

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Mariza Bicudo

**Remar contra a maré – e a favor dela: professores de teatro e seus alunos
na era da tecnologia.**

Um estudo à luz da teoria crítica da sociedade

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO
2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Mariza Bicudo

**Remar contra a maré – e a favor dela: professores de teatro e seus alunos
na era da tecnologia.**

Um estudo à luz da teoria crítica da sociedade

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Antônio Giovinazzo Júnior.

SÃO PAULO
2018

BANCA EXAMINADORA

Este é um trabalho sobre formação do ator desenvolvido por alguém que circulou por escolas de teatro durante toda a sua vida profissional, citar nomes de alunos e professores levaria, fatalmente, ao erro.

O mesmo se dá em relação aos amigos, familiares, foram tantos os momentos e formas de ajuda... O que fazer?

Pensar...

Há algo que os une: o inconformismo. Então,

À minha mãe e meus irmãos pela estranha falha trágica que nos
aos inconformados
une.

A Daniel Augusto Jr., meu amor e eterno inconformado

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Carlos A. Giovinazzo Jr., pela confiança, pelo companheirismo, pela capacidade de orientar e, ao mesmo tempo, permitir que a longa jornada fosse trilhada pelo caminho da liberdade;

às professoras Dras. Luciana Maria Giovanni e Lucila Pesce pelas valiosas e indispensáveis contribuições oferecidas no exame de qualificação;

ao prof. Dr. Gerson Praxedes, por partilhar, sempre com humor, a dor e a delícia de ser professor de teatro nesta terra de ninguém;

à profa. Dra. Domenica Martinez pelos apontamentos fundamentais no projeto de pesquisa;

ao prof. Dr. Odair Sass pela oportunidade de ouvi-lo em várias disciplinas, de ser avaliada por sua implacável visão crítica, por ser provocada, inúmeras vezes, direta e indiretamente;

ao prof. Dr. José Leon Crochík, por me receber, como aluna especial, em disciplina do Programa de Psicologia da Universidade de São Paulo, contribuindo imensamente para a compreensão do referencial teórico adotado e, estimulando, generosamente, a persistência no estudo da arte;

ao prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno pelas inesquecíveis aulas, por me ajudar a encontrar a Escola de Frankfurt com que tanto me identifico, pelas conversas e pela coordenação e vice coordenação do programa EHPS desde os tempos do mestrado;

ao prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves, pela competência e permissão de exercitarmos a condução de algumas aulas, proporcionando o prazer da divisão de conhecimentos;

a Elisabete Adania (Betinha), assistente de coordenação, pela atenta orientação em vários procedimentos;

à Profa. Dra. Christianne Gally pela competente revisão; e,

ao Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

O teatro é uma escola de pranto e de riso; tribuna livre onde os homens podem pôr em evidência as concepções morais, velhas ou equívocas, e explicar com exemplos vivos normas eternas do coração e do sentimento do homem. Um povo que não ajuda ou não fomenta o seu teatro, se não está morto, está moribundo; como o teatro que não registra a pulsação social, a pulsação histórica, o drama de suas gentes e a cor genuína de sua paisagem e de seu espírito, com riso e com lágrimas, não tem o direito de chamar-se teatro, mas uma sala de divertimento ou lugar para fazer essa horrível coisa que se chama “matar o tempo”. (Federico García Lorca).

... a televisão como ideologia não é simplesmente coisa de má vontade, nem tampouco assunto de incompetência dos participantes, mas um produto anti - espírito objetivo. Com inumeráveis mecanismos domina até os produtores. Um número grande deles reconhece a perversão de todo o assunto, nem sempre mediante conceitos teóricos, mas por via de sua sensibilidade estética, submetendo-se pela pressão econômica; no geral, cabe advertir o quanto é grande a má vontade existente ao estabelecer contato com escritores, diretores e atores. Só a empresa que realiza o negócio e seus lacaios proclamam a existência de uma humana consideração com a clientela. Se houvesse uma ciência que, sem tratá-los como imbecis e sem despachá-los com vagas desculpas administrativas, mas investigando a ideologia, amparasse os artistas que são considerados pela Indústria como crianças em andadores, talvez eles pudessem formar uma categoria para enfrentar seus chefes e controles. (ADORNO)

Eu duvido que se abra mão do outro, por mais botão que se crie.
(Fernanda Montenegro).

BICUDO, Mariza. 2018. **Remar contra a maré – e a favor dela:** professores de teatro e seus alunos na era da tecnologia. Um estudo à luz da teoria crítica da sociedade. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo – PUCSP: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

RESUMO

Investigar os possíveis problemas presentes nas salas de aula de teatro, gerados na relação/tensão entre a formação na arte teatral e as características que manifestam jovens permanentemente conectados constitui o objetivo central deste trabalho. A partir de análise de entrevistas com professores de artes cênicas, apurou-se os principais elementos constitutivos da interpretação dramática e as características que manifestam estudantes na atualidade. A tese sustentada é a de que, na visão dos professores de teatro, à medida que a tecnologia avança na sociedade hodierna, aprofundam-se as dificuldades para o desenvolvimento da capacidade de mimese, imaginação, narração e memória, elementos considerados fundamentais para a atuação criativa. De outra parte, tal situação pode ser explicada pelo predomínio da pseudocultura, pela dificuldade vivida por todos para a experiência e pelo império da Indústria Cultural, que transforma integralmente as manifestações artísticas e culturais em mercadoria. Os professores entrevistados confirmaram que, ao longo das últimas décadas, as salas de aula de artes cênicas passaram a abrigar, concomitantemente, um maior número de alunos cujas principais características são: fazer uso frequente da tecnologia, ter pouco ou nenhum conhecimento da linguagem teatral, ter o acesso às escolas facilitado pelos programas de inclusão social e atender ao apelo da indústria cultural, que promete sucesso sem esforço, e professores cuja prática docente tem como um dos pilares de sustentação a resistência à simplificação na produção artística. A orientação teórica da pesquisa é constituída, principalmente, por noções formuladas pelos autores da teoria crítica da sociedade, tais como: experiência, indústria cultural, mimese, narração e memória, que foram cotejadas com conceitos extraídos da literatura teatral e que trata da formação do ator, sobretudo aqueles que dizem respeito à experiência cênica. Tal decisão permitiu a análise da transformação ocorrida na relação entre professores e alunos. Conforme a sociedade se torna mais tecnológica, ocorrem mudanças nos hábitos dos indivíduos e, embora sejam identificadas consequências benéficas, também se intensificam a degeneração da narrativa, a desvalorização da memória, a incapacidade de formação de imagens originais e a dificuldade nas relações interpessoais. Tal quadro aprofunda a perda gradual daquilo que Benjamin e Adorno definem como experiência e agrega, progressivamente, obstruções à formação do artista.

