriu que “felizmente” não lhe competia interpretar as suas criações. Pina nunca “explicou” o que inspirava as suas encenações, mas concentrava a atenção na probabilidade expressiva do significante. (Mendes 2016, 73)

Mas a investigação científica, sobretudo quando se dirige ao estabelecimento de um discurso pedagógico, pede que o artista se debruce e seja capaz de tornar o seu discurso viável à compreensão exterior, isso é, que se torne compreensível e ensinável. Traduzir a sua *poïësis* em metodologias e campos de diálogos torna-se inevitável para quem produz arte e dela quer fazer um lugar de ensino, de construção de um discurso pedagógico. A investigação científica em arte, apesar de todos os seus paradoxos teleológicos e semióticos, das suas contradições e dos *professores artistas* que continuam legitimamente a rejeitá-la, é uma possibilidade para que se possa construir uma ponte entre o fazer artístico e a pedagogia. A investigação científica em arte

não nega que o artista, que deseja produzir uma pedagogia estruturada, não seja capaz de a fazer, porque o percurso que deve construir enquanto investigador é justamente aquele *espaço aberto* para traduzir a sua obra artística em metodologias possíveis e sustentáveis. Isso não invalida que o artista que decide ensinar o seu saber, não tenha menos recursos para estruturar uma pedagogia e uma metodologia. A dicotomia entre o que “podemos conhecer” e as formas de como o “podemos dizer”, voltando a Michael Polanyi, é uma dicotomia que nunca deixaremos de discutir, porque é o que acontece *entre* a teoria e a prática que nós estaremos sempre a especular, sem, no entanto, alguma vez chegar a alguma conclusão.

Este é o fascínio que guardo daquilo que procuro fazer. Quando escrevo parece que compreendo, mas quando chego à sala de ensaio tudo rui, uma força maior cancela a escrita produzida. E vice-versa, quando estou na sala de ensaio e pareço ter compreendido “aquela coisa que estou a encenar, que está a fazer funcionar a criação”, começo a escrever e a definir uma fundamentação teórica e tudo rui outra vez. Neste sentido, a pedagogia torna-se o *campo da investigação* perfeito, o campo da nudez, o lugar onde a força irracional da criação dialoga com a necessidade de “dar a conhecer aos alunos”. Aí, a metodologia e a constante necessidade de pôr e ser posto em causa transformam o lugar do professor no espaço *entre* a prática da criação e a necessidade de criar a teoria que essa mesma prática pede no momento de se “dar a conhecer”. Não posso pensar que a prática não é sustentada pela teoria, não a entendo só como um conjunto de referências de autores ou teses; entendo-a com uma estruturação metodológica capaz de questionar a produção de conhecimento.

IX.

Quando penso, produzo uma necessidade de fazer antes e escrever depois. A encenação permite-me construir o que desejo traduzir que ainda não aconteceu, mas que consigo algures imaginar que será algo que não tinha percebido antes. Quando estou com os meus alunos tudo isso está num estado de nudez, como se o pensar e o fazer não tivessem mais onde se esconder. Na pedagogia aprendo cada vez mais com os meus alunos a capacidade de encontrarmos juntos novos olhares e outras infinitas interpretações de argumentos. O ensino, sob forma de diálogo e reciprocidade, permite uma constante atualização, um saber que se atualiza permanentemente e forma novos quadros de referências. Convido a perspectiva que a *ausência de horizonte* pode suscitar, que Derrida aqui retrata:

Se inventarmos um ponto de referência só para cada um de nós aí onde os pontos de referência do mundo se confundiram ou tornaram irreconhecíveis, não fazemos nada; o que é necessário é propô-los a outros, fazer em todo o caso com que esses pontos de referência sejam identificáveis e acreditados por outros. É com isso que estamos todos cometidos, cada um à sua maneira. Quando se escreve, quando se ensina, quando se fala, propõe-se um novo quadro de referência, um novo contrato, uma nova interpretação a outros e depois aí está. Cabe ao outro responder-lhes ou não. A questão do horizonte é uma grande questão filosófica. Persisto em lembrá-la, contra a grande tradição ontológica, fenomenológica do discurso sobre o horizonte, segundo a qual tudo se anuncia num horizonte (finito ou infinito), o que acontece onde não há horizonte ou antecipação. Quando um acontecimento acontece, é porque o fundo sobre o qual se destaca já lá não está. Quando há um horizonte sobre cujo fundo posso determinar o que acontece, nesse momento o que acontece é secundário, previsível, programável, etc. e, portanto, nada acontece de veras. É a ausência de horizonte que é a condição do acontecimento. (2004, 47-48)

X.

Este teria sido o Índice se eu tivesse continuado a escrita seguindo os moldes acadêmicos, que já tive oportunidade de desenvolver numa outra ocasião, sem publicar.

Escrevia nestes termos:

2. Resumo do projeto

OBJETO ARTÍSTICO COMO CONHECIMENTO

3.Tema e objetivos

ENCENAÇÃO, INVESTIGAÇÃO EM ARTE E PEDAGOGIA

4. Estado da Arte

“CAMINANTES NO HAY CAMINOS HAY QUE CAMINAR”

5. Desenvolvimento do tema

PEDAGOGIA como ENCENAÇÃO, sempre como
INVESTIGAÇÃO

Lo spettatore cerca una verità. Ma la verità è quella che uno inventa

6. Conclusão

ENCENAR UM CONCEITO ou pequeno delírio (ou ainda talvez uma conclusão)

LIMITES E PERCEPÇÕES Apprendre à jouer chaque fois

7. Cronograma com as várias fases do projeto

O PASSADO NÃO EXISTE MAIS, O FUTURO AINDA NÃO
CHEGOU E O PRESENTE TORNA-SE PRETÉRITO A CADA
INSTANTE

8. Bibliografia

THEORY IS CONSEQUENTLY NOT THE ANTITHESIS OF
PRAXIS, JUST AS PRAXIS IS NOT THE ANTITHESIS OF THEORY

XI.

Comecei a escrever seguindo esta cronologia e acreditando neste modelo académico, mas escolhi não prosseguir pelo caminho mais ortodoxo, para tentar instaurar a mesma metodologia de que nos servimos quando criamos uma encenação. Como fazer dialogar a academia com o discurso da criação artística se esse mesmo discurso tem uma natureza antagónica e colide com as regras institucionais? Eis o que justifica esta dicotomia: encontrar soluções, metodologias, caminhos, paradoxos, desencontros, acordos, anacronias, planos de *estudos*, materiais e matérias, tudo o que cada um pode *roubar* e aprender do outro. Criar dissonâncias que são sempre formas de dialogar. Viver em planos diferentes, onde as dicotomias criam lugares de produção de conhecimentos e de possíveis planos metodológicos.

Com a investigação acontece um indeterminado – como defende FRD, “[...] nenhuma investigação em artes termina a investigação em artes”, ou a investigação em artes enquanto investigação com[o] faz devolver a centralidade ao artístico, centrada que está na produção ou na praxis de uma poética artística. Com a investigação não importa dar respostas, e muito menos soluções a uma questão clássica – a da formulação da obra ser arte ou não ser arte. (Ferreira 2022, 29)

XII.

A prática, desenvolvida concretamente nas aulas, nos processos de encenação e na investigação científica, é sempre estabelecida com os mesmos procedimentos e com as mesmas qualidades de aproximação, desenvolvimento e construção. Reconheço sempre um desejo de *problematização*>*concretização* simultâneos, que convida todos os intervenientes, no processo de criação, na aula e na investigação, a absorver uma constante instabilidade dos materiais observados e uma permanente necessidade de atualização do fazer.

A ideia de estabelecer sempre as fundamentações de uma prática pedagógica, dos alicerces da encenação e das metodologias de investigação nasce sempre da necessidade de questionamento e da problematização dos argumentos e alimenta uma ponte fenomenológica entre as três ações onde me situo quotidianamente. Não se trata de resolver um espetáculo, de chegar a perceber qual o autor que me ajudará a encontrar uma resposta à minha investigação ou de como encontrar uma metodologia estável para ir ao encontro dos desejos dos alunos. Trata-se de estar constantemente a *aprender a desaprender*, a desconstruir os percursos estabelecidos e de procurar uma problematização constante, baseando todo o trabalho na *impossibilidade de obter respostas*; caminhando, sem ter a chegada como objetivo dos processos.

[...] uma outra experiência: a de desaprender, de deixar germinar a mudança imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda que ousarei aqui arrebatrar, sem complexos, à própria encruzilhada da sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de *saber*, um pouco de *sabedoria* e o máximo do *sabor* possível. (Barthes 1979, 42)

Abrir cada vez mais as possibilidades ao fazer, à dúvida, a um pensar que se faz construindo e procurando os caminhos *possíveis*: “Damo-nos valor por o que pensamos, em vez de que por o que fazemos, não o fomos: que a primeira função da vida é a ação, como o primeiro aspeto das coisas é o movimento.” (Pessoa 2018, 31). Como viver constantemente com uma curiosidade infinita, que me convida a não deixar de caminhar?

XIII.

Não deixa de ser relevante o lugar e a circunstância onde se escreve. Como escrevo quando estou na sala de ensaio, no camarim do teatro, na sala de aula, no meio da natureza, em casa, na biblioteca ou ao ar livre. Se escrevo na sala de ensaios, a escrita torna-se *protetora* de um certo discurso que deseja afastar as regras acadêmicas. Quando escrevo durante as aulas, necessito de organizar, de compreender e de exigir de mim uma confrontação direta com a construção metodológica que, na realidade, é a mesma da sala de ensaio. Mas, como resulta evidente, a escrita sugere ela própria uma organização, o passar a compreender o que não quero compreender. *É ela quem organiza o caos*, é ela quem desvela a própria metodologia. É uma luta perdida, uma confrontação infinita, quando enceno não quero que a regra tome posse de uma certa intuição e instinto, uma certa ausência de compreensão imediata. Quando enceno sei onde quero chegar, mas nunca sei como. A imprevisibilidade, a instabilidade, a possibilidade que o diálogo com os atores, colaboradores mais próximos, dramaturgo, maestro e a equipa cria, convidam-me sempre a um reposicionamento, a um pensar um pensamento que, na sua tradução, perde o dono, perde o sujeito e passa a ser objeto. Apercebo-me que estou constantemente a perder qualquer coisa e a ganhar simultaneamente outra, mais preciosa, mais válida, mais concreta, que sabe mais do que eu. Preciso de ouvir cada vez melhor, de apreender a ouvir cada vez melhor, de descobrir como ouvir e, por vezes, decidir também contra o fluxo de informações que me chegam.

Escrever sobre isto é paradoxal, nunca serei capaz de explicar o momento exato em que percebo que *aquela coisa* funciona. O momento da criação é sempre uma experiência que está mais próxima de uma certa

ocultação de um sentido imediato. As coisas parecem estar próximas, mas não se mostram logo. Muitas vezes creio que é necessário ter a coragem de não ir ao encontro do *sentido*. Procurar um vazio, uma planície, um espaço que não responda no imediato. Percebo quando consigo encontrar estes momentos onde a criação aparece e quando isto acontece lembro-me de tentar escrever sobre isso. E tudo se desmorona. Talvez seja a *ação ignorante* de que já falava Friedrich Nietzsche.

XIV.

Este conjunto de *questões* procuram balizar um outro conjunto de argumentos com os quais me confronto quotidianamente e partir dos quais determino conceitos que são objeto de discussão e, ao mesmo tempo, de uma prática cénica:

- a. A angústia, instabilidade e provisoriidade dos materiais.
- b. A necessidade de validação e satisfação do *aluno-ator*.
- c. A possibilidade de falhar considerada como um erro e não uma possibilidade.
- d. A biografia como um instrumento do trabalho intrínseco do ator.
- e. A procura incessante de *dar um sentido* às coisas, como limite da potência da cena.
- f. A aceitação da criação como um ato falhado.
- g. A procura de vulnerabilidade como sinónimo de fraqueza.
- h. Não saber responder como uma forma de resposta e um desejo de afirmação.
- i. A *ação* produz mais potência do que *reação*.
- j. A possibilidade de observar em cena o ator *ocupado* e o ator *preocupado*.
- k. A leitura *dentro de si*, a *leitura em voz alta* e a *leitura com a presença do outro* modificam substancialmente compreensão.

l. O posicionamento do *aluno-ator* perante o conhecimento que se situa na entrega ao docente.

m. Dizer “não” como uma possível entrega de uma afirmação.

n. O processo de emancipação de um *aluno-ator* está particularmente ligado à sua biografia.

o. O questionamento muitas vezes parece um caminho sem fim, quando na realidade é só mais uma possibilidade de as coisas serem outras coisas também.

p. O preconceito como uma forma de opressão. Einstein dizia que “é mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito”.

q. A complexidade de *observar sem julgar*, ou seja, fazer funcionar o conceito de *Epoché*, nos sistemas onde se transmite o conhecimento.

XV.

O teatro é assim uma máquina argumentativa que, não possuindo necessariamente argumentos lógicos – a matéria é fictícia, ou mesmo éticos, os atores e autores não parecem particularmente preocupados com uma reputação impoluta, ou pelo menos mais preocupados do que qualquer outro ser humano – age por argumentação patética (Cf. Aristóteles, *Retórica*. I: ii-3-7), ou seja, pela verificação de efeitos psicofisiológicos na plateia, os quais dispensam qualquer valor de verdade. (Antunes 2023, 52)

XVI.

Ao descrever e reconhecer conceitos instaurados, metodologias estabelecidas, modelos dialógicos construídos, pensamentos e práticas utilizadas, observo, conseqüentemente, que:

a. *Cumprir* é mais fácil do que estabelecer um diálogo.

b. *Fazer cumprir* é com certeza mais fácil para o professor.

c. *Problematizar concretamente a ação do ator em cena* é sempre um lugar de abertura de possibilidades, bem como de aprofundamento e renovação de perspectivas.

d. A biografia está sempre inscrita na construção do pensamento e da ação.

e. É fundamental criar *tempo* para que o aluno possa aprender a resistir à superficialidade do resultado imediato.

f. É necessário *cultivar a certeza da dívida*.

g. Beckett continua a fazer sentido: “Tentar outra vez, falhar outra vez, falhar, falhar cada vez melhor. Ou, ainda, sem tradução, “*Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better.*”

h. A efemeridade da ação teatral não anula a importância dela.

i. A impossibilidade de estabilizar um discurso sobre a teoria da arte permite uma maior proximidade aos seus lugares desconhecidos, um relacionamento mais acessível, menos sagrado.

j. Perguntar “*o que é isto que estou aqui a fazer?*” pode nunca ter uma resposta, trata-se de uma metodologia do *possível*.

k. Como figura da verticalidade de um certo tipo de ensino que afirma “isto é assim que se faz”, o professor não está a ser posto em causa.

l. Repensar a posição do aluno, como é que ele espera ser ensinado e o que ele propõe para ser ensinado.

m. A *satisfação* não é, como as vezes parece, sinónimo de conhecimento e compreensão.

n. A *subtração* como instrumento de possibilidade de trabalho.

XVII.

“Escrever para não morrer, como dizia Blanchot, ou talvez mesmo falar para não morrer é uma tarefa sem dúvida tão antiga quanto a fala”. (Foucault 1963, 43)

XVIII.

Este teria sido o capítulo Resumo do projeto se eu tivesse continuado a escrita seguindo os moldes acadêmicos, que já tive oportunidade de desenvolver numa outra ocasião, sem publicar.

Escrevia nestes termos:

2. Resumo do projeto

OBJECTO ARTÍSTICO COMO CONHECIMENTO

Esta reflexão procura estabelecer um diálogo entre a *investigação em arte*, a encenação e o gesto pedagógico, procurando pensar as divergências que existem na academia, consequências de uma relação nem sempre estruturada e nunca verdadeiramente estabilizada, desde que a *investigação em arte* passou a fazer parte dos programas curriculares das universidades.