Palavras-chave: artes cênicas; experiência, indústria cultural; interpretação dramática, professores de teatro; tecnologia.

BICUDO, Mariza. 2018. **Rowing against the tide – and in favor of it:** drama teachers and students in the technological age. A study in the light of the critical social theory. Thesis (Doctorate in Education). São Paulo – PUCSP: Postgraduate Studies in Education: History, Policy, Society.

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to investigate the possible problems in the theatre classrooms, generated by the relation between Drama graduation and youngsters who are permanently connected. Through analysis of interviews with drama teachers, the main constituent elements of the dramatic interpretation and the characteristics that mobilize the students nowadays were found. From the teachers' point of view, as technology in today's society advances, the difficulties in developing people's capacity for mimesis, imagination, storytelling and memory (essential elements for the creative performance) increase. On the other hand, this situation can be explained by the predominance of the "pseudo-culture", by the difficulty in experiencing the situation and by the empire of Cultural Industry, which changes the artistic and cultural events totally into merchandise. The interviewed teachers confirmed that, over the last decades, the theatre's classrooms hold, simultaneously, a greater number of students. The main classes' characteristics are: frequent use of technology, little or no previous knowledge of theatrical language, access to schools facilitated by social inclusion programs and meet the Cultural Industry's request, which promises success without effort, and teachers whose teaching practice has as one of its key pillars the resistance to the simplification of the artistic production. The theoretical research consists of concepts created by authors of critical social theory, such as: experience, Cultural Industry, mimesis, storytelling and memory, which were collated with concepts of theatrical literature, which deals with the actor's training, specially the ones who have experience with scenic work. This decision meant the analysis of the transformation in the relation between the teachers and the students. As society becomes more technological, changes in the habits of individuals take place. Despite being beneficial consequences, these changes intensify the degeneration of the narrative, the devaluation of the memory, incapacity to form original images and difficulties in interpersonal relationships. Such a framework enhances the gradual loss of what Benjamin and Adorno define as experience and adds, progressively, obstructions to the artist's formation.

Key-words: drama; experience, cultural industry; drama performance, drama teachers; technology.

SUMÁRIO

Introdução	15
O problema e a pesquisadora: uma questão dialética	16
O referencial teórico, a pesquisadora e a sala de aula – Distanciar é preciso	20
Revisão bibliográfica	23
Composição da Tese	25
 Capítulo I - O cenário teatral brasileiro e a sala de aula de artes cênicas – a constante mudança	 27
1.1. O teatro segmentado	27
1.2. As interpretações representacional e presentacional e o ator criador	30
1.3. A sala de aula de interpretação dramática – um ritual	32
1.4. O brincar, a fé cênica e a experiência teatral	34
1.5. Constantin Stanislavski – uma vida para a arte de interpretar	38
1.6. Conexões entre experiência teatral e a Teoria Crítica da Sociedade	43
1.7. A tensão presente na sala de aula de teatro	52
1.8. A sala de aula de interpretação dramática sob influência da tecnologia	53
 Capítulo II – A escola de artes cênicas na visão dos professores	 56
2.1. Trajeto metodológico	56
2.2. Problema da pesquisa	57
2.3. Objetivos	57
2.3.1. Objetivo Geral	57
2.3.2. Objetivos Específicos	57
2.4. Hipótese	58
2.5. Procedimentos da Pesquisa	58
2.5.1 Sujeitos da Pesquisa.....	58
2.5.2 Locais de Atuação dos Professores	59
2.5.3 Coleta de Dados	60
2.6 O perfil dos entrevistados	63
2.7 As categorias de análise	65
2.7.1 Excertos e dados extraídos das entrevistas separados por categoria.....	66
a) Categoria 1 – Referencial Teórico dos professores e suas justificativas	66
b) Categoria 2 – Elementos Constitutivos da Interpretação Dramática e como colocá-los em ação	70
c) Categoria 3 – Elementos de Mudança do Perfil dos alunos/Identificação de novos hábitos	73
d) Categoria 4 – Relação do desenvolvimento da Interpretação Dramática e Tecnologias da Informação e Comunicação	89
2.8 Análise de Dados	94
2.8.1 Procedimentos de análise dos dados	94
 Capítulo III – A prática docente da formação do ator	 98
3.1 O referencial teórico dos professores	98
3.1.1 Jerzy Grotowski – Tornar visível o invisível	100
3.1.2 Bertolt Brecht – Bom humor e bondade na luta contra a engrenagem....	110

3.1.3 Peter Brook – O teatro do menos é mais	128
3.2 A experiência teatral na visão dos professores	137
3.3 Elementos da Interpretação Dramática e a Teoria Crítica da Sociedade	141
Capítulo IV – O aluno de teatro e suas características	144
4.1 A sociedade do século XXI pelo olhar dos professores	144
4.1.1 O dinheiro sentou no trono: o capitalismo monopolista invade a formação do ator	145
4.1.2 O poder econômico e seus fetiches na esfera cultural	146
4.1.3 A racionalidade viciosa do aparato	148
4.1.4 A eterna crise do trabalho e a racionalidade tecnológica	149
4.1.5 Ulisses e o gérmen da regressão: o trabalho como origem da razão instrumental	150
4.1.6 O indivíduo padrão, a escola regular e a escola de artes cênicas: um mundo sem fronteiras	153
4.2 Os indivíduos do século XXI e o novo perfil dos alunos na visão dos professores	155
4.2.1 O aumento da procura, ou melhor, a confusão providencial promovida pela Indústria Cultural	155
4.2.2 Da individualidade contestadora ao artista pseudoculto	158
4.3 As relações em sala de aula de teatro na era da tecnologia: alguns apontamentos	163
4.3.1 A autoridade do professor dissolvida pelo consumo	165
4.3.2 O teatro dos incensados ou a interferência da família na formação do ator	170
4.3.3 Resistir para não sucumbir: a pedagogia teatral enfrenta o aluno que pergunta tudo	175
4.3.4 O retrato dos <i>iGen'ers</i> e os alunos de teatro	177
4.3.5 Mas você está fazendo teatro, não é? Corpo, toque e nudez nas aulas de atuação	184
4.3.6 O retrato da Polegarzinha no fim da era do saber	189
Conclusão: o voo da águia e a questão do tempo	195
O avanço avassalador da tecnologia	195
O domínio de <i>Chrónos</i> sobre <i>Kairós</i> : o tempo interrompido e a formação do ator	199
Proteção ao ninho da águia	201
Referências.....	204
Anexo 1 – Entrevista x objetivos específicos	213
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	214