No seio das academias, a discussão sobre a legitimidade da *investigação em arte*, tem sido objeto das mais variadas controvérsias. Apesar de não terem um longo historial científico, os artistas que produzem investigação em arte continuam a procurar desenvolver com fundamentação e pertinência as suas atividades continuando, no entanto, a receber críticas, tanto por parte do sistema académico, bem como por um largo número de *artistas professores*, que não legitimam o reconhecimento da investigação *científica* na arte. Parece muito claro que os *artistas-professores*, que legitimam uma educação artística a partir do próprio *saber artístico*, autoinstituído, procuram definitivamente uma autonomia e, conseqüentemente, uma separação das regras académicas, alegando a impossibilidade de conciliar a criação artística com as regras que a academia determina. Se, como me parece ser amplamente reconhecido, um *objeto artístico produz tanto conhecimento* quanto uma reflexão científica parece-me então imprescindível construir um diálogo que permita um confronto

livre de preconceitos, mas que, sobretudo, consiga libertar o *ensino artístico* das artimanhas que o sistema acadêmico lhe impõe. Como criar esta separação e decidir quem ditará as regras deste sistema é que é o passo decisivo para estudar e fundamentar este impasse que se prolonga há muitos anos, mas que não poderá mais continuar nestes termos inexecutáveis e inoportáveis para quem deseja continuar a produzir uma *pedagogia das artes* estável, reconhecível, legítima e enquadrada no contexto que lhe é devido.

Mas qual será, justamente, o contexto que lhe é devido?

Como pode o sistema acadêmico reconhecer e, por isso, *habilitar legalmente* Tiago Rodrigues, encenador, escritor, dramaturgista e diretor do *Festival d' Avignon*, a lecionar numa instituição de ensino superior universitário enquanto não for portador de um Doutorado ou de um *Título de Especialista*? Tiago Rodrigues não é portador de um conjunto de conhecimentos, experiências, metodologias e *praxis* que o habilitem ao ensino? Ou será realmente imprescindível enquadrar e/ou relegar o ensino artístico para um espaço *específico e especial* na educação? Quais os fundamentos com que os *artistas-professores* requerem a sua própria autonomia e por consequente, uma legitimidade do seu ensino?

Preciso de refletir nestes três pontos específicos:

Pode o discurso da *pedagogia das artes* traduzir-se verdadeiramente num *pensamento acadêmico*? É utópico? É necessário? É indispensável?

Quem pode e deve estabelecer os mecanismos de *reconhecimento* e ilegitimidade desse discurso? Como avaliá-los? É possível?

Que instrumentos se deve utilizar para o reconhecimento institucional do ensino das artes dentro ou, eventualmente, fora de um sistema acadêmico. É desejável?

Nesta reflexão, desejo averiguar um conjunto de possibilidades e posicionamentos, partindo da minha própria experiência enquanto como *Professor-Investigador-Encenador*. Este lugar permite-me reconhecer os três percursos como uma experiência única e convergente. Observo por isso, a hipótese de uma possível equivalência nos processos metodológicos da investigação em arte, da criação artística e do sistema pedagógico no ensino artístico.

As diferenças metodológicas nos três processos de construção, tornam-se visíveis pela subjetividade da experiência e pela biografia de cada agente – professor, criador e investigado. Porém, as três áreas constituem-se a partir dos mesmos pressupostos; todas elas desenvolvem um *trabalho permanente de investigação*, de pesquisa, de procura, de uma busca perpétua de lugares que tem um referente sempre variável e móvel.

Enquanto encenador, investigador e pedagogo este confrontar-me no quotidiano com estes três papéis, onde o fazer e o pensar muitas vezes se fundem, permite-me imaginar um diálogo constante e sem preconceitos entre a investigação em arte, a criação e a pedagogia, por forma a produzir conhecimentos através da ideia de uma investigação permanente. Genuinamente, o que é observável e reconhecível é uma dicotomia entre as linguagens artísticas e o diálogo com as fundamentações científicas *ipsus* regras académicas, dicotomia essa que quando se torna objeto de um verdadeiro diálogo estabelece caminhos infundáveis e geradores de conhecimento mútuo. A pedagogia é sobretudo capacidade de apreender a escutar, dialogar e estar próximo, mesmo quando esse dialogar escutar e estar próximo não parece ser possível ou imaginável.

Uma escola de arte pode e deve aspirar a ser um lugar de reflexão, como espaço de liberdade, como espaço privilegiado que permite o desenvolvimento do ato de criação no sentido de uma instrumentação crítica,

de uma capacidade de distanciamento, pelo que, e finalmente, se constituiria como a *prova ontológica* da necessidade da sua existência. A escola de arte é, por isso, para além de um espaço de sistematização de uma estratégia do conhecimento artístico, um espaço de transformação da própria essência da arte. (Dias 2022, 20, cit. Ferreira, s.p.)

XIX.

A cultura pedagógica foi-se centrando paulatinamente na intensificação da rigidez da ciência disciplinar e, por essa via, contribuiu muito para uma evidente retração da autonomia a invenção posto que “todos os currículos escolares”, como sublinha Fernando Gil em *Mimesis e negação*, passaram a exibir “a forma extrema e acabada da organização do saber”. Eis o ponto central para o qual convergiu a demanda pedagógica em que se sustentou a posterior massificação do ensino. Na realidade, o modelo escolar articulado e expandido a partir da Idade Moderna europeia vulgarizou a noção segundo a qual qualquer disciplina corresponde a “um tratamento correto, completo e ordenado por certos preceitos, de coisas tornadas homogêneas a um objeto formal superior.” Como se, a partir de então, o ensino procedesse de um conhecimento preexistente, e tudo, mas mesmo tudo, tivesse que ser feito para que os seus destinatários não pudessem sair deste circuito reprodutivo. A noção de disciplina confunde-se assim, na nossa civilização, com um saber axiomatizado e universal na sua intenção, característica esta que só uma escrita controlada e controlável estava em condições de garantir. E se a disciplina é o ensinável, se só acontece no quadro da transmissão, fácil é igualmente perceber-se que “a ciência também se revela indissolivelmente ligada ao ensino” (Ó 2019, 279-80).

Vejamos, em vez do percurso descrito por Ramos do Ó, o que afirma Roland Barthes na sua conhecida *Lição*:

Experimento hoje uma outra alegria, mais grave porque mais responsável: a de entrar num lugar que se pode considerar rigorosamente *exterior ao poder*. Porque se me é permitido interpretar o Colégio, direi que, na ordem das instituições, ele surge como uma das derradeiras astúcias da História; a honra é vulgarmente um resíduo do poder; aqui, ela é o que permanece, a parte intocada; aqui, o professor não exerce outra atividade a não ser a de investigar e de falar – direi de bom grado: de sonhar alto a sua investigação – em vez de julgar, de escolher, de promover, de submeter-se a um saber prescrito: um enorme privilégio, quase injusto, quando neste momento, o ensino das letras se encontra despedaçado até ao cansaço pelas pressões da exigência tecnocrática por um lado, e pelo desejo revolucionário dos estudantes por outro. Sem dúvida, ensinar é simplesmente falar, a salvo de qualquer sanção institucional não é uma atividade que se possa considerar legitimamente expurgada de todo o poder: o poder (a *libido dominantis*) lá está, penetrando qualquer discurso que se faça, mesmo quando ele provém de um lugar exterior ao poder. Do mesmo modo, quanto mais este ensino é livre, mais necessário se torna perguntar em que condições e segundo que tipo de operações o discurso se pode desprender de qualquer tentativa de posse. Esta

interrogação torna-se aos meus olhos, o projeto fundamental do ensino que agora se inaugura. (Barthes 1979, 13)

NOTAS SOBRE O DESEJO DE CONSEGUIR ESCREVER ACERCA DAS COISAS QUE ANDAMOS A FAZER
NAS SALAS DE ENSAIOS, NAS SALAS DE AULA E NOS LUGARES ONDE SE PRODUZ COLETIVAMENTE
INVESTIGAÇÃO EM ARTE | JEAN PAUL BUCCHIERI

XX.

T. S. Eliot, a propósito de *The Waste Land*, afirma numa entrevista: “Eu sei lá o que a intenção quer dizer! Uma pessoa quer é ver-se livre de alguma coisa que lhe pesa no peito. Não sabemos que coisa nos pesa no peito antes de a conseguirmos tirar de lá”. (Eliot, cit. Cunha 2016, 65). Cito T. S. Eliot, pois estou a preparar uma encenação a partir do seu poema, *The Waste Land*. Por isso, preciso de pensar se somos sempre *biográficos* e como somos sempre influenciados pelos autores que vamos encontrando. Isso causa-me uma sensação de estar sempre num processo constante de reapropriação de materiais, de reciclagem de conceitos e ideias que nunca nascem de um desconhecido. Estou sempre a dialogar *inconscientemente* e *conscientemente* com coisas, autores, mundos, experiências, factos, encontros, fantasmas, lugares. Estou sempre a ser influenciado por algo que, descubro, já esteve outrora presente em mim. Isto não me causa nenhum problema na afirmação do discurso que procuro produzir, mas induz-me a refletir sobre a dimensão das coisas e do mundo. Como posso aceder a esse mesmo mundo senão a partir do meu mundo, sendo que ele não é de facto meu? Que limites estabelecerei ao ver o mundo a partir “de mim”? A *Épikbé* não passa então de uma utopia?

XXI.

Não quero ser honesto quando escrevo porque quando estou a ser honesto não consigo ultrapassar as coisas que consigo pensar. Porque é que muitos investigadores procuram o conceito de *honestidade* para justificar a sua escrita? Em todo o caso, admiro a ideia, milhares de vezes reproduzida, em que Wittgenstein afirma: *subir as escadas para subir o muro e depois deitá-la fora.*

XXII.

Muitas vezes pergunto-me se me sentirei capaz de afirmar que sou um investigador, um pedagogo, um encenador ou, ainda menos, um artista. O que pode significar isso nesta escrita? O que pode significar isso quando enceno? E o que pode significar isso quando ensino? Mas justamente o que poderia tomar como as minhas próprias limitações é o que me desafia a querer sempre dialogar com autores que já escreveram e fizeram o que estou a fazer. Não se trata tanto de encontrar soluções ou de encerrar algo; somente o desejo infinito, esse *ritornello*, se o queremos assim definir, de nunca permanecer no mesmo lugar.

A leitura de *Diferença e Repetição* de Gilles Deleuze, por exemplo, abriu-me uma compreensão a qualquer coisa que eu estava a fazer sem perceber como. Este tipo de diálogo com determinados autores parece-me fundamentar um gesto espontâneo que se torna legível, visível, explicável e compreensível. Não irei, propositadamente, citar Deleuze agora. Sei que quando volto ao mesmo lugar não consigo compreendê-lo como dantes. E esta percepção, muitas vezes difícil de aceitar, é um estado de emancipação permanente que convoca o prosseguimento da viagem sem ter medo do regresso e da partida constante. A escrita de Deleuze, por exemplo, devolveu-me uma lucidez, ofereceu-me a possibilidade de compreender o que eu fazia sem saber porquê, deu-me instrumentos para organizar e entender ações. Mas em última análise, na criação, muitas vezes, preciso de não saber. E habitar o interior deste espaço desconhecido. E desaparecer.

XXIII.

Muitas vezes tenho a sensação de que a palavra se esgota sempre, mesmo quando tento reorganizá-la ou quando tento encontrar por ela um outro contexto. Como se a palavra perdesse o sentido proposto. Mas também essa mesma palavra provoca uma *sensação de infinito* que parece não mais querer encerrar o objeto observado. Quase como se a palavra permitisse uma ininterrupção. Blanchot afirma:

A primeira característica da inspiração é ser inesgotável, porque ela é a aproximação do ininterrupto. Aquele que está inspirado – que acredita estar – tem essa sensação de que vai falar, escrever, sem fim. Rilke observa que, quando escrevia *O livro de horas*, teve a impressão de que não podia parar de escrever. E Van Gogh diz que não podia mais parar de trabalhar. Sim, isso é sem fim, isso fala, isso não cessa de falar, linguagem sem silêncio, porque nela o silêncio se fala. (2023, 49)

XXIV.

Quando é que não falamos de nós próprios, mesmo dialogando com outros? Quando escrevo, como e quando posso entender exatamente o que quero dizer? Será o escrever a tradução do meu pensamento? Porque é que as perguntas sem respostas abrem mais caminhos? Que relação existe entre o sentido e a satisfação? Fazer um trabalho de natureza investigativa é criar um conjunto de perguntas que desejam amplificar sem responder, um *afirmar infinito*? Escrever convida sempre a querer escrever mais? Porque é que o autor que descubro para dialogar com os meus argumentos já escreveu sobre isso? Significa que a tarefa do investigador é sempre uma atualização de um saber já instaurado? Se a nossa escrita é sempre o resultado da influência de outros, quando estou a citá-los, o que estou realmente a fazer? A fazer falar uma parte de mim?

XXV.

Apesar de compreender Maurice Blanchot e Michel Foucault quando propõem *a morte do autor*, entendo que *a biografia é o determinante da ação*. Não se pode fugir à biografia. Consequentemente, escrevo o seguinte: “O exercício é o de tentar abrir-me a toda e percepção e escuta de tudo o que há e existe e nutre o meu tempo presente”.

Isso foi o que escrevi, há cerca de dois anos, nuns apontamentos de um ensaio, quando tentava perceber o que é que os atores fazem quando parece ser possível verificar que estão a antecipar um eventual “novo” acontecimento, deixando-se guiar pelo ego da sua própria história: “O risco de uma aproximação através de um trabalho que possa antecipar uma impressão, um sentido ou uma direção, uma decisão, uma predição do que a experiência possa ser, cria o risco de que esse nutrir-se em modo incondicionado e primário, da ideia (egocêntrica) do conteúdo intelectual, possa excluir o ator de receber a pluralidade da experiência”. Ou dito de modo mais simples: a proximidade da biografia é o maior risco para as possibilidades decorrentes da consideração de uma pluralidade da experiência.

XXVI.

Sei que estou a escrever este ensaio em fragmentos, pela incapacidade de estruturar um discurso contínuo, mas sobretudo porque escolhi que assim fosse. Enquanto investigador quero determinar a escrita de que necessito em cada reflexão que produzo. Neste texto reconheço uma necessidade que tem mais urgência do que um conjunto de regras que me obrigariam a não escrever o que necessito de escrever. Por isso, coloca-se a questão de como escrever, não estando de acordo com procedimentos de investigação e produção de conhecimento, cujo funcionamento considero não estarem de acordo com as possibilidades da produção dos conteúdos e das metodologias de que realmente necessito. Dialogar dentro do contexto académico serve também para contextualizar posições opostas ou díspares dos conteúdos em ação?

XXVII.

Escrevo enquanto aluno de uma aula proferida pelo Professor David Antunes, no curso de Doutorado em Artes Performativas e da Imagem em Movimento, na Faculdade de Belas Artes, na sexta-feira 10 de novembro de 2023. Como é que os alunos se propõem estabelecer uma relação com o professor?

Como se escreve sobre uma aula? A partir da minha biografia? A partir do que escolho ouvir? Das coisas onde reconheço algo? As coisas onde reconheço algo, não fazem parte algures da minha biografia? Caso contrário, como as reconhecera?

XXVIII.

Escrevo também sobre uma aula de *Interpretação V* da Licenciatura em Teatro, na Escola Superior de Teatro e Cinema, no Departamento de Teatro, do dia 13 de novembro de 2023, enquanto responsável dela. Depois do intervalo, todos os meus alunos voltaram, desligaram as luzes da sala, ligaram um pequeno candeeiro no chão com uma luz ténue e deitaram-se no chão para dormir ou fingir que isso que estavam a fazer. Numa primeira instância pensei que esta ação estabelecesse de uma forma superficial uma ligação com o texto de Blanchot sobre a inspiração, o sono e a morte. Decidi assim escrever sobre as perplexidades com as quais o lugar de professor muitas vezes me convida a estar e, conseqüentemente, a refletir. O que está a acontecer neste momento, em que os meus alunos estão deitados a fingir ou realmente a dormir? O que posso ou devo fazer perante isto? Superficialmente, poderei dizer que estamos a perder tempo, mas, na realidade, o gesto deles é um gesto pensado, organizado e preparado. É um gesto de posicionamento, é um gesto dramaturgico, é um gesto onde se procura assumir responsabilidades, é um gesto de um grupo de pessoas, antes de serem alunos de uma escola de teatro, o qual produz significados e estrutura um desejo de afirmação. Quero pensar algumas questões: podemos sempre escrever sobre tudo? O que baliza um acontecimento é o próprio acontecimento ou o que se escreve sobre ele? Enquanto professor destes alunos, devo interromper isto ou deixar acontecer o plano que eles estabeleceram?

XXIX.

Cedo este espaço ao Professor David Antunes para escrever sobre o que acontece na oficina que ele, pontualmente, partilha comigo. E ele então observa: “Não saber o que se vai fazer e por que, exatamente, se vai fazê-lo, sabendo-se que tem de se fazer alguma coisa, constitui a diferença fundamental entre a ação, que tem por objeto a compreensão da própria ação e da sua estrutura, e a ação quotidiana que se destina a cumprir um propósito. Paradoxalmente, a atenção exigida pela primeira é muito maior que a atenção que a segunda exige. Este aspeto pode constituir-se como lugar de bloqueio, pela surpresa que constitui obrigarmo-nos a olhar para o que, normalmente, adivinhamos ou automatizámos, obrigarmo-nos a olhar para uma coisa somente pelo que é. Este lugar é tão ou mais produtivo que o mero executar algo.”

XXX.

Quando penso sobre o que acontece quando escrevo, tenho a mesma percepção que tenho quando estou na sala de ensaio a encenar. Não sei como se faz, mas sei que não procuro soluções. Ando sempre à procura de compreender quando é que acontece uma coisa, *aquela coisa*, ou mais coisas que captam uma atenção diferente da do momento anterior. Há um fragmento de suspensão de qualquer coisa que me move numa direção inesperada ou não propriamente preestabelecida. Se eu fosse capaz de descrever este momento, no entanto, esse mesmo momento deixaria de existir.

XXXI.

Parece ser relevante o deslocamento que as artes performativas fazem a partir do momento em que iniciam um diálogo intenso e profundo com a filosofia durante a segunda metade do século passado. Podemos desde já começar a refletir se esse encontro se deveu a uma espécie de esgotamento das próprias linguagens performativas. Na década de 1990, por exemplo, a dança deixa de dançar para “pensar antes”. Lembro-me muito bem do espetáculo de Vera Mantero, cujo título não precisa certamente de qualquer comentário: “Talvez ela pudesse dançar primeiro e pensar depois”. O teatro também deixa de ser *textocêntrico* e com a chegada do pós-modernismo, lança-se na *metateatralidade*, na *metalinguagem*, isto é, começa a colocar em cena os ensaios e as reflexões que normalmente precediam os espetáculos. Um exemplo clássico disso é a companhia belga STAN, cujos espetáculos começavam normalmente numa mesa posta em cena, onde os atores despidos das personagens, discutiam a construção do espetáculo. A *desconstrução* da obra teatral passa a ser posta em cena num estado de nudez, brinca-se com as convenções, começando assim também a perda das fronteiras das linguagens e a descoberta do conceito de *hibridez* como o lugar de “definição possível”, onde tudo se pode reconhecer. O caos necessário para repensar as linguagens e as dramaturgias contemporâneas que graças a uma espécie de abalo telúrico reemergem abre o caminho a uma teoria das artes que fortalece e abre novos caminhos para a investigação em arte, que até então se limitava a observar. A partir daqui a *investigação em arte* passa a estar dentro das próprias artes, convidando muito operadores, encenadores, coreógrafos, escultores, compositores, músicos, cenógrafos, pintores a confrontar-se com o seu próprio fazer, sendo ‘obrigados’ a descobrir,

organizar e escrever sobre métodos e metodologias, amplificando a ressonância da prática como teoria e vice-versa. Tudo necessita de uma explicação e tudo é posto em causa. Nada melhor para um investigador em arte que um campo de estudo totalmente estilhaçado para um encontro dialético e indefinido entre o pensar e o fazer, entre o pensamento e a prática. Não será isso tudo consequência inevitável de um intenso diálogo por parte dos encenadores e dos coreógrafos dos vários Deleuze, Derrida, Rancière & companhia? Não tenho dúvidas sobre esta questão. O encontro dos criadores com a filosofia abre as portas a uma *escrita cénica contemporânea* que não pode mais deixar de fora o que as reflexões, os conceitos, as ideias e as ideologias fazem ao ato criativo. O dramaturgo italiano Luigi Pirandello já se tinha debruçado sobre este desejo de desconstruir a obra teatral a partir de uma análise filosófica ao ato de fazer teatro, na sua icónica obra *Seis personagens em busca de um autor*. Os diálogos e as discussões da peça entre o encenador e as personagens, produziam e convidavam a repensar os conceitos de desconstrução, metalinguagem, metateatralidade, antecipando desde então a vinda do teatro pós-modernista do final do século XX.

XXXII.

A necessidade de ser constantemente validado, que é facilmente observável no trabalho do ator, reside numa espécie de déficit decorrente da natureza das artes. O facto de ninguém poder dizer “isto é assim que se faz” ou ainda “Ricardo III é isto mesmo” remete o ator para um lugar de *constante deslizamento de impressões*. Nunca consegue estabelecer um lugar *parametrizável*, ou seja, um lugar que lhe permita assumir um compromisso com uma determinação de critérios e padrões. Justamente os padrões com que se observa em cena e observa o mundo são padrões que não consegue criar, senão a partir da sua biografia, razão pela qual está sempre numa constante oscilação de percepções acerca da mesma ação, e por conseguinte, deambula incessantemente à procura de uma validação exterior. Essa validação não existe. O ator Ivo Canelas, numa entrevista acerca do seu espetáculo *Todas as coisas maravilhosas*, afirma que “temos muita fome de que reparem em nós.” (Frota 2023). O fenómeno do reconhecimento, da validade, de alguém aprovar as nossas capacidades, é com certeza um argumento que tem vindo a ser pensado com muita atenção. No entanto, o que parece ser facilmente observável nas últimas gerações de *alunos-atores*, é uma necessidade de encontrar um lugar identitário, um lugar onde alguém possa validar as suas ações, as suas necessidades de afirmação. Parece possível pensar, que uma certa fragilidade identitária talvez advenha de uma excessiva quantidade de informação, bem como de uma facilidade de acesso aos mundos digitais onde qualquer coisa é uma referência, onde tudo é válido e onde se encontra tudo o que, aparentemente, queremos e desejamos. O percurso é breve, não há *viagem*, não há deslocação. A deslocação *fora de si* é artificial, é uma ilusão. Não existe mais a necessidade de criar um percurso, de demorar tempo para

lá chegar. O caminho desvaneceu. E toda esta pressa de chegar de imediato impede a interiorização, movimento fundamental para a compreensão.

NOTAS SOBRE O DESEJO DE CONSEGUIR ESCREVER ACERCA DAS COISAS QUE ANDAMOS A FAZER
NAS SALAS DE ENSAIOS, NAS SALAS DE AULA E NOS LUGARES ONDE SE PRODUZ COLETIVAMENTE
INVESTIGAÇÃO EM ARTE | JEAN PAUL BUCCIERI

XXXIII.

Desisto logo existo

A problemática maior desta primeira fase de trabalho (mas não só desta) é a dificuldade que o intérprete encontra em “fazer sem julgar”. Isto significa que ele cria obstáculos a si próprio porque julga o seu acontecimento enquanto o produz. A constituição deste problema, frequente nos intérpretes, é o resultado do desconhecimento do futuro: por não ter certezas acerca daquilo que produz, o intérprete cria uma insegurança sobre o seu presente, que não lhe permite assim concretizar as suas ideias em tempo real. Quando descobre que o seu futuro já existe no presente, começa a agir sem julgamento. *Penso logo existo* torna-se assim um conceito que não se aplica ao intérprete contemporâneo quando discutimos a construção da *escrita cénica contemporânea*. Proponho substituir a conhecida afirmação de Descartes pela de *desisto logo existo* que representa uma vivência real do tempo presente, permitindo uma atualização constante e uma manipulação do acontecimento do intérprete: este “age sem julgar”, que dominando a sua impermanência faz dela, através da atenção e da escolha, o lugar de uma construção de materiais vivos e recicláveis no tempo em que acontecem. (Bucchieri 2011, 276)

XXXIV.

Há sempre, no que faço na companhia dos outros, qualquer coisa que me soa a um ato político, mesmo que eu não queira. Isso cria-me um certo embaraço. Tanto como professor, tanto como aluno. Estão sempre sobre a mesa as minhas ideias estéticas, políticas, filosóficas; elas subjazem às metodologias estabelecidas. Não posso nunca saber o que os meus interlocutores fazem com elas. E, do mesmo modo, como posso discordar de um docente sem me deixar ser condicionado?

XXXV.

As narrativas contemporâneas levam-me a pensar como é que a massificação da informação pode contribuir para deixarmos de distinguir a educação da informação.

XXXVI.

Queria voltar à nota I quando avançava com a ideia de sermos insuficientes e abrir ao conceito de incompletude de Bataille, aqui citado por Blanchot:

Repito, para Bataille, a pergunta: porquê “comunidade?” A resposta é dada de forma bastante clara. “Na base de cada ser existe um princípio de insuficiência...” (princípio de incompletude). É um princípio, notemo-lo bem, aquilo que comanda e ordena a possibilidade de um ser. Donde resulta que a esta falta não corresponde uma necessidade de completude. O ser, insuficiente, não procura associar-se a outro para formar uma substância de integridade. A consciência da insuficiência advém do seu próprio questionamento, o qual requer o outro ou um outro para se realizar. Só, o ser fecha-se, adormece e tranquiliza-se. Ele, ou está só ou apenas se sabe só quando o não está. “A substância de cada ser é contestada por cada outro continuamente” (Blanchot 2021, 15)

XXXVII.

Mas porquê acreditar cegamente na doutrina proferida pelo professor? Se assim não fosse, arriscaríamos desacreditar os conceitos de escola, ensino, transmissão de conhecimento, etc.? Surpreende-me observar o fascínio pelo discurso do docente. O que está em causa é sobretudo o *posicionamento do aluno* que perpetua o *lugar de espera*. A experiência que tenho destes mais de trinta anos de ensino *ensinou-me* que os alunos que mais produziram um discurso antagonista, que sempre quiseram debater e não acreditar, de imediato, nas metodologias praticadas e nos conteúdos partilhados foram sempre os alunos que mais contribuíram para o exercício da construção identitária, foram aqueles que sempre questionaram os caminhos pelos quais podíamos caminhar. E foram muitos.

XXXVIII.

A escravização do pensamento, ou seja, a sobreposição de um conjunto absurdo de burocracias e avaliações surrealistas retiraram o foco do exercício de ser professor. Não se consegue escapar à pressão burocrática. Passa-se mais tempo em trabalhos burocráticos do que nas salas de aula. A função do professor começa a ser engolida pelas infinitas tarefas colaterais que nada servem ao exercício do leccionamento. O professor está a ser cada vez mais afastado dos alunos, os encargos burocráticos absorvem a maior parte do tempo devido às aulas, à investigação e à verdadeira função de um pedagogo, a de estar com os seus alunos, por perto.

XXXIX.

Quantas vezes teria dito e/ou escrito banalidades ao longo do meu percurso como pedagogo, como investigador e como encenador? Fascina-me saber ter caído nesta nulidade discursiva, às vezes imprópria para o contexto e motivada pelo papel que estava a desempenhar naquele momento. Ter caído em paradoxos. Muitas vezes, as minhas limitações, têm sido o motor da ação produzida. Mas é cada vez mais possível compreender como é que cada ano opero uma pedagogia que nunca copia ou reconstrói o que aconteceu no anterior. Como se tudo ficasse obsoleto rapidamente. Fascina-me literalmente saber que cada aula, cada ensaio, cada texto para escrever é sempre um recomeçar, uma possibilidade de reaprender, de fomentar a curiosidade, de encontrar o espanto com frequência, de habitar a fronteira do desconhecido, de não impor um discurso, de poder ser posto em causa, de conduzir sempre à dúvida, de não impor, de desconstruir sem medo de ficar no vazio, de produzir tarefas inatingíveis.

XL.

Rui Chafes escreve muitas vezes o que eu desejaria ter escrito. “Não existe nenhum prêmio, nenhuma recompensa” (Chafes 2012, 59). Compreender Harold Bloom em *A Angústia da Influência*. “Sumário – Todo o poema é uma interpretação errônea de um poema-pai. Um poema não é a superação de angústia, mas essa angústia” (2007, 108).

XLI.

As leituras realizadas até hoje criaram conforto à minha compreensão. Este conforto transforma-se sempre e rapidamente num desconforto porque não consigo delimitar um objeto. Porque descubro os contornos da minha ignorância. Quando penso ter encontrado “aquela coisa”, tudo recomeça, sempre, quase do princípio. Portanto muitas vezes não procuro a leitura para dialogar com o seu autor, mas sim para me distrair. Isso acontece-me nos ensaios e na escrita da investigação. A palavra não me ajuda a circunscrever um problema. Ajuda-me, no entanto, a procurar tornar claro o discurso do interior para o exterior, uma espécie de irracionalidade que se torna racional. Sem perder a fantasia.

XLII.

Há dois aspetos decisivos que é necessário debater neste momento: um é o de saber o que leva Aristóteles a associar a faculdade sensitiva à fantasia, o outro é o de saber como é que se explica que os seres dotados de fantasia deliberativa possam, no entanto, cometer atos irracionais. Aparentemente, parte da resposta a ambos encontra-se na consideração dos produtos que resultam da fantasia. A esse respeito, Aristóteles diz-nos que os *phantasmata* (i. e., as coisas produzidas pela fantasia) são o mesmo que os *aisthemata* (i.e., as coisas produzidas pela sensação) sem a sua matéria “porque as imagens são, num certo sentido, as sensações, exceto serem-no sem matéria” (*De Anima*, 432a10) (Antunes 2023, 30).

A fantasia, as sensações ou os fantasmas?

XLIII.

Este teria sido o capítulo Tema e objetivos se eu tivesse continuado a escrita seguindo os moldes acadêmicos, que já tive oportunidade de desenvolver numa outra ocasião, sem publicar.

Escrevia nestes termos:

3. Tema e objetivos

ENCENAÇÃO, INVESTIGAÇÃO EM ARTE e PEDAGOGIA

If artistic research were able to draw these practices out from art, to develop them further and to productively incorporate them into academic discourse, we would have to reckon with an academic revolution. (Henke 2019, 13)³

A reflexão que este *estudo* procura desenvolver vai ao encontro de um argumento que é objeto de extensas discussões, as quais continuam a arrastar-se desde que a *investigação em arte* começou a fazer parte do universo acadêmico. Ainda não se chegou a uma estabilização epistemológica dos diálogos entre a própria academia, os investigadores em artes e alguns artistas que, enquanto docentes, mantêm uma distância em relação à possibilidade de traduzir os seus *métiers* no grau acadêmico necessário para exercer a docência.

A *credibilidade de uma reflexão acadêmica*, por parte de muitos criadores e artistas professores, é constantemente posta em causa e objeto de desconfiança. Por um lado, e de acordo com o ponto de vista dos primeiros, possivelmente, pode ser justificada; por outro lado, começa a tornar-se um problema no seio das academias, onde estes criadores exercitam a docência

³ “Se a investigação artística fosse capaz de extrair estas práticas da arte, de as desenvolver ainda mais e de as incorporar produtivamente no discurso acadêmico, estaríamos abraços com uma revolução acadêmica”. Tradução minha.

e onde, na maioria dos casos, já *não são cumpridos os termos definidos pela Lei*, que regulam o funcionamento das instituições de Ensino Superior (*decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de Agosto - rácio numero de docentes/número de doutorados*)⁴.

Tomem-se os contornos essenciais da questão a partir de uma série de interrogações fundamentais. Necessita o artista de complementar o seu *curriculum* com as habilitações académicas necessárias para ser credibilizado ao ensino superior ou, pelo contrário, o seu *curriculum vitae* artístico de *per se* habilita-o a exercer a docência? E ainda de outro modo: necessita o ensino superior artístico de uma *regulação específica*, que admita, por isso, um regulamento de habilitações próprio ao ensino das artes? E quem governaria as regras desta regulação específica? Por fim, o que justifica *concretamente* a excecionalidade de uma *regulação específica* para o ensino das artes?

Instead, artistic research is, as something aesthetic, in possession of the quality of singularity. From the viewpoint of practice, it manages to dwell in various zone of uncertainly, of negativities, unclarities, or frictions, to work with frictions and disruptions and to invoke the subtlest details with accuracy and clarity and to make them aesthetically manifest. The subject of such research is consequently the unspeakable and unrepresentable as well as forms of incommensurability which unfold their own tension and intensity and effect the production of knowledge. This requires the concession of specific faculty. They disclose themselves alongside concrete practices. (Henke 2019, 19).⁵

⁴ <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/65-2018-116068879>

⁵ “Em vez disso, a investigação em arte possui, como algo estético, a qualidade da singularidade. Do ponto de vista da prática, consegue habitar em diversas zonas de incerteza, de negatividades, obscuridades ou fricções, trabalhar com fricções e ruturas e invocar os detalhes mais subtis com precisão e clareza e torná-los esteticamente manifestos. O tema de tal investigação é, conseqüentemente, o indizível e o inapresentável, bem como as formas de incomensurabilidade que revelam sua própria tensão e intensidade e afetam a produção de conhecimento. Isso requer a concessão de corpo docente específico. Eles se revelam ao lado de práticas concretas”. Tradução minha.