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Perfil dos professores entrevistados	62
Quadro 02- Quadro comparativo entre teatro dramático e épico	115
Quadro 03 – Categoria I – Referencial teórico e suas justificativas	138
Quadro 04 – Categoria I – Elementos primordiais da formação do ator	139
Quadro 05 – Categoria II – Elementos da interpretação dramática e sua relação com a teoria crítica da sociedade.	142
Quadro 06 – Sociedade do Século XXI na visão dos professores	144
Quadro 07 – Indivíduos do século XXI e o novo perfil dos alunos na visão dos professores entrevistados	155
Quadro 08 - Relação professor/aluno, segundos os professores entrevistados.	163
Quadro 09 - Relação Aluno/artes cênicas, segundos os professores entrevistados.....	164
Quadro 10- Relação Aluno/TIC, segundos os professores entrevistados.....	164

INTRODUÇÃO

Refletir sobre questões surgidas na elaboração de minha dissertação de mestrado (BICUDO, 2011), intitulada *Uma viagem ao absurdo: a formação técnica em arte dramática à luz da Teoria Crítica da Sociedade*, assim como a participação direta em sala de aula de teatro instigaram esta pesquisa.

A conclusão do trabalho apontou que o desenrolar de um curso técnico profissionalizante proporcionava aos alunos a possibilidade de contato e desenvolvimento de alguns elementos, dentre eles o comportamento mimético, provocado pelo convívio em grupo. Tais elementos eram originados tanto pelo contato direto, por vezes íntimo, com os companheiros atores, quanto pelo estudo e construção das personagens, e estavam diretamente ligados a importantes elementos da formação cultural, destacados pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade. Entretanto, foi também apurado que tal conquista não era capaz de superar condições objetivas diversas: poucas horas de tempo livre, dificuldades econômicas, problemas de locomoção devido à ineficiência do transporte público, distância entre a moradia e a escola, além da jornada exaustiva de trabalho.

Outro fator importante, apontado no trabalho, dizia respeito aos ingressantes da escola, matriculados a partir de processo seletivo, em sua maioria adultos, que já haviam frequentado cursos livres de teatro, fomentados por políticas públicas, principalmente as Oficinas Culturais do Estado de São Paulo e o Programa Vocacional, ou seja, a escola recebia “sujeitos pré-dispostos ao aprofundamento da formação em artes cênicas” (BICUDO, 2011, p.133).

Dois riscos foram apontados nas considerações finais: o primeiro dizia respeito à pressão que a Indústria Cultural exercia sobre as escolas técnicas, para que as certificações fossem emitidas em um espaço de tempo cada vez menor, o que expunha as pequenas conquistas relativas à formação ao perigo constante da redução do tempo de convivência e, consequentemente, a diminuição de chances dessa formação. O segundo dizia respeito à possível eliminação do processo seletivo que, embora fosse algoz, filtrava e protegia o curso garantindo para, ao menos alguns, a possibilidade de formação.

Um novo elemento, os programas de inclusão, alterou esse cenário: para que todos tivessem chance, a partir do ano de 2012, foi extinta qualquer forma de seleção. As vagas foram ocupadas pelos primeiros inscritos, pagantes e bolsistas. Se, por um lado, tal medida dá acesso irrestrito, por outro atrai pessoas que não têm nenhum interesse em estudar, estão

apenas obedecendo à atração provocada pela Indústria Cultural, hoje representada não somente pela TV, Rádio, Internet e outros veículos de comunicação, mas abrangendo, inclusive, igrejas das mais variadas representações atraídas pelas técnicas teatrais como auxílio nas apresentações públicas de seus cultos.

A experiência de exercer, concomitantemente, os papéis de atriz, professora de interpretação dramática e coordenadora pedagógica de uma equipe que contava com mais de vinte professores, revelou o surgimento gradual de novas inquietações, não abordadas na dissertação de mestrado, originadas pela constante mudança de cenário nas artes cênicas da cidade de São Paulo, no perfil dos alunos e também no comportamento dos professores com os quais mantinha estreito contato.

Intrigada com a possibilidade de que tais mudanças talvez não estivessem restritas a uma atuação individualizada, nem tampouco somente àquela escola, mas que poderíamos passar por um período de turbulência no ensino das artes que seria capaz de provocar alterações estruturais para a interpretação dramática, e acreditando que a necessidade deste estudo surgiu gradativamente, peço permissão para relatar minha trajetória como atriz, professora e pesquisadora.

O problema e a pesquisadora – uma questão dialética

A proximidade com o objeto foi, desde o primeiro momento, motivo de preocupação e cuidado na criação de critérios que garantissem o devido distanciamento; entretanto, faz-se necessário formular uma questão: não teria sido, contraditoriamente, a proximidade com o objeto a responsável pela percepção de que hábitos hodiernos poderiam estar ameaçando elementos estruturais da formação teatral? Aliar o contato estreito com o objeto às reflexões a partir de noções formuladas pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade trouxe a oportunidade de transformar a angústia de professores de artes cênicas em projeto de pesquisa.

Refletir sobre minha formação é constatar a história das últimas décadas de muitos atores e atrizes paulistanos (e professores) de artes. Iniciei minha experiência em teatro em 1976, como aluna do Teatro Escola Macunaíma¹, um dos centros de pesquisa cênica mais

¹ O Teatro Escola Macunaíma foi fundado por Silvio Silber e Myriam Muniz em 1974. Para mais informações, consultar <http://www.macunaima.com.br/tradicao>. Acesso em: 27 fev. 2016.

respeitados da época, tendo seus fundadores, a atriz Myriam Muniz e o diretor Silvio Zilber como professores.