A minha posição é a de alguém que se encontra a exercitar paralelamente as funções de criador, enquanto encenador, assim como as de docente, já que leciono na *Escola Superior de Teatro e Cinema* e de investigador; sou ainda colaborador efetivo do *Centro de Investigação em Arte e Comunicação (CIAC)*. Nestes termos, a minha identidade é, pois, a de quem procura tecer um diálogo entre as três áreas, definindo a questão epistemológica como o espaço de possibilidades e convergências. Toda a separação que se produziu até hoje carece de uma vontade de refletir em conjunto os alicerces que sustentam as matérias de cada território; é manifesta a incapacidade que temos tido de congregar os diferentes posicionamentos sobre a *investigação em arte* e as respetivas consequências, tanto no ensino, como na criação artística, sem esquecer o desenvolvimento metodológico da própria *investigação em arte*. A necessidade de realizar este estudo resulta justamente de um posicionamento de alguém que se encontra quotidianamente nas funções de encenador, investigador e pedagogo, lugares estes que se cruzam constantemente num contínuo processo de reflexão teórica, bem como numa prática, também ela ininterrupta, de escrita cénica. “Os artistas produzem conhecimento com aquilo que fazem, e os professores também”, lembra David Antunes, antigo Presidente da Escola Superior de Teatro e Cinema.

Na sua perspetiva, resta saber se o “conhecimento que os artistas produzem” necessita de ser partilhado metodologicamente, e como é que se opera neste âmbito. Se ficamos na posição do artista, serão os investigadores a fazer este trabalho; se, por outro lado, forem os artistas a decidir desenvolver a *investigação em arte*, poderão, a meu ver, ter outro cabedal de experiências e ferramentas metodológicas de reconhecimento e produção científica. A terceira possibilidade será a de encontrar uma forma de

reconhecer o trabalho de *criação artística* equiparado ao da *produção científica*. Esta última possibilidade, ainda mais complexa se torna, dado que muitos artistas não estão interessados em que as suas criações tenham um diálogo com as ciências e, sobretudo, com um certo discurso analítico de cunho académico e chegam mesmo a recusá-lo. Acreditam que este não é possível, dada a natureza dissonante do seu trabalho relativamente às ciências. “The potential of artistic research consists in asserting undisciplinarity, allowing for uncertainty, integrating negativity, and searching for clarity. This is considered insufficient by a rigorous understanding of science”. (Henke 2019, 18).⁶

O território da *investigação em artes* no meio académico continua por isso nebuloso e ainda à procura de um espaço comum livre de preconceitos, onde possa ser corroborado na sua plenitude por parte de quem ainda considera a *investigação em arte* como inútil e desnecessária, privada de uma *fundamentação exacta* possível e, aparentemente, sendo considerada como uma matéria que não permite produzir um *pensamento científico*, devido, possivelmente, à própria natureza das artes, *indisciplinada*.

Proponho-me aqui fazer uma reflexão sobre este argumento que tem vindo a ser fomentado desde o final dos anos noventa. Procuo estabelecer uma ponte entre a criação artística, a investigação científica e a pedagogia, observando um conjunto de posicionamentos, algures distintos, mas todos eles reunidos por uma necessidade de dialogar reciprocamente sobre uma questão que deseja rapidamente sair de uma zona de desconforto, onde está inapropriadamente colocada: a *investigação em arte*, emancipada ou não das

⁶ “O potencial da investigação em arte consiste em afirmar a indisciplinaridade, permitir a incerteza, integrar a negatividade e buscar a clareza. Isto é considerado insuficiente por uma compreensão rigorosa da ciência”. Tradução minha.

academias, é uma realidade sustentada, fundamentada e portadora de um espaço de conhecimento transversal e polivalente que, no âmbito dos estudos científicos, fomenta a construção epistemológica e fenomenológica dos estudos artísticos e contribui para a amplificação de conceitos associados ao campo científico.

Fundamenta-se, por isso, uma perspetiva epistemológica e fenomenológica, criando e acompanhando *por dentro* os processos criativo, pedagógico e de investigação que observamos e, conseqüentemente, fundamentamos como correspondendo aos mesmos processos metodológicos que desenvolvi recentemente, por exemplo, no espetáculo *Don Giovanni, o dissoluto*, obra encenada a partir do *Don Giovanni, ou o dissoluto punido*, de Mozart/Da Ponte e do *Don Giovanni, ou o dissoluto absolvido* de José Saramago. Esta produção da Fundação Calouste Gulbenkian foi estreada no dia 17 de novembro de 2022, com direção musical do maestro Nuno Coelho.

Tenho também sempre presente os processos pedagógicos da UC Oficina de Interpretação do 3º ano da Licenciatura em Teatro da ESTC do 1º semestre, onde a cada oito semanas apresentamos um pequeno objeto teatral, a que sempre chamamos *aula aberta*, cujo contexto contribui nesta reflexão para a possibilidade de estabelecer uma analogia com o processo de encenação.

Através da produção destes textos descubro-me no interior tanto do *lugar* de quem escreve esta mesma dissertação, tanto de quem encena um *objeto teatral*, *Don Giovanni, o dissoluto*, cujo processo é também um processo de escrita, *científica e cénica* e, neste caso específico, pedagógica também. Ocupo todos os campos, o de fazer e o de pensar, de criar e investigar, o de produzir um discurso, sem distinção, de criar uma narrativa integradora. E também abordo nesta linguagem a dramaturgia, exatamente através das

mesmas metodologias e dos mesmos processos de escrita. Não atribuo e não reconheço diferenças entre as *metodologias da encenação* e as *metodologias da investigação* como consequência de uma estrutura pedagógica. Procuo delimitar um campo de dramaturgia que é igualmente um campo analítico, na procura dos mesmos alicerces de liberdade questionante próprios dos dois lugares.

Convém desde já sublinhar que de forma alguma procuro abordar estas questões através do modelo amplamente conhecido e muito aproveitado na *investigação em arte*, chamado *case study* ou, ainda, *practice-based research*, que muitas vezes não tem passado de uma descrição imanente e interna aos processos artísticos. Como refere Quaresma (2015, 143), “não nos ocupamos aqui, pois, nem de uma simples exposição de obras de arte, nem de uma submissão aos recursos teórico-práticos habituais”. Intento igualmente afastar-me deste dispositivo redutor, por não se tratar de um relatório de um processo criativo. “Praxis requires theory just as theory requires praxis. Practice-based research has nothing to say to artistic research if it rejects reflection and reflexivity”. (Henke 2019, 25).⁷

Urge averiguar também, como já referido acima, a relação da *investigação em arte* no seio das academias, que carece de um enquadramento fundamentado e reconhecido por parte de todos; acima de tudo, nas escolas artísticas, onde o diálogo entre *professores investigadores* e *professores artistas* está longe de poder constituir uma potência para ambos, tanto do ponto de vista de uma argumentação científica, como do ponto de vista da criação artística. A tensão que se produziu pela dificuldade de se realizar um diálogo

⁷ “A práxis requer teoria assim como a teoria requer práxis. A investigação baseada na prática nada tem a dizer à investigação artística se rejeitar a reflexão e a reflexividade”. Tradução minha.

construtivo, não parece favorecer os alicerces de processos epistemológicos, fundamentais para investigadores e artistas, academias e centros de criação artística.

No âmbito de investigação **em** artes os métodos devem ser objecto de encrespada discussão, não só pelo facto de serem uma possibilidade emergente, mas também pela circunstância desta modalidade de produção, aferição e crítica do conhecimento não ter estado contemplada nas estruturas académicas até há relativamente pouco tempo, excepto sob a forma de Investigação **sobre** Artes. (Quaresma 2015, 145, ênfases no original).

Parece inevitável que a *investigação em arte* passe a fazer parte dos processos metodológicos das academias, sendo improvável não reconhecer um processo de criação artística, prático e/ou teórico, enquanto um *processo com teor de investigação*. Trata-se de estabelecer um diálogo concreto e sem preconceitos entre quem investiga em arte e quem prossegue ao mesmo tempo a criação artística, assim como entre os criadores que decidiram não seguir também um percurso académico e os investigadores em arte.

A essência da arte e dos objetos artísticos contém, em si mesma, uma matriz geradora de investigação. O ato criador é, desde o seu princípio, um ato de investigação. Por isso, o reconhecimento de uma atitude de investigação no seio do ato de criação. Por esta razão, não será possível o ensino da arte em vazio de investigação. *Ensinar arte* (ou *investigar arte*) não é só transmissão de conhecimento existente – de natureza retrospectiva, tanto teórica quanto histórica; é também de natureza prospetiva, pela experimentação de práticas (e de teorias) de expressão artística suscitadas em domínio de *descoberta do Novo*. A escola de arte deve ser não só o lugar de um espaço cruzado, e de intersecção, de comunicação e de transmissão de conhecimento objetivo, histórico e teórico, como o lugar da reflexão e da prática, continuadas, de atividade sistemática de investigação e produção artísticas (Dias 2022, 22).

XLIV.

A dramaturgia é teoria ou prática? Uma questão que transporto comigo desde há muitos anos e que continua a fazer-me sentir vivo naquilo que faço.

XLV.

A problemática do sujeito de escrita revelou-se. Escrever usando *nós* ou *eu*? O que pode mudar segundo as regras da academia? Tantas vezes *pensei* (ou *pensamos*) que esta questão de escrever na primeira pessoa ou não, *me suscitou* (ou *nos suscitou*) muita perplexidade perante a construção discursiva.

Segundo o *American Institute of Physics (AIP) Style Manual*: o uso da primeira pessoa (no singular ou plural) não só é aceite, como pode tornar o texto mais fluido e claro. Segundo o *American Institute of Physics (AIP) Style Manual*, velho tabu contra o uso da primeira pessoa em prosa formal já há tempos que é rejeitado pelas melhores autoridades e ignorado por alguns dos melhores escritores. “We” (no inglês) pode ser usado naturalmente por dois ou mais autores quando eles se referem a si mesmos; “we” pode também ser usado para se referir a um autor único e seus associados. Um autor único também deve usar o “we” na construção que, educadamente, inclui o leitor: “We have already seen...” [“Já vimos...”]. (Yukihara, 2013)

Estas perplexidades permanecem a partir do momento em que continuo, *eu*, autor deste estudo, a pensar que esta escrita é sempre o resultado de um conjunto de relações e diálogos com autores que contribuíram todos para isso poder ser produzido. Do ponto de vista formal, também continuo com dúvidas (ou *continuamos* com dúvidas?) por não encontrar uma resposta que possa deixar esta questão resolvida definitivamente e que, sobretudo, permita que a escrita possa ter um lugar mais eficiente. Como escrever em função do objeto? Seguir os protocolos favorece a escrita que desejamos produzir? Não estarei (*estaremos*) sempre a imitar, copiar, roubar, clonar, plagiar, retirar, oscilar, pensar com outros autores? No fundo, o que interessa é a ação de *captura*, “capturar para avançar no conhecimento.” Criar caminhos, fomentar aberturas, ver mais e melhor e ampliar a cognição. Estas últimas *aspas*, por exemplo, foram roubadas das conversas do seminário às terças-feiras, no Instituto de Educação. Ou foram

captadas? Ou, ainda, são um plágio? Agora estão aqui, produzidas ou reproduzidas? Fruto de uma reflexão que eu captei ou imitei? O que significa ter ouvido qualquer coisa que eu já pensava e agora, escrevê-la: devo citar na bibliografia as palavras roubadas numa conversa que já estavam no meu pensamento?

XLVI.

Este teria sido o capítulo Estado da Arte (que não acabei) se eu tivesse continuado a escrita seguindo os moldes académicos, que já tive oportunidade de desenvolver numa outra ocasião, sem publicar.

Escrevia nestes termos:

4. Estado da Arte (incompleto)

“CAMINANTES NO HAY CAMINOS HAY QUE CAMINAR”

“The precariousness of aesthetic research is also its potential” (Henke 2019, 62). É assim que encerra o Manifesto *of Artistic Research*, escrito em 2019 por parte de um conjunto de investigadores e artistas, com a intenção de procurar abandonar uma espécie de ‘falsa competição’ entre *investigação em arte* e investigação científica. Acredito que a *precariedade* da *investigação em artes* seja, de alguma maneira, o seu potencial também; no sentido etimológico, *fragilidade* e *incerteza* parecem descrever e abranger um caminho perpétuo que parece, nunca, possibilitar um lugar de chegada. Citando o título *Travelling, not arriving* (cit. Ó, 2019, 19) de uma entrevista para a publicação *Educators of the Mediterranean: Up Close and Personal*, de António Nóvoa (2019), proponho investigar o “estado da arte da *investigação em arte*” que, apesar de ter uma história relativamente nova, já produziu uma respeitável bibliografia, amplamente reconhecida e divulgada. Creio que o conceito de *Travelling, not arriving* proposto pelo antigo Reitor da Universidade de Lisboa, fundamenta e congrega a problematização que, sem justificação, tem criado divergências entre a *investigação em arte* o sistema académico e a própria criação.

A ideia que é necessário *atualizar constantemente* as linguagens, as construções conceptuais, as dramaturgias, as metodologias, os sistemas operativos, os dispositivos cénicos, as escritas e o pensamento é o ponto de partida da possibilidade de aceitar o modelo de desenvolvimento e da *auto-compreensão* de um encenador, de um professor e de um investigador, como algo que nunca acaba e, por isso, que a sua natureza é a de estar constantemente sujeito a contínuas atualizações. Compreender que não há uma finalização dos processos, mas sim *processos que nunca acabam*, é vital para aprender a dialogar com os materiais em construção e para me implicar neles sem esperar uma resposta. “Quando interrogamos os artistas, eles são quase sempre incapazes de explicar por que é que sabem que a obra está pronta” (Malraux 2000, 55).

No meu percurso de investigar, mas também de encenador, reconheço-me no argumento de Fernando Rosa Dias, quando discute a importância da compreensão do processo criativo mais do que a própria obra:

O que queremos afirmar é que nenhuma investigação em arte estabelece devidamente o seu *estado da arte* sem a *praxis* lhe acontecer. Isto implica que o artista terá que reflectir sobre o seu próprio método, exactamente porque não só não tem metodologias estabilizadas à disposição [...] o seu caminho é discernível a partir da sua *poesis*. A sua validade não tem leis universais nem a *apodíptica*, mas são próprias ao próprio processo, no qual emergiram as decisões e as escolhas que definiram o caminho. Cada processo artístico como que cria um método particular, obrigando ao seu esclarecimento – que não será só descrição, mas entendimento de um modo de funcionamento. Na investigação em arte mais que procurar entender-se a própria *obra*, deve procurar entender-se o próprio processo. (2015, 51)

Não existe para quem encena ou faz *investigação em arte* uma necessidade lógica de ser demonstrável ou evidente, ou seja, a *apodítica* é um conceito próximo da criação e da própria *investigação em arte* que favorece uma construção identitária semelhante.

Nesta zona do texto, através da bibliografia publicada, fomenta-se a ideia de que a *investigação em arte* não procura transformar-se num *discurso científico*, mas sim encontrar na natureza dos processos científicos, um percurso estratégico para se reproduzir e ser reproduzida, sem prejuízo do ato da criação, aproximando-se às metodologias que a academia produz. Significa pensar a construção dos modelos metodológicos para a criação, como um lugar de conhecimento, possibilidade de reprodução e transmissão. Isto não implica negar aos artistas que, literalmente, não querem fundamentar ou justificar os seus processos de criação, liberdade de o fazer. Significa sobretudo deixar espaço a quem procura a investigação em arte como um percurso que abra a possibilidade de estruturar, organizar e escrever *sobre* as metodologias e os processos criativos que, quase sempre, ficam ‘no pensamento’ do encenador e raramente objeto de a uma observação fenomenológica que os traduz num argumento científico. Uma vontade de exteriorizar um pensamento muitas vezes dado como cientificamente impossível de ser observado e compreendido.

Existe uma oscilação permanente entre acreditar que o discurso não consegue aceder em plenitude à obra e a possibilidade de o excesso de teoria poder absorver a própria obra. Aparentemente sinónimo de paradoxo, esta dicotomia é precisamente lugar de investigação e reflexão para quem pratica e investiga objetos de arte.

Conceitos como o de “abertura interpretativa”, “oscilação”, “ambiguidade e auto-reflexibilidade” de que Umberto Eco fala no seu livro *Obra Aberta*, bem como os conceitos de *indeterminação* e *incompletude*, ajudaram-me desde sempre a crer que seria possível pensar as artes como um espaço onde a liberdade não se torna o limite, mas sim a sua potência máxima. Derrida, por exemplo, ajuda-me a pensar a desconstrução como

gesto de afirmação: “Incontestavelmente a desconstrução é um gesto de afirmação, um *sim* originário que não é crédulo, dogmático ou de aquiescência cega, otimista, confiante, positiva, que é o que é suposto pelo momento de interrogação, de questionamento, que é afirmativo” (2004, 79).

Interesso-me desde sempre, entre outros, pelo conceito de *bricoleur*, usado por Claude Lévi-Strauss em *Pensamento Selvagem*. O autor explica que *bricolage* consiste numa aproximação entre um número finito de materiais que, quando ajustados e com a ajuda de instrumentos específicos, sustentam de uma forma (in)determinada o objeto final. Aprecio a ideia de *bricolage*, a utilização de vários elementos, a necessidade perpétua de juntar, de construir a experiência a partir do infinito. (**capítulo do Estado da Arte inacabado**)

XLVII.

“Um modo habitual de descrever a arte é entendê-la como uma representação do mundo. Nesta aceção, o exercício fundamental, comum e, a meu ver, pouco interessante, do ponto de vista do recetor e do praticante, é o reconhecimento de uma relação de dependência que se manifesta no objeto representado, entre a coisa artística e o mundo. Trata-se da antiga metáfora platónica segundo a qual o artista coloca um espelho em frente à natureza. Naturalmente, neste âmbito, a prática da arte e os seus objetos são fundamentalmente dececionantes, excepcionalmente surpreendentes, ou enigmaticamente irrelevantes e frequentemente ingénuos. Há, contudo, um aspeto fundamental nesta compreensão da arte que me parece essencial para o ensino da arte. Trata-se do extraordinário poder que os objetos de arte têm de nos fazer olhar para partes do mundo que, provavelmente, já tínhamos visto milhares de vezes, mas nas quais nunca tínhamos realmente reparado” (Antunes 2023a, 1).

XLVIII.

Tento não dizer nada aqui. Mas não me refiro ao Wittgenstein. Talvez pense mais em Beckett: “E se a imaginação morresse?”

XLIX.

Na superação da determinação, não se dá apenas a experiência estética. Acontece também o gesto político da liberdade autêntica, de que o *jogo* é um exemplo porque não está condicionado pelo risco da punição ou por outra recompensa, a não ser essa liberdade. A questão que se coloca aqui é então a de sabermos se estamos dispostos a jogar este jogo, se ele nos satisfaz na sua autossuficiência, se a nossa angústia, relativamente a tudo o que poderíamos classificar de produtivo, não se sobrepõe a esta vida supérflua [que] se incentiva a si própria a agir. Ora se a experiência da arte coincide com a nossa emancipação da necessidade e do condicionamento, não faz sentido que ela se torne, por sua vez, outra necessidade ou, o que é mesmo, uma resposta a uma necessidade. A arte e o teatro nascem nesse momento da não finalidade ou proveito. Ele é uma ‘gratuidade imediata’, nas palavras de Artaud, com consequências imprevisíveis. (Antunes 2023a, 55)

L.

Este teria sido o capítulo Desenvolvimento do Tema se eu tivesse continuado a escrita seguindo os moldes acadêmicos, e que já tive oportunidade de desenvolver numa outra ocasião sem publicar

Escrevia nestes termos:

5. Desenvolvimento do tema

PEDAGOGIA como ENCENAÇÃO, sempre como INVESTIGAÇÃO

Quem procura sempre encontra. Não encontra necessariamente o que procura, menos ainda o que *é preciso* encontrar. Mas encontra qualquer coisa de novo para relacionar com a *coisa* que já conhece. O essencial é esta vigilância contínua, esta atenção que nunca descansa sem se instalar a desrazão – onde o sábio se destaca tanto quanto o ignorante. Mestre é quem mantém o procurador no *seu* caminho, aquele onde ele se encontra só à procura e não cessa de o fazer. (Rancière 2010, 39).

A *Reforma de Bologna*,⁸ provocou profundas e intensas mudanças no sistema de ensino europeu que, ainda hoje, em algumas áreas das academias,

⁸ O Processo de Bolonha deve o seu nome à chamada Declaração de Bolonha, que foi assinada em 19 de junho de 1999, na cidade de Bolonha (Itália), pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus, entre os quais Portugal. Trata-se de um processo de reforma intergovernamental a nível europeu que se inscreve nos objetivos da Estratégia de Lisboa e que visa concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior. O Espaço Europeu de Ensino Superior está pensado para ser um espaço aberto que permita aos estudantes, aos graduados e ao pessoal especializado que trabalha na área do ensino superior beneficiar de uma mobilidade e de um acesso equitativo, sem obstáculos, a um ensino superior de alta qualidade. As bases essenciais em que este espaço assenta são o reconhecimento mútuo de graus e outras qualificações do ensino superior, a transparência (graus legíveis e comparáveis organizados numa estrutura de três ciclos) e a cooperação europeia na garantia da qualidade. Neste contexto, a Convenção de Lisboa de 1997 e os instrumentos de transparência pan-europeus como o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) e o Suplemento ao Diploma (SD) desempenham um papel

continuam à procura de uma estabilização e de uma organização mais adequada.

No princípio dos anos noventa, quando o sistema académico começou a ser confrontado com a realidade emergente da *investigação em arte*, inaugurou-se um conjunto de divergências, na altura provavelmente de natureza política, mas que hoje em dia são também de ordem metodológica e epistemológica. No entanto, nos últimos anos, os investigadores em arte – graças ao desejo de estabelecerem um diálogo produtivo com o sistema académico, que tinha já de alguma maneira evidenciado as fragilidades da própria *investigação em arte* – desenvolveram e potenciaram os seus próprios sistemas metodológicos, que a academia continuou a não ter em consideração e que ainda hoje se recusa a enquadrar devidamente. “Since its beginnings in the 1990s, artistic research has been driven by politics. Without the strict academicization of course of study in art and design as furthered by the Bologna Reform, the entity we call ‘artistic research’ could hardly have come to existence”. (Henke 2019, 5)⁹

A questão mais complexa e, ao mesmo tempo, a mais desejada, é o enquadramento correto que isso pressupõe. Eventualmente, há quem defenda que a *investigação em arte* não serve aos artistas, não sendo passível de uma estabilização definitiva, como afirma, por exemplo, Carlos J. Pessoa:

crucial. Igualmente importantes são os documentos. Atualmente, o Processo une 47 países, signatários da Convenção Cultural Europeia, que cooperam de modo flexível, envolvendo também organizações internacionais e associações europeias que representam instituições de ensino superior, estudantes, pessoal especializado e empregadores.

⁹ “Desde o seu início na década de 1990, a investigação em arte tem sido impulsionada pela política. Sem a estrita academicização dos cursos de arte e design promovida pela Reforma de Bolonha, a entidade que chamamos de ‘investigação artística’ dificilmente poderia ter surgido”. Tradução minha.

“A *pensabilidade* do objeto artístico é inesgotável, e, por isso, não é passível de estabilização definitiva; contudo a investigação artística não injeta esse esforço, apontando, registrando ou concebendo o que se sabe irá deixar de fazer sentido passado algum tempo ou, por vezes, no próprio instante do que é redigido.” (Mendes 2015, 80).

Há ainda quem afirme de uma forma aparentemente mais ponderada, que uma possível solução estaria no afastamento entre a *investigação em arte* e a academia, favorecendo uma clara emancipação da primeira, apesar do interesse, às vezes contraditório manifestado pela, que as pelas universidades e pelos politécnicos para com os modelos que a *investigação em arte* sugere, propõe e produz.

Artistic research can only become permanently established by emancipating itself from university research. Instead, it subjects itself methodologically, theoretically, and institutionally to an academic university regime. So long as artistic research continues to direct its focus towards the standards of university research and attempts to imitate them, it enters into a rivalry in which it cannot and should not exist. In this way, artistic research squanders its original potential. The situation is confusing: while universities become more interested in performative forms of knowledge transfer [...] and keep an eye on the applicability of their research and on new courses of study, art schools continue to dream of their own research becoming scientific or academic – under the assumption that this is the way to political, academic, and theoretical legitimation. (Henke 2019, 6)¹⁰

¹⁰ “A investigação em arte só pode estabelecer-se permanentemente emancipando-se da investigação universitária. Em vez disso, sujeita-se metodológica, teórica e institucionalmente a um regime universitário académico. Enquanto a investigação artística continuar a dirigir o seu foco para os padrões da investigação universitária e a tentar imitá-los, entrará numa rivalidade na qual não pode nem deve existir. Desta forma, a investigação artística desperdiça o seu potencial original. A situação é confusa: enquanto as universidades se interessam mais por formas performativas de transferência de conhecimento [...] e ficam atentas à aplicabilidade da sua investigação e a novos cursos de estudo, as escolas de arte continuam a sonhar que a sua própria investigação se torne científica ou académica – sob a suposição de que este é o caminho para a legitimação política, académica e teórica”. Tradução minha.

A *emancipação* acima referida, no entanto, pode e deve acontecer envolvendo a *investigação em arte* no seio da academia. Esta é a minha posição, que procuro defender e fundamentar.

Reconheço que “a *pensabilidade* do objeto artístico é inesgotável” e que a natureza da criação continuará instável e *libertina*, mas considero também que não será com certeza o contexto organizado e metodológico da academia que lhe fará perder a necessidade de oscilar constantemente e andar à procura de um incessante reposicionamento. A criação artística manterá a sua desassossegada natureza, continuará a ser considerada um *vírus* no meio das ciências, mas com certeza que no contexto acadêmico não poderá deixar de contribuir para a produção de *massa crítica* que permita dialogar com o discurso científico e, ao mesmo tempo, continuar a criar paradoxos e provocações. “A arte é essencialmente IRREALIZAÇÃO” (Ortega y Gasset 2003, 128). Isto não invalida que não possamos colocar a *investigação em arte* no seio de estruturas organizadas, com natureza científica e com metodologias baseadas em modelos já experimentados e com um longo historial. “Art-based researchers are not discovering new research tools, they are carving them” (Leavy 2009, 1).¹¹ A *investigação em arte* não procura produzir conflitos com os sistemas acadêmicos, mas também não procura prolongar-se dentro das metodologias com as quais não necessita de se reconhecer e identificar. E não perde a sua liberdade quando colocada a fazer parte de um sistema científico; isso nunca irá acontecer porque a sua natureza nunca lho permitirá. Pelo contrário, poderá contribuir, possivelmente, num certo sentido, para uma possível *libertação* do pensamento acadêmico.

¹¹ “Os investigadores em arte não estão a descobrir novas ferramentas de investigação, estão a esculpi-las”. Tradução minha.

A *investigação em arte* é capaz de produzir uma contribuição epistemológica importante para o desenvolvimento de um pensamento acadêmico, por vezes ainda obsoleto, no que diz respeito às metodologias e aos próprios sistemas de construção de um pensamento pedagógico que se constitui ainda muito impositivo. Aqui a relação dialógica não está no centro, a *diferença de sistemas* ainda é um problema, o trabalho verdadeiramente coletivo é difícil de ser realizado, o *zapping* é o *modus operandi* mais utilizado, pois não há *tempo* para nos ouvirmos uns aos outros. “Diferentes viagens do conhecimento estão a acontecer simultaneamente, mas todas estão interligadas pela necessidade de ensaiar o gesto à medida que o percurso avança” (Ó 2015, 17). O estabelecimento de uma verdadeira reciprocidade promove um espaço de reflexão muito mais consistente, tanto para os artistas, como para os investigadores, algo que nos sistemas acadêmicos não acontece na sua plenitude. Talvez possa contribuir para uma outra nova *evidência*, que permita uma reciprocidade entre a *aparente* objetividade do discurso científico e a *aparente* irrealização discursiva das artes. “A arte não é, portanto, reprodução de objetividade tal como no-la permitem imagens e conceitos não-artísticos, não é reprodução da objetividade dos objetos, das coisas a que chegamos através das imagens e conceitos *de*; é criação de uma nova objetividade e, com ela, de uma nova evidência” (Ortega y Gasset 2003, 19).

Considero que a *investigação em artes* no seio da academia é tão legítima quanto necessária: quem se dedica à criação artística encontra na *investigação em arte* territórios dialógicos que lhe permitem questionar, repensar e pôr em causa todo um conjunto de conceitos, critérios, metodologias, sistemas, dispositivos, fundamentações dramatúrgicas e conceitos operativos. Estes existem desde sempre nas suas práticas, mas abrem-se a uma dissecação muito

mais abrangente e profícua quando existe a possibilidade de dialogar com um *pensamento mais organizado* como parte integrante do processo criativo. Sem preconceitos e predefinições de conceitos.

Esta *falsa competição*, epistemológica, ética, metodológica e filosófica, entre o sistema acadêmico e a *investigação em arte* continua a suscitar uma tensão que ainda não produziu uma dicotomia permeável ao estabelecimento de laços científicos e criativos, de que ambos beneficiariam. Por um lado, a academia poderia dialogar com os investigadores em artes, com os quais certamente teria a possibilidade de repensar os seus modelos pedagógicos, possibilitando uma agilização das suas metodologias, bem como, talvez, encontrar uma certa *liberdade epistemológica* que, por vezes, parece carecer na criação ausente do discurso acadêmico. Por outro lado, os *artistas-investigadores* beneficiariam de um contributo verdadeiramente fundamental para teorizar e organizar os seus sistemas de criação, tendo em conta a possibilidade de dialogar mais intimamente com um pensamento cuja natureza *científica* poderia auxiliar nas dificuldades que muitas vezes aparecem na criação artística quando pensamos na organização dos *sistemas metodológicos*. Não fazer das artes uma ciência, o que contrariaria a sua natureza, mas criar uma reflexão no mundo das artes dialogando com ela, é com certeza um campo de investigação poderoso e impulsionador de renovadas possibilidades do pensamento e da prática.

A convite da Fundação Calouste Gulbenkian, encenei *Don Giovanni o dissoluto*, a partir do texto de José Saramago, *Don Giovanni ou o dissoluto absolvido* e o *Don Giovanni, il dissoluto punito* de Mozart/Da Ponte. O processo de encenação, que começou em junho de 2022, com a investigação que definiu o campo dramaturgico, serve como um testemunho para a observação de uma metodologia que determinou uma osmose muito concreta entre a

investigação da encenação/dramaturgia do espetáculo que dirige e um processo de investigação em arte. A possibilidade de estar envolvido diretamente em ambos os procedimentos, permitiu-me mais uma vez desenvolver, refletir e compreender com clareza que, em ambos os casos, permaneço sempre no mesmo percurso, seguindo metodologias análogas e convergentes entre elas. Procuo desaparecer em função da criação de uma linguagem, de uma *escrita cênica* e de uma *escrita de investigação*. “Assim, aquilo a que chamamos método não é meramente o caminho científico para as coisas, é também uma aproximação ao estado de quase-morte promotor do conhecimento” (Sloterdijk 2014, 13).

O gesto da encenação bem como o gesto da investigação em arte produz traços idênticos. O sujeito da escrita na investigação em arte e na *prática* da encenação é a linguagem. Ambas necessitam de colocar-se num lugar onde não sabem estar e, por isso, vão sempre descobrindo. Nenhuma delas cria um texto original, mas sim um *acontecimento*, pois ambas precisam de aprender a descolar um problema, ambas acabam sempre por revelar um pensamento. Encenar e investigar pressupõem sempre uma fragmentação e uma reapropriação; estar constantemente em diálogo com a sombra; como diz Giorgio Agamben, pressupõem o diálogo com o desconhecido, a criação de procedimentos, a atualização de estratégias; pressupõem partir de um *não saber*, para voltar sempre a esse mesmo *não saber*, descobrindo finalmente que esse último é a potência do acontecimento. Procura-se sempre um *oponente potente*, que seja capaz de pôr em causa a reflexão e a sua construção. Encenar é descobrir o que ainda não foi escrito, bem como investigar. Em ambos os casos se chega sempre às mesmas conclusões, objetos contemporâneos, sempre prontos a ser atualizados.