Em 1978, atuava em teatro e televisão. Com a promulgação da lei de regulamentação da profissão de artistas nas áreas de dança, circo e teatro², tornei-me atriz, com registro profissional, sem ter cursado escola de formação de atores. Vale lembrar que, no final da década de 1970, não era demérito não possuir formação escolar em artes; nomes importantes do cenário artístico brasileiro, quase todos autodidatas, foram pioneiros da pedagogia teatral desenvolvida e aplicada em pequenos núcleos de pesquisa.

Concluí, em 1986, como bolsista, a escola técnica de Artes Cênicas pelo INDAC (Instituto de Arte e Ciência) – Escola de Atores³, com metodologia voltada para a pesquisa e formação do ator e corpo docente composto por atores e pesquisadores teatrais, entre eles Ademir Martins, Hélio Cícero, Luiz Damasceno, Milene Pacheco e Rubens Teixeira.

Na década de 1990, período em que proliferaram as iniciativas públicas ligadas à área, iniciei minha atuação como docente de teatro e coordenadora pedagógica junto a crianças e jovens considerados em situação de risco, em programas da então Secretaria do Menor do Estado de São Paulo – nos conhecidos circos-escolas e FEBEM – e em oficinas culturais, trabalhando com jovens, adultos e idosos.

Em 2002, ingressei como professora de interpretação dramática, história do teatro e montagem teatral de uma conhecida rede de escolas técnicas profissionalizantes. Em 2005, passei a exercer a função de docente coordenadora da área de Artes Cênicas da mesma escola, local que permaneci até o final do mês de abril de 2017.

Em 2008, concluí a Licenciatura em História pela Universidade Cidade de São Paulo e, em 2011, obtive o título de Mestre em Educação – História, Política, Sociedade, pela PUC/SP. Ambos os cursos tiveram pesquisas relacionadas ao universo da formação teatral (o trabalho de conclusão do curso de História também foi realizado sobre essa temática).

Minha trajetória como atriz foi, inicialmente, bastante diversificada. Fui dirigida por atores/pesquisadores e participei de diversos grupos de criação coletiva e trabalhos cooperativados, além de ter sido contratada por empresários e até mesmo por representantes da indústria fonográfica.

² Lei 6.533, de 24 de maio de 1978 – dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artista e Técnico em Espetáculos de Diversões.

³ O INDAC (Instituto de Arte e Ciência) – Escola de Atores foi fundado em 1981. Para mais informações, consultar <http://www.indac.com.br/teatro/introducao>. Acesso em: 27 fev.2016.

A experiência como contratada da gravadora RCA, em 1986, para atuar por todo o Brasil, no show *Trem da Alegria no Reino Encantado*⁴, protagonizado pelas crianças Luciano, Patrícia Marx e Juninho Bill, constituiu-se num divisor de águas de minha carreira como atriz. Ensaiar algo rapidamente, participar de programas de rádio e televisão, atuar em *shows*, para milhares de pessoas que cantavam as músicas, previamente distribuídas pela gravadora, as famosas “músicas de trabalho”, permanecer com equipes de artistas e técnicos preocupados, constante e exclusivamente, com o sucesso, angustiava-me sobremaneira. Não foi necessário muito tempo para que eu percebesse a diferença entre conviver com a tentativa de resistência do teatro criador e o frenesi da indústria cultural, embora desconhecesse a existência desses conceitos. O teatro de pesquisa e a sala de aula foram, portanto, uma escolha advinda da experiência pessoal.

No período compreendido entre 2004 e 2015, exercendo, concomitantemente, as funções de docente coordenadora e professora de interpretação dramática e montagem teatral de uma equipe composta por, em média, 23 docentes oriundos de diferentes escolas técnicas, faculdades e universidades brasileiras, foi possível perceber o aumento da frequência de questões problemáticas relacionadas diretamente ao desenvolvimento do trabalho do ator. Problemas relacionados à atenção, concentração e indisciplina dos alunos de teatro passaram a ser relatados, sistematicamente, tanto nas reuniões de equipe quanto em atendimentos individuais efetuados como docente coordenadora.

Episódios ocorridos durante o ano de 2015 ensejaram reflexão acerca da possibilidade de realizar pesquisa sobre a situação relatada por muitos professores. Um dos mais marcantes ocorreu com um companheiro, professor de Interpretação Dramática, que solicitou ajuda da coordenação, intrigado com a mudança de comportamento dos alunos durante os intervalos das aulas. O professor observou que os alunos de uma das turmas, composta majoritariamente por adolescentes, estavam abandonando as conversas em grupo, sentando-se ao longo do chão dos corredores da escola e permanecendo, isolados, olhando para as telas dos telefones celulares durante todo o intervalo até o retorno à sala de aula. O professor confessou que, inconformado, tentava em vão, estimular a conversa entre os alunos durante o intervalo.

Matérias publicadas em jornais durante o mesmo período também alertavam para a mudança de comportamento dos jovens. O Jornal *Folha de São Paulo*, no dia 12 de junho

⁴ Para mais informações, consultar: <http://www.sescsp.org.br/online/artigo/6989>. Acesso em: 03 mar. 2016.

de 2015, data em que se comemora o dia dos namorados, publicou artigo do colunista Jairo Marques, intitulado *O amor está on-line*. Nele o autor discorria sobre novos hábitos dos jovens com idade entre 16 e 18 anos: os namorados permaneciam conectados, pelos telefones celulares, por isso, declaravam não sentir saudade. Mensagens muito rápidas, com duas ou três palavras eram trocadas durante todo o tempo. Preferiam a relação à distância, “curtiavam baladas” separadamente, cada um com sua turma, e caso um deles fosse indagado sobre sua ocupação em determinado momento, a resposta seria uma fotografia do aparelho de TV, se estivesse assistindo a um programa televisivo; ou a imagem transmitida poderia ser a de um caderno, se a atividade for uma tarefa escolar. Se houvesse alguma desavença e o clima estivesse tenso, usavam uma mensagem de áudio porque ficava mais “rápido para desabafar e xingar”. Costumavam também *stalkear*, atividade que consiste em rastrear tudo o que o parceiro postou nas redes sociais.