A escrita do investigador tem as mesmas propriedades da do encenador quando produz uma criação: interroga-se e atualiza-se constantemente. A publicação digital ou em papel de uma investigação e a finalização de um espetáculo, nunca acabam, nunca são encerrados, apesar de serem apresentados num teatro ou num livro ou ainda numa conferência. O permanente *inacabamento* do pensamento de um investigador é o mesmo do encenador. Nada nunca se encerra e tudo continua no âmbito de uma *interrogação interna permanente*, onde aparentemente não existe uma “regra de soluções”, como também sugere o historiador Jorge Ramos do Ó: “Pôr em movimento a interrogação. Sabia de antemão [...], que não havia uma proposição em conformidade com ela, uma síntese possível, uma regra de soluções e da universalidade” (2019, 537). Este processo define concretamente uma das possíveis assimilações entre a *investigação em arte* e o conceito de investigação que serve também o processo de encenação.

“Outra questão é o interesse da obra de arte, sobretudo contemporânea, pelo processo *poético*, pela sua produção, seja material ou conceptual. Antes de ser signo, antes de se dispor à percepção, ao juízo ou outras receções, a obra tem já uma história interna, uma caminhada e um processo de trabalho. Do fazer da obra à sua exposição há um *processo interno de interrogação* determinante para a investigação em arte” (Dias 2015, 37).

Como investigador e como encenador, permaneço sempre nesta possibilidade de atualizar constantemente a linguagem, nunca consigo *encerrar efetivamente* um discurso, sou permanentemente convidado a rever, repensar, reposicionar-me, colocar em causa o ensaio do dia anterior bem como o que acabei de escrever sobre um argumento da dissertação: neste preciso momento, por exemplo, estou a fazer este mesmo exercício, estou a tentar atualizar um discurso que nunca se encerra e continua como uma espécie de repositório que parece chegar ao limite mas que, na realidade, precisa sempre de ser reabastecido, repensado e posto em causa. Colocar-se

constantemente no *abismo* como lugar a habitar e não interpretá-lo como o princípio da queda para o nada. O abismo de não saber o que poderá ser a linguagem a determinar é fundamental para se ser livre de escrever e criar. Bob Wilson fez-me compreender isso, quando num ensaio no Lincoln Centre, em 2001, em Nova Iorque, disse-me: “O ator tem de estar sempre pronto sem saber o que vai acontecer”. Este conceito de *estar sempre pronto sem saber o que vai acontecer* é que me tem guiado como encenador e investigador, bem como no meu percurso de pedagogo. Confiar na capacidade do acontecimento, na concretização do pensamento, da produção da escrita e sobretudo, dos *outros*, dos autores, dos atores do elenco com que construímos o espetáculo. A cumplicidade que se determina com estes *outros* é fundamental. No entanto, o que aqui posso observar é uma subtil *nuance* enquanto encenador e enquanto investigador. Se, enquanto encenador, os *outros* são, para mim, os atores e as equipas com que procuro construir a criação, como investigador *os outros* são os autores que me permitem construir o diálogo. Mas, em última análise, sinto-me capaz de afirmar que a relação dialógica que necessito para produzir é a mesma. Estou em permanente diálogo com os *outros* enquanto mundo, enquanto biografias. Quer provenham da escrita ou de pessoas da equipa, é sempre a mesma afinidade. Estes *outros* são, e serão sempre, a possibilidade de fazer-me aceder à construção das linguagens. Os autores com que preciso de dialogar são os mesmos autores das equipas com quem criamos um espetáculo. Evidentemente que os autores com quem dialogo na investigação científica têm na escrita um alicerce diferente, porque construído e determinado; ao contrário, os autores da equipa com que diálogo, vão produzindo um discurso em *tempo real*, no próprio momento do ensaio. Mas em ambos os casos, eles produzem reflexões e constroem pensamentos que determinam

o mesmo intuito: promovem tanto a criação teórica como a prática de um discurso.

The discourses surrounding the “knowledge of arts” and the “cultures of knowledge” lying at the origins of artistic research have not been sufficiently able to reveal the potential of artistic research. The frequently varied thesis of a crossover between science and art is not a false misleading. We certainly have grounds to state that artistic research is also in possession of a genuine form of knowledge, just as scientific practice occasionally behaves artistically in the experimental system by making use of intuition, creative leaps, and artistic methods like serialization or recombination. But what do we gain from this analogy? The concept of knowledge presupposed by artistic practice hardly goes beyond the classical definitions which determine knowledge “theoretically”, bind it to “verifications”, and reduce it to a “propositional format”, as if only that is “known” which is “comprehended” through definitions and can be classified as “true” or “false”. This understanding of knowledge obscures the particular nature of this aesthetic, assigned as early as Kant to another, “third” terrain “between” theoretical and practical reason, a terrain which is neither one nor the other. (Henke 2019, 26-27)¹²

Se fosse até necessário definir uma diferença entre o processo de investigar e de encenar, podia afirmar que no primeiro a responsabilidade da escrita é do autor e no segundo o encenador *entrega* a “escrita final – aquela que se torna partilhável” com os intérpretes. Mas procurando criar-me um

¹² “Os discursos em torno do ‘conhecimento das artes’ e das ‘culturas do conhecimento’ que estão na origem da investigação em arte não têm sido suficientemente capazes de revelar o potencial da investigação artística. A tese frequentemente variada de um cruzamento entre ciência e arte não é um falso engano. Certamente temos motivos para afirmar que a investigação artística também possui uma forma genuína de conhecimento, tal como a prática científica ocasionalmente se comporta artisticamente no sistema experimental, fazendo uso da intuição, de saltos criativos e de métodos artísticos como a serialização ou a recombinação. Mas o que ganhamos com esta analogia? O conceito de conhecimento pressuposto pela prática artística dificilmente ultrapassa as definições clássicas que determinam ‘teoricamente’ o conhecimento, o vinculam a ‘verificações’ e o reduzem a um ‘formato proposicional’, como se só fosse ‘conhecido’ aquilo que é ‘compreendido’ através de definições e pode ser classificado como ‘verdadeiro’ ou ‘falso’. Esta compreensão do conhecimento obscurece a natureza particular desta estética, atribuída desde Kant a outro, ‘terceiro’ terreno ‘entre’ razão teórica e prática, um terreno que não é nem um nem outro”. Tradução minha.

problema e contradizer-me, parece-me possível afirmar que, os intérpretes são também *a escrita do investigador*. A escrita definida pelo autor da investigação “não se move” e os intérpretes são sujeitos a constantes oscilações e vivem das suas imprevisibilidades, mas é certo que a *escrita cénica* não se diferencia da *escrita do investigador*: ambas são sujeitos que só podem encontrar uma identidade quando aparece o recetor, o leitor, o espectador, e por isso qualquer tipo de oscilação é válida tanto para a palavra da escrita como para a sonoridade, música e texto de quem produziu a voz do encenador.

Como serei eu capaz de pensar sem praticar esse pensamento e como poderei fazer o que faço, encenar, se não como fruto de uma investigação constante e permanentemente posta em causa pela própria teoria?

It is no coincidence that Roland Barthes, who thought in all aesthetic fields (literature, theatre, photography, design, film, art, advertisements) spoke of the aesthetic as the “impossible science of the singular essence”. Our claim follows him: it is not the sciences which push against the margins of sense through their research; rather, it is aesthetic thought that allows them to become productive in its specific praxis of research. Whoever aims at progress in the sciences but regress in aesthetics aims more at regress than progress. (Henke 2019, 49)¹³

Desejo que a *investigação em arte* possa ter um lugar na academia reconhecido para todos, sem estranhamento por parte de quem continua a pensar que os *investigadores em artes* são *seres estranhos*, que procuram nas ciências, nas academias e na própria arte, um confronto que não interessa aos artistas. Pelo contrário: que possamos pensar a arte como um espaço

¹³ “Não é por acaso que Roland Barthes, que pensou em todos os campos estéticos (literatura, teatro, fotografia, design, cinema, arte, publicidade) falou da estética como a “ciência impossível da essência singular”. A nossa afirmação segue-a: não são as ciências que empurram as margens do sentido através das suas pesquisas; pelo contrário, é o pensamento estético que lhes permite tornarem-se produtivos na sua práxis específica de investigação. Quem visa o progresso nas ciências, mas regride na estética, visa mais o regresso do que o progresso”. Tradução minha.

onde as ciências acadêmicas também possam ser parte integrante do discurso artístico. Não se procura especular sobre a possibilidade de colocar a arte e a ciência no mesmo lugar, mas sim de concretizar um diálogo, onde a arte pode ter uma contribuição eficaz para a construção das suas metodologias e para a criação de instrumentos e, por sua vez, a ciência pode especular, sem limites, as próprias investigações. Porque é que o que me *permite* especular na criação não pode ser o mesmo que me *permite* especular na investigação? Ou não será assim que a ciência também funciona? A reconhecida cientista Isabel Ribeiro *investigadora de robótica* afirma: “A ciência é ter capacidade de fazer perguntas e de tentar encontrar respostas. Errar, aprender com os erros, fazer de novo, lançar caminhos e ocasionalmente chegar a um beco sem saída.” (Júnior 2022). Pergunto-me se esta definição do processo de um cientista, não terá os mesmos pressupostos de uma investigação *em arte* ou ainda da construção cênica e dramaturgicamente de um encenador. Quando é que, ao longo de um processo criativo não fazemos perguntas, erramos, aprendemos com os erros e lançamos sempre novos caminhos? Creio que existe uma falsa questão em relação à cisão que *existe*. E sobretudo, porque continuar a separar a teoria e a prática nos lugares onde isso não é exequível? “O que queremos compreender está já aberto diante dos nossos olhos. Em certo sentido é isso o que parecemos não compreender” (Wittgenstein 1995, 247-48).

Reconhecendo matrizes e naturezas distintas, mas admitindo levemente que a arte possa ser o lugar do questionamento e a academia o lugar das possíveis respostas, o que podemos ainda fazer, é contribuir para um estabelecimento de um espaço de diálogos e compromissos, que deseja construir uma zona comum de *praxis*, isso é, no nosso caso, *uma prática pensada e um pensamento praticado*, ambos sistematizados, produtores de

reflexões e perguntas, um ao lado do outro, numa relação osmótica ágil. Procura-se produzir um território que possa assumir a plena liberdade da dicotomia entre a prática e a teoria, entre a arte e a ciência e entre o pensamento e o fazer; procura-se uma emancipação face aos preconceitos que continuam a separar os diálogos entre a *investigação em arte*, a academia e a criação artística.

Praxis requires theory just as theory requires praxis. Practice-based research has nothing to say to artistic research if it rejects reflection and reflexivity. The dichotomization of theory and praxis thus proves to be fatal: it does as little justice to art as to aesthetic research. But theory, too, does not exist “for itself” as a pure abstraction. [...] Theory is consequently not the antithesis of praxis, just as praxis is not an antithesis of theory. But neither do they merge into one. They do not even make up a continuum, but instead interact with each other at a distance, in a break which pushes them into an ambiguous relationship. (Henke 2019, 25)¹⁴

¹⁴ “A práxis requer teoria assim como a teoria requer práxis. A investigação baseada na prática nada tem a dizer à investigação em arte se rejeitar a reflexão e a reflexividade. A dicotomização entre teoria e práxis revela-se assim fatal: faz um pouco de justiça à arte como à investigação estética. Mas a teoria também não existe ‘por si mesma’ como pura abstração. [...] A teoria não é, portanto, a antítese da práxis, assim como a práxis não é uma antítese da teoria. Mas eles também não se fundem em um só. Eles nem sequer constituem um *continuum*, mas interagem entre si à distância, numa rutura que os empurra para uma relação ambígua”. Tradução minha.

LI.

Nota para desenvolver (que neste contexto fica sem efeito, mas sobre a qual desejo refletir e escrever em breve)

O que está escondido numa prática cénica? Gostava de poder pensar a ação do investigador e do encenador como um lugar onde estar escondido, o *lugar de observador*. Creio que, enquanto encenador, sinto cada vez mais a necessidade de encontrar um lugar escondido, um lugar silencioso onde observo tudo o que está a acontecer, onde não preciso de aparecer. Observo, tento perceber o que é preciso fazer para que o objeto cénico possa funcionar. Sobretudo ouço ativamente, observo, limito cada vez mais as intervenções, tento compreender cada vez melhor onde é que os atores, o maestro, a equipa toda deseja chegar. As decisões que tomo têm como base o lugar onde quero chegar, mas o caminho é sempre definido para todos eles. É sobre isso que desejo escrever, sobre uma espécie de *abandono*. Talvez esteja realmente perto do conceito da *morte do autor*?

LII.

Este teria sido o capítulo Conclusão se eu tivesse continuado a escrita seguindo os moldes acadêmicos, que já tive oportunidade de desenvolver numa outra ocasião, sem a publicar.

Escrevia nestes termos:

6. Conclusão

ENCENAR UM CONCEITO ou pequeno delírio (ou ainda talvez uma conclusão)

LIMITES E PERCEPÇÕES Apprendre à jouer chaque fois

A processologia – de reflexão e de construção escrita – que acompanhou o desenvolvimento deste documento foi-me devolvendo um conjunto de questões que me convidaram a compreender o que determina as *fronteiras do que posso provisoriamente denominar como meu património de conhecimento*. Sinto-me obrigado a escrever sobre isso por uma questão ética e também, com toda a certeza, por uma necessidade de discernir, problematizando-o, o movimento que estrutura e organiza o percurso que venho construindo até aos dias de hoje. A escrita chegou e tornou-se progressivamente mais presente na minha vida, fundamentalmente nos últimos anos, obrigando-me a repensar o devir do meu próprio caminhar. Escrevo, neste momento, sabendo que desejo evitar que esta conclusão se transforme num discurso retórico ou que possa servir como justificação para um vazio intelectual que muitas vezes a teoria me provoca e a prática me testemunha, e vice-versa. Apercebo-me, cada vez mais, de *viver na ilusão* de ter compreendido o que faço no meu trabalho. Ora, torna-se-me também cada vez mais claro que não consigo discernir a origem e os próprios

fundamentos de saber, ou de *não-saber*, que acompanham tudo o que construo enquanto encenador, enquanto professor e mais recentemente, também como investigador. Preciso de me deter nesta questão, procurando estabelecer mecanismos e instrumentos de análise que se caracterizem pela referência – um diálogo com outros autores – e possam, por si mesmos, fazer-me sentir convidado a estabelecer pontes entre práticas e saberes que se veem tradicionalmente apartados e fechados sobre si mesmos.

Reconheço que tenho tido um extenso percurso de *práticas teatrais e performativas* que me possibilitou colaborar com os mais variados tipos de criadores, intelectuais, pensadores e artistas, um pouco pelo mundo fora, com pessoas de culturas muito distintas, com abordagens diferentes às linguagens praticadas e às gramáticas performativas e que produziam e com idiomas constantemente misturados. Também sei que ensino desde os meus vinte anos em várias e diferenciadas áreas da prática e do conhecimento teórico. Também percebi que, desde que terminei o meu Doutoramento em 2011, estou de algum modo ligado à criação de campos de investigação. Hoje, este é justamente o ponto sobre o qual gostava de refletir: será que tudo o que tenho andado a fazer no meu percurso não passa de um *campo de investigação incomensurável*? Delimita-se e nomeia-se consoante o campo que ocupa e produz – falamos do teatro, da performance, dos estudos teatrais, da pedagogia, do ensino, da filosofia, da investigação, das aulas, da interpretação, do corpo, da ópera, da música, da literatura, da antropologia, da escrita etc. Mas creio eu, estamos, na realidade, sempre a operar como algo que remete para um *campo de investigação permanente*, já que os *referentes* das obras, sejam estas quais forem e tenham a linguagem que tiverem estão sempre sujeitas a constantes variáveis, a uma permanente permutabilidade. Não consigo compreender as razões pelas quais nunca quis esperar por uma

resposta das coisas que produzia; bem pelo contrário, procurei alimentar a dúvida e a *produção de questões* que pudessem contribuir para prosseguir o caminho sem certezas. Do que se trata em permanência, no meu caso, é de procurar desdobramentos na tarefa incessante da questão e da pergunta. De avançar para um limiar, de procurar a exterioridade avançando para o desconhecido, sem certezas e apenas desenvolvendo uma prática atencional específica ao *estar-acontecer* do próprio trabalho. O ofício é sempre o de compreender *hic et nunc* quais as necessidades, suplementos, variações, recuos e desdobramentos que se podem originar no interior de uma criação.

Sempre tive a certeza, acerca do meu próprio trabalho, que nenhuma linguagem utilizada, nenhum espetáculo encenado, nenhum ensaio escrito, nenhuma docência, nenhuma reflexão, nenhuma conferência, nenhum encontro, nenhuma dramaturgia, nenhuma ópera dirigida, nenhuma palestra, nenhum texto lido, nenhum autor encontrado me podiam ajudar a compreender que tinha chegado algures, onde pudesse encontrar uma resposta ou conseguisse ter uma ideia do que era realmente o *conhecimento*. Daí a necessidade imperiosa de me envolver num gesto autorreflexivo, como é este agora. Escrevo porventura de forma ingénua e também escrevo, como creio que muitos fazem, para tentar compreender a minha posição face ao espanto do mundo. E sei que neste particular a minha experiência na escrita académica fica mais vincada quando me deparo com um sem número de autores que puseram em andamento, com aprofundadas reflexões, exatamente aquilo de que pretendo falar. Porquê, então, prosseguir com este argumento, procurando fugir a um exercício retórico, onde apenas me poderia colocar nos ombros de um qualquer gigante sem nada poder acrescentar? Porque continuo através da escrita a procurar aquilo que nunca

encontrei quando enceno ou ensino, sabendo também que, da mesma forma, nunca irei determinar um lugar onde possa concluir o percurso?

E também porquê continuar a escrever quando, cada vez mais, desejo desaparecer daquilo que faço? Que fenómeno estou a produzir a partir do momento que desejo *desaparecer* das coisas que produzo? Estarei a falar do mesmo argumento de Roland Barthes e de Michel Foucault, da *Morte do autor*? Porquê continuar a escrever quando estou cada vez mais apaixonado pelos *processos de ensaios* e me afasto cada vez mais do momento em que o espetáculo deve ser partilhado? A leitura e a relação com os autores com que vou dialogando nos caminhos percorridos, ensinam-me em cada dia, literalmente, que foi sempre escrevendo e construindo os percursos, graças a eles que iam, vão e irão aparecendo como os agentes de um percurso infinito. São eles, os autores, que me proporcionam compreender que nunca encontrei *aquela lugar* e que continuarão a deixar sempre em aberto o mundo do *imaginável* e do *inimaginável*. Eles é que, definitivamente, me ensinaram a dialogar com a minha própria impotência e a impotência própria do lugar do autor. A escrita parece-me tão vazia e impotente como encenar ou como criar campos de pedagogia. E esta sensação de impotência, torna-me cada vez mais forte e capaz de compreender que não há nada para compreender, a não ser a relação que se pode estabelecer entre *as coisas*, sem que isso seja uma justificação. O conhecimento parece-me ser um objeto em contínua atualização, algo que continua a trair-me constantemente, que cria a ilusão de me oferecer algo para logo depois mo retirar. Obriga-me a não cessar de continuar a procurá-lo sem obter a resposta que desejo. Eis a questão: creio que está a acontecer *ter compreendido* que sempre quis confrontar-me com tudo o que não conhecia e tudo o que me pudesse perspetivar a ideia de *não saber*. Não entendo como foi possível confrontar-me constantemente com projetos,

estudos e áreas de saber dos quais talvez não tinha o conhecimento desejável, que não entendia antes de os realizar, de me ter debruçado sobre obras para as quais não estaria preparado ou, ainda, como é que me deixei transportar para funções que não devia ter aceite pela minha incapacidade de os orientar, guiar e conduzir, para os quais talvez não estava adequadamente preparado. Mas inconscientemente fi-lo e sempre consegui resolvê-los, dar-lhes um funcionamento e perceber o que era necessário aprender.

Como é que, então, o desejo de aprender e descobrir, me levou perpetuamente a desafios sempre acima das minhas capacidades? Como é que a cada ano que começo a dar aulas, tudo o que desenvolvi no ano anterior, parece-me obsoleto e, por isso, recomeço e atualizo as metodologias, mudo-as e ponho em questão tudo o que tínhamos realizado no ano anterior? Porque necessito constantemente de atualizar os conceitos pedagógicos com os quais desejo operar? Porque é que cada vez que acabo de estreitar um espetáculo, tenho muito claro que ainda não o completei, que devia e podia ter feito outras escolhas? Porque fico sempre com a sensação de não o ter compreendido? Por que razão a dramaturgia podia ter sido construída a partir de um outro possível posicionamento? Porque é que quando acabo uma conferência tenho sempre a certeza que não falei disto ou daquilo com mais fundamentação? Porque é que neste exato momento sei que o que estou a escrever revela as minhas limitações e a banalidade do discurso que estou a tentar produzir e, no entanto, continuo a escrever? O que se deve procurar quando se escreve sobre uma prática: se a teoria pode ser pensada como uma ação do fazer? Não se trata de insegurança ou medo de algum fantasma, mas de ter a certeza que o questionamento perpétuo me oferece continuamente a capacidade de avançar na dúvida e na incerteza como campos de conhecimento; que nada me garantem, mas que me

oferecem a possibilidade de uma certa ideia de felicidade para poder estar presente nos lugares onde devaneio e, ao mesmo tempo, concretizo os projetos. O que significa *compreender realmente* uma coisa? Serão as nossas biografias o limite do nosso conhecimento? O que desejo dizer com estas questões?

Desejo debruçar-me sobre a faculdade de compreender os limites e como é que isso foi a chave que me permitiu *deixar-me ensinar a aprender, aprender a desaprender* a cada dia, descobrindo que poucas matérias são realmente ensináveis, que a criação artística é um ato de impotência e que investigar e escrever, provavelmente, não passam de uma tentativa de encontrar identidades, conceitos e narrativas e acreditar nelas. Da minha tese de Doutorado em 2011 desejo ficar só com o conceito de *desisto logo existo* que me permitiu aproximar-me à ideia que é na desistência, no ato que os anglo-saxões definem como *give-up*, no *gesto do abandono*, que as coisas acontecem. Aceito cada vez mais e melhor que tudo é uma mera hipótese e que nunca há respostas. A realidade convence-me cada vez menos: é feita de meros exercícios narrativos. No entanto, vou continuar a escrever, considerando o exercício da escrita, desta escrita, como a continuação do que a minha possível biografia me permitiu reconhecer e, que por isso, me permitiu dialogar com as questões que descrevo abaixo.

Confio na inutilidade desta conclusão ou *pequeno delírio*, assim lhe chamei, como algo que inicia um discurso aparentemente retórico. Mas que desejei continuar. Escrever só, este foi o projeto por parte de alguém que quase sempre procurou na *praxis* a sua escrita. “Penso que a relação com o infinito não é um saber, mas um desejo” (Levinas 2010, 75).

Finalmente, para concluir, uma possível resposta aos conflitos irresolutos entre a academia, a *investigação em artes* e a criação artística.

Considero legítima a posição dos artistas-professores que recusam ver as suas pedagogias num sistema académico, bem como também só vejo como determinante o seu contributo para uma atividade enquanto investigadores em arte. Cá está o surgimento de mais um possível paradoxo. O ponto que talvez possa ser discutido, esclarecido e talvez fundamentado do ponto de vista operativo e legislativo, reside na colocação do ensino artístico como um ensino específico. Mas será esta a solução? Há quantos anos que se discute uma regulamentação pertinente para o ensino artístico? Quando é que isso terá uma resposta?

LIII.

Uma pequena história fica sempre bem.

Penso muitas vezes num episódio que, provavelmente e de forma inconsciente, me encaminhou para este percurso, de uma prática e de uma teoria *simultâneas*. Na minha juventude, numa das muitas visitas de estudo em Veneza, fiquei fascinado pelo discurso do *engenheiro supervisor*, responsável pela construção das míticas gôndolas venezianas, que nos explicou, com muita propriedade, que, desde sempre, numa tradição secular, as gôndolas são fabricadas sem nenhum projeto de engenharia ou qualquer tipo de fundamento científico que preceda a prática da construção. Cada gôndola é única e especial, feita à mão, sem qualquer processo científico *a priori*. Todas as gôndolas nascem do “saber da prática”, palavras do engenheiro que nos guiou na visita ao *cantiere navale* onde ficámos todos apaixonados pela beleza daqueles esqueletos de barcos, cada um deles único na sua perfeição. Fiquei fascinado, desde então, pela possibilidade de construir seja o que for sem recorrer a um procedimento teórico, para compreender o funcionamento e a metodologia de construção.

Bem sei agora quanto é decisivo o saber, o conhecimento, o estudo e a necessidade de compreender através da teoria, mas creio que se tento fazer o que faço, inconscientemente, devo agradecer justamente àquele engenheiro que me deixou um fascínio e uma atracão por uma espécie de abismo, pelos caminhos incertos e desconhecidos de umas práticas teatrais que, no meu caso, quotidianamente me convocam a reformular e *à apprendre à jouer chaque fois* (aprender a jogar de cada vez)¹⁵ A força com que a

¹⁵ Seria importante refletir sobre as nuances das possíveis traduções do verbo *jouer*, *jogar*, *to play*, o que daria mais uma reflexão complexa. Por isso, agora que estou na

incompreensão me toca todos os dias no trabalho enquanto encenador, professor e investigador é determinante para continuar a encontrar uma cumplicidade com o desconhecido e, muitas vezes também, com a efemeridade do inútil, determinantes para os desafios que a criação, a pedagogia e a investigação me colocam todos os dias. Encenar, investigar ou lecionar requerem constantemente uma compreensão do contexto que se perpetua numa maré viva, sujeito a oscilação constante e que, sobretudo, nunca oferece uma resposta. E quando esta resposta aparece, logo de seguida surgem outras possibilidades de responder e de construir o percurso para lá chegar. Nesse lugar de incompreensão, nasce e prolonga-se incessantemente a atividade do encenador, do investigador e do professor. Compreender a natureza da dúvida apaixona-me, ajuda-me a compreender as possibilidades da tradução em cena, da prática de um pensamento, da dramaturgia da encenação, do gesto pedagógico e do processo de investigação. E é o fundamento para continuar a pensar e quem sabe a compreender “para que homem queremos caminhar”, utilizando as palavras do Professor José Pedro Serra numa conferência da Unesco, realizada em outubro de 2023, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

fase de encerrar e publicar esta escrita e não posso continuar a escrever *ad eternum*, compreendo cada vez melhor, como é que uma investigação nunca termina, pelo contrário, perpetua um sentido de inacabamento. As respostas nunca acontecem. Eis a beleza da investigação, da criação, da escrita. Quem procura um fim, está no lugar errado.

LIV.

Finalmente acabo de escrever e necessito de repensar sobre o que acontece quando acabo de reler, o que falta e o que desejo ainda escrever. Tenho sempre um problema que não sei resolver. É uma escrita que procura um espaço para tornar-se num discurso organizado, perante um caminho marcado por uma prática de criação, de pedagogia e, nos últimos anos, também de investigação. Muitas vezes, continuam a faltar-me palavras para conseguir atingir o que realmente é esse *fazer*. Tenho cada vez mais a convicção de que este universo de autores com que tive a oportunidade e o prazer de dialogar, ou “os amigos”, como se costumam chamar no Seminário às terças-feiras, contribuíram de forma decisiva para que o ato da criação se tornasse mais complexo e exigente em mim. Mesmo assim, continuo a pensar que existe e existirá sempre um lugar totalmente indefinível e desconhecido que me move quando estou a encenar ou a partilhar as aulas com os meus alunos, sobre o qual nem terei capacidade de escrever. Nem quero. Não desejo escrever sobre o indizível.

CODA

Porque é que acabo de reler tudo isto que está escrito e já me parece obsoleto? Perceciono, por vezes, uma certa inocência nesta escrita, a falta de um diálogo mais extenso com outros autores e outras referências que tivessem feito o discurso deslocar-se mais longe. Ao mesmo tempo, não posso escrever o que não sei. Mas o intuito foi mesmo esse, o de me descolocar e escrever o que não me é claro. Quando diálogo com certos autores parece que sou guiado para lugares, que de imediato, reconheço; eles organizam-se, organizam-me e deixam de me interessar. Como se tudo fosse sempre explicável e justificável. Reside aqui a minha ingenuidade, um limite que me deixa desconfortável ao mesmo tempo, porque é essa fronteira que estou sempre a querer passar; quando creio estar do outro lado, apercebo-me que, afinal, não cheguei a lado algum onde aportar. Sou ingénuo neste aspeto, porque percebo que não acredito realmente na deslocação como um ato de aprendizagem. Não sei até que ponto a literatura, a criação, a pedagogia, conseguem realmente encontrar qualquer coisa a não ser o que somos. Encontrar um caminho talvez. A mim servem-me para afirmar uma impotência cada vez mais clara, não no sentido negativo do termo, mas uma consciência no interior da qual descubro que é *poteroso* ser-se frágil. E admitir isso sem retórica. Deleuze. Nietzsche. Foucault. Derrida. T.S. Eliot. Blanchot. Montaigne. Pirandello. Artaud. Rilke. Pasolini. Agamben. Ingold. Bloom. Shakespeare. Beckett. Mas também Inês, João, Matilde, Margarida, Luta, Alexandra, Alexandre, Rita, Ângelo, Leonor, Teresa, Vasco.

Como escrever sobre a inutilidade que estas notas materializaram?

Costumo nadar na piscina todas as semanas. Nesta circunstância, aparecem-me sempre as ideias e a imaginação toma conta das criações que naqueles momentos ando a ensaiar. Porque é que quando nado, penso e imagino coisas possíveis, no ato da tradução em escrita e na sua prática, tudo se perde, tornando-se muito mais frágil do que *o pensamento na natação*. O que se perde na tradução para escrita de um pensamento? E da imaginação para o fazer.

Mi piace chi sceglie con cura le parole da non dire, um aforismo da poetiza Alda Merlino. “Gosto quem escolhe com cuidado as palavras para não dizer”.

Por vezes, julgo entender porque é que estruturo as metodologias com que trabalho enquanto *formulação de perguntas*. Porque, de facto não tenho respostas; isto é, não consigo compreender muitas vezes o que está escrito num texto; o que diz a partitura musical naquele específico momento; o que é que o maestro me quer dizer realmente quando me fala da clareza com que Mozart cria narrativas musicais; o que é que Hamlet via no fantasma do pai e o que é que isso pode significar na dramaturgia; porque é que existe sempre uma narrativa, mesmo num ensaio; qual o argumento por detrás da escrita, ou, ainda, porque é que aquela palavra tem um significado tão específico para o conceito que expõe. Quantas vezes, na criação em geral, se pratica o “como se” ou ainda “imagina que”. Metáforas, mimeses, alucinações, desejos, ficções, interpretações, vontades de representações. Não é possível estabelecer um *raciocínio racionante* na criação artística e é por isso que quanto mais escrevo, mais ganho *uma incapacidade de deixar de pensar sobre o que faço*. Sei

que o que digo aqui é banal porque não me sinto capaz de escrever sobre isso com argumentos científicos ou racionais que permitissem uma compreensão desta incapacidade que a teoria está a causar. Todos estes autores ameaçam qualquer coisa, todos os dias, assim que os leio; o ensaio e o lecionar nunca são o mesmo. Acrescentam-me cada vez mais qualquer coisa que, progressivamente, me retira uma certa liberdade de agir, um *fazer sem pensar* que sempre imaginei como o ponto onde todas as forças se reunissem para agir.

Sei que amanhã vou reler o Nietzsche e tudo isso recomeça do zero.