Em matéria do mesmo jornal, baseada no periódico *The New York Times*, datada de oito de julho de 2015, Kristina E. Hatch, pesquisadora da Universidade de Rhode Island (EUA), declarou que, além das consequências físicas, como dores nos dedos, pulsos, pescoço e costas, o hábito de estar permanentemente conectado acarreta outras consequências de natureza psicológica: quanto mais tempo crianças se comunicam por meios eletrônicos, mais deprimidas e solitárias se sentem. Ainda nessa matéria, Aurélio Melo, psicólogo e professor da Universidade Mackenzie, declarou ao jornalista que “o mundo subjetivo” das pessoas diante da tecnologia estava mudando rapidamente e atingindo principalmente os jovens. Marques (2015, p. 34) escreveu sobre essa nova realidade: “os pensamentos, os sentimentos, as relações estão se transformando nesta geração. Quando eles falam que não sentem saudade é porque o virtual, de certa maneira, está substituindo o contato. Eles se sentem próximos pela tecnologia”.

Quanto ao comportamento dos alunos de teatro, relatado pelo professor, mantém clara aproximação com o descrito pelos jornalistas: os jovens parecem mais atraídos pelas relações à distância e não demonstram curiosidade pelos colegas de turma, uma vez que a hora do intervalo seria a melhor oportunidade para trocarem ideias, porque, durante a aula, estão ocupados com os jogos e exercícios dramáticos.

Estranho também é o fato de não haver relação desse comportamento com o desinteresse pela aula ou dificuldades de relacionamento com os professores, porque, segundo relato destes profissionais, os jovens mostram-se envolvidos e participam das atividades propostas, embora, do ponto de vista da criação artística, apresentem dificuldades

no desenvolvimento dos exercícios, principalmente nos que estão relacionados a alguns elementos da interpretação dramática, entendidos como pilares da arte de representar, entre eles a narração, a imaginação, a memória emocional e a mimese⁵.

As dificuldades com o desenvolvimento desses pilares da interpretação sempre fizeram parte do estudo das artes cênicas, mas o estudo da Teoria Crítica da Sociedade pode ter dado o sinal de alerta tanto para o acirramento do problema quanto para o fato de que alterações nas relações entre os alunos pudessem estar ligadas a mudanças de hábitos relacionadas à comunicação frequente via redes sociais.

O referencial teórico, a pesquisadora e a sala de aula – distanciar é preciso

A biografia do pesquisador importa sobremaneira quando se vai definir o tema a ser investigado. São mais de 25 anos como professora de teatro e lembro-me quão marcante foi a descoberta da Escola de Frankfurt. Eu já havia tido contato com seus autores na graduação; entretanto, foi durante o mestrado, estudando noções originárias do conceito de formação, que a ligação entre eles e o teatro, suas origens e o intercâmbio de influências entre seus postulados e de dramaturgos, como Bertolt Brecht, Samuel Beckett, Frank Wedekind e tantos outros tornou-se evidente.

O entusiasmo crescia a cada texto lido, a cada citação – de Édipo Rei ao Despertar da Primavera –, fossem eles pensamentos de apoio ou o próprio exercício da crítica dos autores da Teoria Crítica da Sociedade. Esses momentos faziam com que interrompesse a leitura por horas, às vezes dias, e retornasse aos livros de teatro em busca de melhor compreensão dos textos e preceitos. À medida que o processo de estudo avançava, as noções que mais se aproximavam da Interpretação Dramática foram ficando evidentes, principalmente as que vinculavam fé cênica, memória emocional e análise ativa, conceitos de estudo teatral à mimese, memória e narração e noções que perpassavam a obra de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e outros estudiosos próximos à Teoria Crítica da Sociedade cujas reflexões serão citadas ao longo do texto.

As declarações dos professores revelavam novas angústias que brotavam no interior das salas de estudo de teatro criador, cujo sinal de alerta já havia sido dado por Horkheimer

⁵ A discussão sobre os termos mencionados será efetuada no Capítulo I.

e Adorno, no capítulo intitulado A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas, da icônica obra *A Dialética do Esclarecimento* (1985), escrita em 1947, que, entre outros tantos pontos importantes, trata dos efeitos da hegemonia econômica sobre a arte fundindo cultura e entretenimento, provocando não somente a depravação da cultura, mas também a “espiritualização forçada da diversão” (p.118).

Adorno retornaria ao tema das relações entre arte e sociedade de consumo em 1966, na *Dialética Negativa* (2009), destacando que o domínio das formas, imposto pela indústria cultural, envolto pelo brilho do prazer, provocaria a dominação da subjetividade e o indivíduo, impotente, abriria mão de sua emancipação, comportando-se como o sequestrado num momento desesperado de identificação com o agressor. Pode-se atualizar a questão com o seguinte padrão de comportamento: o indivíduo sabe que o aparelho celular lhe rouba a alma, mas, mesmo assim, o adora.

Marcuse (1999), ao estudar a tecnologia como instrumento de controle e dominação, apontou, como característica de uma sociedade controlada pelo aparato tecnológico, o processo de diluição de uma racionalidade tradicional e padrões de individualidade.

Se, nas décadas de 1940 e 1960, momentos de publicação das obras de Horkheimer, Adorno e Marcuse, os efeitos da Indústria Cultural e do aparato tecnológico já interferiam na criação artística, tal processo, com o surgimento da Internet, caracterizada por Dussel (2010) como a nova estrela do aparato, intensificou-se. Enquanto o telefone levou 75 anos para atingir 50 milhões de usuários, a Internet logrou o mesmo feito em quatro anos. Em algumas regiões da América Latina, tal crescimento foi da ordem de 1000% em dez anos.

Entre as inúmeras mudanças provocadas pela presença dos telefones celulares e das redes sociais que avançaram e continuam avançando sobre todos os setores das populações ao redor do planeta, é possível estar em acordo, ou desacordo, mas jamais negar a ocorrência de transformações de alto impacto, sobretudo nas relações interpessoais, insiste a autora.