Depois de ter acabado de escrever, tenho a sensação de que preciso de voltar a escrever, pois cada vez entendo melhor as *conversas infinitas* do Blanchot. Ainda me surgem questões, dúvidas, desejos de outras reflexões, outros modelos de fazer e pensar ao mesmo tempo, uma necessidade de aceitar a incompletude que caracteriza todos os lugares que me ocupam. Falta sempre qualquer coisa. Produzir teoria sobre arte, fomenta um *diálogo infinito* com o fazer, com o ato de criar em si. Tenho a sensação de que todos esses autores com que dialogo diariamente já escreveram e pensaram sobre todas as coisas que tento fazer. E antes deles vários que nunca lerei ou talvez venha a ler. Não sei. Sei que é assim. Ao mesmo tempo, sei que vou caminhando com cada vez mais força, uma força que provém deste paradoxo que me é oferecido cada dia: a fundamentação dos argumentos teóricos que todos os autores me possibilitam e o perpetuar de uma certa incompreensão quando encontro na prática da criação qualquer coisa que

poucos momentos antes desconhecia e achava impensável. Vivo assim, por momentos tudo parece estar organizado e compreensível, isso é, no âmbito do exprimível. Logo depois, na prática, no fazer, na criação, deixo de agir dentro de um raciocínio possível e passo a aceitar tudo o que se *desloca* de mim e do mundo. Isto é, poderei continuar a escrever imaginando que esta mesma escrita me faculta a convicção da compreensão, mas a realidade é outra, o fazer é outro, pois a prática convida-me muitas vezes a esquecer, a procurar o ato de desistir para criar.

E bem sei que já tantos e tantos escreveram sobre isso. E assim há de continuar a ser.

E se a imaginação morresse, realmente?

NOTAS SOBRE O DESEJO DE CONSEGUIR ESCREVER ACERCA DAS COISAS QUE ANDAMOS A FAZER
NAS SALAS DE ENSAIOS, NAS SALAS DE AULA E NOS LUGARES ONDE SE PRODUZ COLETIVAMENTE
INVESTIGAÇÃO EM ARTE | JEAN PAUL BUCCHIERI

Todos os espaços em branco desta publicação são construídos de propósito, ainda existem coisas para escrever. Tirar ainda mais notas, voltar nos lugares onde existem espaços em branco para escrever mais, não parar de procurar o que ainda não se encontrou. Espaços em branco, espaços de possibilidades. Compreendo o John Cage.

Cada vez que termino, sinto a necessidade de voltar a escrever o que não escrevi ainda e que, provavelmente, nunca tornarei a escrever. O investigador jamais conclui uma tarefa, apenas a retoma de forma diferenciada. Eis o problema de todos os problemas. A impossibilidade de encerrar um argumento. A ausência de respostas possíveis. A ausência de um *absoluto* com que se possa dialogar. A difícil tarefa de aceitar a provisoriedade dos materiais. O encenador, o professor e o investigador convergem nesta mesma *impossível tarefa*, a de dar por encerradas uma criação, uma aula, uma investigação.

A *bibliografia*, os autores com quem dialoguei.

- Agamben, Giorgio. 2022. *O que é a filosofia*. Tradução de Andrea Santurbano e Patrícia Peterle. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, David. 2022. “Institutos politécnicos já dão doutoramentos em associação com as universidades.” Ano 135, N.º 178. *Jornal de Notícias*, 26 de novembro de 2022.
- 2023a. *8 notas contraditórias sobre arte e ensino artístico*. Conferência proferida no dia 16 dezembro de 2023 na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, no Mestrado em Ensino das Artes.
- 2023b. *A Sertã de Cartago. Ensaaios sobre teatro e outras coisas*. Amadora: ESTC Edições.
- Aristoteles. 1967. *The «Art» of Rhetoric*. London: William Heinemman ltd.
- Barthes, Roland. 1979. *Lição*. Tradução de Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70.
- Beckett, Samuel. 1983. *Worstward Ho*. London: John Calder.
- 1996. *Últimos Trabalhos*. Tradução de Miguel Esteves Cardoso. Lisboa: O Independente, Assírio & Alvim.
- Blanchot, Maurice. 2021. *A comunidade inconfessável*. Tradução de Joana Jacinto. Coimbra: Sr. Teste Edições/Almedina
- 2023. *A inspiração*. Tradução de Sara Belo. Coimbra: Sr. Teste Edições /Almedina.
- Bloom, Harold. 2007. *A Angústia da Influência*. Tradução de Miguel Tamen. Lisboa: Edições Cotovia.
- Borges, Jorge Luis. 1989. *La Liuva, in Obras Completas 1923-1972*. Barcelona: Emecé Editores.

- Bucchieri, Jean Paul. 2011. *O Terceiro corpo na escrita cénica contemporânea: uma proposta de intervenção para a formação do intérprete*. Tese de doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Chafes, Rui. 2012. *Entre o céu e a terra*. Lisboa: Documenta.
- Cunha, Gualter. 2016. In *T. S. Eliot, Poemas escolhidos, Prufrock e outras observações, A terra devastada, Quarta-feira de cinzas, Quatro quartetos*. Tradução de João Almeida Flor, Gualter Cunha e Rui Knopfli. Lisboa: Relógio D'Água.
- Derrida, Jacques. 2004. *Sob palavras, instantâneos filosóficos*. Tradução de Miguel Serra Pereira. Lisboa: Fim de Século.
- Dias, Fernando Rosa. 2022. *Elogio da Poiesis, reflexões teóricas para a prática da investigação em artes* - prefácio de António Quadros Ferreira: “A poiesis pensa e interroga a investigação artística”, FBAUL-CIEBA.
- . 2015. “Tempos da investigação em arte – Caminhar no método entre a dúvida, a crítica e a ironia.” (p.44-58). In *Investigação em Arte. Ironia, Crítica e Assimilação dos Métodos*. Coordenação de José Quaresma, Alys Longley e Fernando Rosa Dias. Lisboa: ESTC/The University of Auckland/Creative Arts and Industries.
- Eco, Umberto. 2016. *Obra Aberta*. Tradução de João Furtado. Lisboa: Relógio d'Água.
- Ferreira António Quadros. 2022. “Prefácio, a poiesis pensa e interroga a investigação artística”. Lisboa: FBAUL-CIEBA.
- Frota, Gonçalo. 2023. *Público* online 5 de novembro: s.p.
<https://www.publico.pt/2023/11/05/culturaipsilon/entrevista/ivo-canelas-fome-reparem-2068814>

- Foucault, Michel. 1963. “A linguagem ao infinito.” In *Ditos e Escritos III. Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2.^a ed. 2009. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- , 2018. *O que é um autor*. Tradução de António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Passagens.
- Henke, Silvia. 2019. *Manifesto of Artistic Research: A defense against its advocates*, editado por Silvia Henke, Dieter Mersch Nicolaj van der Meulen, Jörg Wiesel, e Thomas Strässle. Zurique: Diaphanes / Think Art.
- Ingold, Tim. 2018. *Antropologia e/ como educação*. Tradução de Vitor Emanuel Santos Lima e Leonardo Rangel dos Reis. Petrópolis: Editora Vozes.
- Ingold, Tim. 2022. *Fazer Antropologia, arqueologia, arte e arquitetura*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Petrópolis: Editora Vozes.
- Leavy, Patricia. 2009. *Method meets Art – Art-based research practice*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Legros, Martin. 2022. “Penser, c’est dire que non?” In *Philosophie Magazine*. Paris: Philo Éditions.
- Lévi-Strauss, Claude. *O pensamento selvagem*. Tradução Maria Celeste da Costa e Souza, Almir de Oliveira Aguiar. - 2.^a ed. - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- Levinas, Emmanuel. 2010. *Ética e infinito*. Tradução de João Gama e revisão de Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- Loureiro, Miguel. 2023. In *Agenda Cultural de Lisboa*, entrevista de Frederico Bernardino. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Lourenço, Eduardo. 2019. *Obras completas V Da música*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mallarmé, Stéphane. 2005. *Poesias*. Tradução José Augusto Seabra. Lisboa: Assírio & Alvim.

- Malraux, André. 2000. *O museu imaginário*. Tradução de Isabel Saint-Aubyn. Lisboa: Edições 70.
- Mendes, João Maria. 2015. “*Da logofilia & da logofobia na Arts-Based Research*”. In *Investigação em artes, ironia, crítica e assimilação dos métodos*. Coordenação de José Quaresma, Alys Longley e Fernando Rosa Dias. 70-88. Lisboa, Escola Superior de Teatro e Cinema / The University of Auckland New Zealand, Creative Arts and industries.
- Mendes, João Maria. 2016. “*Absurdo, como estás? Reencontro com ABR*”. In *Investigação em Artes e Absurdo, Métodos Informais e Institucionalização do Conflito*, Coordenação José Quaresma. Co-Coordenadores Alys Longley, Fernando Rosa Dias, João Maria Mendes. 61-81. Lisboa: ESTC/The University of Auckland.
- Nóvoa, António. 2019. “*Travelling, not arriving, Educators of the Mediterranean: Up Close and Personal*.” In *Fazer a Mão. Por uma escrita inventiva na universidade*. Lisboa: Coleção Sagaz.
- Ó, Jorge Ramos do. 2019. *Fazer a Mão. Por uma escrita inventiva na universidade*. Lisboa: Edições do Saguão.
- Ortega y Gasset, José. 2003. *A Desumanização da Arte e outros Ensaios de Estética*. Tradução de Miguel Serra Pereira. Coimbra: Livraria Almedina.
- Pessoa, Fernando. 2018. *A educação do estóico, o único manuscrito do Barão de Teive*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Plácido Júnior, J. 2022. “*A ciência é ter a capacidade de fazer perguntas e de tentar encontrar respostas. Errar, aprender com os erros, fazer de novo, lançar caminhos e, de vez em quando, chegar a um beco em saída*” Entrevista à Isabel Ribeiro. Disponível em <https://visao.pt/ideias/2022-12-04-a-ciencia-e-ter-a-capacidade-de-fazer-perguntas-e-de-tentar-encontrar-respostas-errar->

aprender-com-os-erros-fazer-de-novo-lancar-caminhos-e-de-vez-em-quando-chegar-a-um-beco-sem-saida/

- Polanyi, Karl, M. 1966. "The tacit dimension." Londres: Routledge & Kegan Paul. In *Fazer Antropologia, arqueologia, arte e arquitetura*, editado por Tim Ingold. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Petrópolis: Editora Vozes.
- Quaresma, José 2015. "A suprema ironia de um artista se declarar Investigador em Arte. Arte, Investigação e Polomatia Sazonal." In *Investigação em Arte. Ironia, Crítica e Assimilação dos Métodos*. Coordenação de José Quaresma, Alys Longley e Fernando Rosa Dias. 200-207. Lisboa: ESTC/The University of Auckland, Creative Arts and Industries.
- Rancière, Jacques. 2010. *O Mestre Ignorante*. Tradução de Maria Correia. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Serra, José Pedro. Palestra no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em outubro de 2023.
- Slodterdijk Peter. 2014. *Morte aparente no pensamento*. Tradução de Carlos Leite. Lisboa: Relógio d'Água.
- Tavares, Gonçalo. M. 2013. *Atlas do corpo e da imaginação*. Lisboa: Caminho.
- Wittgenstein, Ludwig. 1995. *Investigações Filosóficas*. 2.^a ed. Tradução de M. S. Lourenço. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Yukihara, Eduardo. 2013. s.p. <https://cienciapratica.wordpress.com/author/eyukihara/>

Que tipo de pedagogia é essa, em que o professor não tem nada para transmitir, nada para passar nem quaisquer métodos, protocolos, regras ou formas específicas de teste ou certificação para fazer isso? Masschelein tem uma palavra para isso: ele a chama de "pedagogia pobre". É "a arte de esperar e apresentar", um convite para liderar (*ex-ducere*), oferecendo meios para experimentar e tornar-se atento. Proporciona a possibilidade de exposição, através de exercícios que ampliam nossa atenção para o real e sua verdade: "não a verdade sobre o real, mas a verdade que sai do real [...] na experiência". Acima de tudo, a pedagogia pobre é fraca e nós somos enfraquecidos por ela. Uma educação forte nos arma com conhecimento, nos permite escorar nossas defesas contra os caprichos do mundo externo, dá-nos imunidade e fornece a segurança e o conforto da razão. Se alguma coisa nos incomoda, podemos explicar isso e fazer com que ela vá embora - ou pelo menos colocá-la em seu contexto. Silenciados em nossa armadura, no entanto, e cercados pelos muros de nossas defesas intelectuais, nós falhamos em aceitar ou responder à realidade que o mundo apresenta para nós. Uma educação fraca, empreendida com uma pedagogia pobre, alcança exatamente o oposto. Isto nos induz a romper a segurança de nossas posições defensivas, tirar nossa armadura e conhecer o mundo de braços abertos. É uma prática de desarmamento. Isto é educação no sentido de *ex-ducere*. Trata-se de exposição e não de imunidade; torna-nos vulneráveis em vez de poderosos, mas, da mesma forma, ela valoriza a verdade e a sabedoria sobre o conhecimento. Considerando que a educação forte procura inculcar o que é desejado, a educação fraca é uma busca pelo que é desejável. É uma forma de saúde e, na medida em que é feita de forma responsável e responsabilmente com os outros, como um dever, é também uma forma de cuidado e correspondência. Mas acima de tudo é feita e passa pelas coisas com atenção. (Ingold, 2018, 57-58)

Agradecimentos

À Fátima Chinita, por toda a gentileza, disponibilidade, competência e pela acurada revisão desta publicação.

À Luísa Marques, que continua a desenvolver *silenciosamente* um trabalho essencial para todos nós, enquanto bibliotecária da ESTC, a quem agradeço toda a disponibilidade e carinho pela publicação deste projeto.

Ao David Antunes, pelas conversas infinitas e pela amizade com quem há muitos anos conseguimos partilhar todas as leituras e as infinitas questões sobre a arte e as linguagens.

Ao Jorge Ramos do Ó, por orientar o meu *Pós-Doutoramento*, pelas belas e infinitas reflexões nos Seminários das terças-feiras no Instituto de Educação e pela amizade com que sempre carinhosamente partilhámos todas as *inquietações* sobre história, pedagogia, educação e filosofia.

Aos meus alunos todos, com quem tive o privilégio de cruzar caminhos nestes últimos 25 anos na ESTC que me convidaram, ano após ano, a questionar metodologias, procedimentos, autores, conteúdos, e a repensar cada dia o lugar e as funções da pedagogia.

L'écrivain ne sait jamais si l'œuvre est faite
(Maurice Blanchot, *sem referência bibliográfica*)

NOTAS SOBRE O DESEJO DE CONSEGUIR ESCREVER ACERCA DAS COISAS QUE ANDAMOS A FAZER
NAS SALAS DE ENSAIOS, NAS SALAS DE AULA E NOS LUGARES ONDE SE PRODUZ COLETIVAMENTE
INVESTIGAÇÃO EM ARTE | JEAN PAUL BUCCHIERI

Esta publicação é uma tentativa de passar a escrito um conjunto de reflexões sobre o ato de lecionar, de fazer investigação em arte e de encenar. Não obstante, o facto de habitar constantemente estes três planos, não me garantiu que a escrita fosse capaz de descrever o que acontece na sala de ensaio, nas aulas e no próprio gesto de escrever. Resulta evidente, que não consigo captar através da escrita o que faço nas práticas e também me escapa sempre algo quando procuro traduzir todas as reflexões teóricas produzidas no *ato próprio* da criação. O que escrevo nunca é realmente o que faço. E vice-versa. E ainda bem. Campos empíricos que procuram *explicar-se e explicar* o mundo no seu estar-a-acontecer. *Investigação em Arte*, o que pode significar exatamente?

Jean Paul Bucchieri nasceu em Itália e reside em Portugal desde 1993. Encenador, investigador e pedagogo, concluiu o Doutoramento em 2011 na FMH da ULisboa, com uma bolsa da FCT. Em 2007 concluiu o *Curso de Encenação de Ópera*, no âmbito do Programa Criatividade e Criação Artística da Fundação Calouste Gulbenkian. Integra o Corpo Docente da Escola Superior de Teatro e Cinema do Politécnico de Lisboa e colabora com o IPL desde 1996. É colaborador do CIAC. Destaca a sua participação em projetos de Bob Wilson como assistente e intérprete. Como encenador, apresenta regularmente os seus projetos nas áreas das artes performativas, do teatro e da ópera desde 1994. Conduz uma investigação científica sobre o trabalho do intérprete e a sua relação com as artes performativas, focando as problemáticas na observação fenomenológica do trabalho do intérprete e na possibilidade de comparar e sistematizar os instrumentos que a teoria e a prática oferecem ao intérprete. Em dezembro de 2023 acabou um Pós-doutoramento, no Instituto de Educação da ULisboa, sobre a relação entre a encenação, a pedagogia e a investigação em arte.