Relações Interpessoais e atuação são questões inseparáveis. À medida que a nova estrela do aparato, conforme designou Dussel (2010), está atingindo a vida pessoal e escolar de todos os indivíduos, os reflexos das transformações geradas por ela, seguramente devem estar aparecendo no interior das salas de estudo de teatro e, mais especificamente, provocando novas alterações no que diz respeito à imaginação, narração, memória e mimese, elementos estruturais da arte de interpretar.

Estas são algumas das conexões que podem ser verificadas entre as premissas da pesquisa e a obra dos autores da Teoria Crítica da Sociedade. Outras foram efetuadas ao longo do texto por ocasião das discussões relacionadas ao processo de estudo.

A cada novo dado acrescentado acentuava-se a certeza de que a proximidade com o objeto era, ao mesmo tempo, benéfica e maléfica. Se, por um lado, o conhecimento da linguagem e a inserção no contexto permitia detectar problemas contemporâneos em sala de aula de interpretação dramática, diretamente ligados à metodologia aplicada; por outro, o envolvimento com o objeto poderia prejudicar, irremediavelmente, a pesquisa. Esse foi o motivo gerador do afastamento das funções tanto de professora, quanto de docente coordenadora de uma das mais conhecidas escolas de formação de atores de São Paulo.

Aparentemente duas expectativas, em relação à interpretação dramática, estão nas salas de aula de artes cênicas que visam à formação do ator: de um lado, alunos que, em um primeiro momento, estão em busca de rápida e eficaz certificação profissional, que, em sua maioria, não têm hábitos de leitura, de frequentar teatros e exposições, mas que estão sempre se comunicando via redes sociais; e, de outro, professores que acreditam estar atrelados à formação da arte de representar.

Para Adorno (2001), as verdadeiras obras de arte permanecem incompreendidas justamente por se aproximarem do núcleo da experiência humana. Afastamo-nos da dificuldade da compreensão para evitarmos a “consciência da participação na injustiça universal”. Segundo o autor, já nos textos da comédia ática, é possível identificar traços do *kitsch*, fenômeno da simplificação, representante maior da má consciência da cultura, cujo principal efeito é a supressão da tensão entre o teatro e a própria cultura em favor da diversão. Hoje, para a grande maioria, parece não haver qualquer separação entre arte e entretenimento. É provável que tal situação não se restrinja a uma única instituição e que a inclusão seja objetivo dos programas de educação.

De outra parte, entende-se que as salas de aula de arte da maioria das escolas de formação em artes cênicas comportem, hoje, um público mais heterogêneo, convivendo, em se tratando de aulas de teatro, num contexto de intimidade, num clima de proximidade que expõe todos a momentos de profunda reflexão, mas também de conflitos acirrados.

Descritos os primeiros fatos geradores do projeto de pesquisa, informaremos novos resultados da revisão bibliográfica.

Revisão bibliográfica

O levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa, com a associação dos termos escola de teatro, teatro e Teoria Crítica da Sociedade, apontou 29 títulos entre teses e dissertações. Ao pesquisar somente dois descritores (escola de teatro e Teoria Crítica da Sociedade) foram encontrados 21 trabalhos de pesquisa. A leitura dos resumos revelou que a maioria dos autores considera como relevante a contribuição do teatro como agente colaborador do ensino na escola regular.

Três trabalhos se destacaram por apontarem elementos fundamentais à experiência teatral. No primeiro, intitulado *Práticas Educativas com Arte Dramática: o sonho e o medo na construção da autonomia dos educandos e educadora* (SILVA, 2002), foi estudada, a partir da Teoria Crítica da Sociedade, a transformação na forma de pensar, agir e ser de educandos e de uma educadora, proporcionada pela experiência teatral. O processo de montagem de uma peça teatral, que considerava elementos, como o medo, o sonho, o silêncio, a autonomia e a cidadania, foi analisado e interpretado dando suporte à pesquisa.

O segundo trabalho, intitulado *O rebaixamento da negatividade da arte: um estudo sobre a instrumentalização do teatro na educação* (OLIVEIRA, 2010), aponta para o uso de técnicas teatrais no âmbito da educação, concluindo que o atravessamento sofrido pelo teatro no ambiente escolar o destitui de seu potencial crítico, colocando-o a serviço da educação vigente que, na visão da autora, precisa ser transformada.

No terceiro, *A formação de atores em escolas profissionalizantes: um estudo sobre o ver e ser visto*, o autor analisou as possíveis contribuições de uma metodologia baseada nas aprendizagens existentes nas práticas simultâneas de atuação e fruição da cena, adotada na formação profissional dos estudantes (FERRAZ, 2012). Foi realizada com alunos de uma escola técnica profissionalizante privada, cujo corpo discente era composto, em sua maioria, por alunos com uma graduação em áreas diversificadas que buscavam uma segunda opção profissional e/ou complementação de estudos.

Para atualização da revisão, durante a elaboração do relatório de qualificação, foram consultados três bancos de dados, a saber: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os seguintes descritores: Teatro e Tecnologia e Ensino de Teatro e Tecnologia.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foi encontrado, com o descritor Teatro e Tecnologia, o trabalho intitulado *As relações entre Teatro, Tecnologia e Educação na Pró-Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade de Brasília* (SILVA, 2012). O foco da pesquisa foi refletir sobre a possibilidade de utilização das tecnologias TDIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação) para formação de professores. O banco não disponibilizou acesso ao texto integral, tampouco informou o referencial teórico utilizado pela autora.

Para o descritor Teatro e Tecnologia, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi localizado o trabalho *Teatro do Oprimido com Adolescentes: uma investigação sobre educação e tecnologia* (SILVEIRA, 2016). A pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho prático de adolescentes de turmas de uma escola pública de segundo segmento, no qual, usando técnicas do Teatro do Oprimido – método desenvolvido por Augusto Boal –, a professora/pesquisadora investigou como as novas tecnologias podem auxiliar na composição da cena e criação dramática. Não foi disponibilizado o texto na íntegra.

No mês de outubro de 2018, por ocasião da redação final da tese, realizou-se a terceira e última revisão bibliográfica. Encontrou-se um único trabalho na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor Teatro e Tecnologia intitulado *Tecnologia e Ensino de Teatro: diálogos para além da sala de aula* (CARVALHO, 2017). O objetivo do estudo foi investigar a tecnologia, como alternativa para o processo de experiência estética teatral no Ensino Médio. Segundo o resumo do autor, o processo ensino/aprendizagem não acompanha o evidente avanço das novas tecnologias, e a escola não as entende, na atualidade, como ferramenta transformadora deste processo.

O presente trabalho de pesquisa, entretanto, não visa estudar o teatro como elemento auxiliar da educação formal ou agente colaborador no processo de desenvolvimento da cidadania, tampouco a utilização de tecnologia como apoio ou auxílio das metodologias das escolas regulares e/ou de artes, mas entender se, na visão de professores da área de artes cênicas, possíveis novos hábitos desenvolvidos pelos alunos, sobretudo aqueles relacionados à tecnologia da comunicação e informação, estão interferindo na proposta pedagógica das artes cênicas.

Apresentadas as questões preliminares para justificativa do trabalho de pesquisa, discutir-se-á, no próximo capítulo, a relação entre o cenário artístico da cidade e as escolas de artes cênicas.

Composição da tese

No capítulo I, discute-se a relação entre mudanças recentes no cenário teatral brasileiro e a sala de aula de Interpretação Dramática. Nele são apresentados conceitos e definições relacionados à formação do ator, oriundos da obra de pesquisadores e pedagogos teatrais dos séculos XX e XXI, e suas possíveis conexões com preceitos da Teoria Crítica da Sociedade. Tal discussão permite que as reflexões dos pesquisadores da Escola de Frankfurt iluminem as causas para novas tensões presentes nos estudos de artes cênicas.

No capítulo II, descreveu-se o método utilizado na pesquisa, cujo foco central é a visão de professores experientes de interpretação dramática, de escolas de São Paulo, em relação a possíveis mudanças no perfil e comportamento de seus alunos. Por meio de entrevistas, buscou-se conhecer qual o referencial teórico predominante utilizado nas escolas que eles frequentaram nos últimos dez anos, quais elementos da interpretação dramática eles consideravam fundamentais para o desenvolvimento do trabalho artístico e, principalmente, se, no entendimento desses profissionais, hábitos hodiernos, especialmente aqueles relacionados ao uso frequente da comunicação, via tecnologia digital, estão interferindo no percurso de formação dos estudantes. Foram transcritos excertos das entrevistas que apontam para questões centrais do trabalho e, posteriormente, foram destacados trechos relacionados aos objetivos específicos para serem objeto de análise.

Foram detectadas quatro categorias de análise: 1) Referencial teórico dos professores e sua justificativa; 2) Elementos constitutivos da Interpretação Dramática e como colocá-los em ação; 3) Elementos expressivos da mudança do perfil dos alunos/identificação de novos hábitos; 4) Relação entre desenvolvimento da Interpretação Dramática e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

As categorias de análise geraram dois grandes eixos que resultaram nos capítulos III e IV.

O Capítulo III versa sobre a prática docente da formação do ator. Foram analisadas convergências entre os preceitos da experiência teatral, extraídos da obra dos quatro autores mais citados nas entrevistas, os elementos da interpretação dramática relevantes para os professores e as noções da Teoria Crítica da Sociedade relacionadas à experiência.

O Capítulo IV trata do indivíduo aluno e suas características. Refletiu-se sobre mudanças de comportamento na sociedade hodierna, geradas pela presença e influência exacerbada da tecnologia que, na visão dos professores entrevistados, possam afetar as relações no ambiente de criação cênica.

Por meio das premissas da tese, relacionou-se o ideal de formação do ator na visão dos professores, extraída do Capítulo III, às relações em ambientes de estudo cênico, na atualidade, sobretudo no que diz respeito à presença marcante da tecnologia na sociedade hodierna e como ela afeta os elementos constitutivos da interpretação dramática.

Reflexões relacionadas ao tempo e sua ação sobre os indivíduos ao longo da história, mais especificamente sobre professores e alunos de artes cênicas da atualidade compõem a conclusão do trabalho.

CAPÍTULO I

O CENÁRIO TEATRAL BRASILEIRO E A SALA DE AULA DE ARTES

CÊNICAS – A CONSTANTE MUDANÇA

1.1 O teatro segmentado

O dia a dia da sala de aula de teatro está ligado, principalmente, ao estudo da personalidade das figuras a serem interpretadas, assim como ao conhecimento da sociedade e costumes culturais em que ela está inserida. Atualmente, podemos distinguir, pelo menos, dois tipos de teatro e, conseqüentemente, de escolas para atores: um deles, o dito comercial, com espetáculos montados em curto prazo, com a contratação de diretores, atores, figurinistas, maquiadores, aderecistas e todo pessoal ligado à administração do evento, por prazo determinado; o segundo tipo será tratado mais adiante.

O teatro brasileiro, atendendo à lógica do teatro comercial, enfrenta a febre da reprodução, cujo exemplo padrão remete aos espetáculos musicais, principalmente os conhecidos “*hollywoodianos*”, caracterizados pelo elevado número de atores, bailarinos, integrantes de orquestra e, principalmente, pelas toneladas de equipamentos utilizados em seus cenários. É importante frisar que as empresas detentoras dos direitos autorais desses espetáculos, usualmente, incluem cláusulas nos contratos determinando que a companhia contratada “copie fielmente” a versão original, inclusive no que diz respeito à construção dos personagens. Frequentemente, exige-se semelhança física entre os atores norte-americanos e brasileiros, assim como a aprovação da contratada para a formação do elenco.

Segundo Marcuse (1973), sob a égide da racionalidade tecnológica, a alienação artística torna-se funcional: obras de arte são destituídas de estranhamento, de incômodo, ajustam-se para servir à diversão e ao entretenimento. O autor vai além: considera nem saber se a arte ainda merece receber este nome, uma vez que não deve perturbar a ordem dos negócios. Assevera que vivemos sob um totalitarismo que se manifesta justamente por seu caráter harmonizador, numa atmosfera que, pacífica e indiferente, absorve as mais fortes contradições.

O aumento do número de espetáculos “*hollywoodianos*” criou um novo campo de trabalho e faz com que inúmeros amadores, e atores profissionais, pressionem as escolas de teatro para que estas ofereçam cursos que ensinem, rapidamente, técnicas de interpretação,

canto e dança que estejam alinhadas com esse tipo de produção. As escolas, por sua vez, adaptaram-se, rapidamente, tanto para atender ao mercado quanto, obviamente, para lucrar com ele. Segundo Lipovetsky e Serroy (2015, p. 73),

(...) no espírito das jovens gerações, o desejo de se tornar artista já não se associa tanto ao sonho romântico da aspiração a viver inteiramente para a sua arte, mesmo que numa pobreza extrema, e sim ao projeto de carreira orientado pela ideia da fortuna rápida e do êxito social: ser cantora, como Madonna, ou jogador de futebol, como Zidane, e rico como eles (...).

Horkheimer e Adorno (1985) já alertavam, na década de 1940, que, à medida que milhões de pessoas participassem da Indústria Cultural, seria impossível não haver métodos de reprodução e, conseqüentemente, necessidades iguais a serem satisfeitas por bens padronizados. De outra parte, a padronização tem ampla aceitação, pois está baseada na necessidade dos consumidores que, manipulados, permitem que o sistema pareça coeso e seja retroalimentado por essa necessidade. Omite-se, entretanto, que tal comportamento obedece ao interesse dos economicamente mais fortes que exercem seu poder sobre a sociedade em geral.

Adorno (1995a), em concordância com as formulações de Freud e Horkheimer, aponta para o domínio das instituições sobre as individualidades na sociedade contemporânea, trazendo como consequência indivíduos, psicologicamente, dependentes do sistema, culpados que perdem a capacidade de transcendência. O autor destaca também que a sociedade, unindo a todos numa “argamassa”, impossibilita toda e qualquer divergência.

Nessa direção, segundo Maar (2008), a Indústria Cultural age nas entranhas da sociedade, produzindo necessidades e possibilitando o eclipse da contradição que poderia surgir da diminuição do tempo de trabalho destinado à produção, porquanto o avanço técnico permite, hoje, que as necessidades vitais sejam atendidas mais rapidamente. Para este autor, a Indústria Cultural diferencia-se da cultura desenvolvida na época da manufatura ou do artesanato, por seu caráter esquemático que manipula os seres humanos “como engrenagens coisificadas de continuidade na reprodução ampliada do capital” (MAAR, 2008, p. 9).

Se estendermos o raciocínio do autor para o mundo do teatro, podemos relacionar a divisão entre, de um lado, as grandes produções comerciais, suas reproduções, agendas de divulgação e toneladas de equipamentos e, de outro, as peças teatrais oriundas do teatro de pesquisa, diga-se, um teatro mais artesanal, tentando resistir à alienação.

No teatro de pesquisa, um determinado número de atores se reúne, por prazo, muitas vezes, indeterminado, e estuda temas de interesse para posteriores montagens; nesse caso, o artista é denominado ator-criador. Este é o segundo tipo de teatro referido anteriormente.

Ariane Mnouchkine pode ser apontada, hoje, indubitavelmente, como uma das mais polêmicas e importantes representantes da resistência no que diz respeito à criatividade teatral. De origem francesa, fundadora do Théâtre du Soleil, Mnouchkine (2011) reúne, desde 1960, no elenco que compõe seus trabalhos de pesquisa que resultarão em futuros espetáculos, artistas de todo o mundo.

As montagens teatrais, do início dos trabalhos de pesquisa, muitas vezes realizadas em campo, até a estreia dos espetáculos, chegam a consumir dois anos de trabalho exclusivo, em tempo integral. A rigidez disciplinar de Mnouchkine é motivo de admiração e de críticas contundentes. A exaustiva rotina é iniciada por volta das oito horas da manhã e, muitas vezes, só termina tarde da noite com alguns atores extenuados, segundo a diretora:

No Théâtre du Soleil, nós trabalhamos muito, os salários são modestos, acontece de alguém ficar de saco cheio. De repente, um ator sente que ficaria melhor em outro lugar, que ele seria mais reconhecido, que lhe dariam mais vezes quanto ele é formidável, que ele chegaria ao teatro às quatro da tarde e não às oito da manhã. Eu entendo totalmente que tenham vontade de partir (MNOUCHKINE, 2011, p.15).

Segundo Vieira (2010), Mnouchkine extrai da inquietação das ruas a essência de seu material de pesquisa teatral. O autor remete aos acontecimentos de maio de 1968, em Paris, ocasião em que os estudantes franceses tomaram as ruas clamando por liberdade, para ilustrar o trabalho do Théâtre du Soleil: “os dias foram consagrados aos exercícios e às improvisações. Algumas entre elas foram apresentadas à comunidade à noite” (VIEIRA, 2010, p.15). Já Duvivier (2011), destacando o palco do Théâtre du Soleil como o espaço mais desejado por artistas do mundo, descreve as atividades de Ariane Mnouchkine no último dia de um de seus disputadíssimos estágios:

(...) ela juntou, pela primeira vez, os atores por nacionalidade. Cada grupo tinha que preparar uma cena curta, usando uma frase do estágio que os tivesse marcado especialmente. Um ator do Camboja, o único de seu país, morreu em cena: “solidão é a morte”. Nós, brasileiros, nos vestimos de sobretudo preto e caminhamos, seríssimos, até o proscênio. Tínhamos aprendido a “fugir dos estereótipos”. A França se dividiu em duas: franceses do norte e franceses do sul. Os atores do país basco organizaram um terceiro grupo, dissidente. Alguns franceses protestaram, dizendo que eles não eram um país. Enquanto isso, na mão contrária, atores de diversos

países (Israel, Líbano, Síria, Irã e Iraque) se uniram num grupo só. Vieram, de mãos dadas, calmamente, ao proscênio e disseram, baixinho: “Estamos juntos”. Todos se debulharam em lágrimas. Ariane inclusive (DUVIVIER, 2011, p. 9).

Convém destacar que, ao distinguir o Teatro de Pesquisa do Teatro Comercial, não se está afirmando que um ator pertença somente a uma dessas categorias. Frequentemente, mesmo que o artista prefira a uma das modalidades, pode-se encontrá-lo, até por força das circunstâncias, atuando em ambas, concomitantemente ou não.

No Brasil, segundo Fernandes (2010), em resposta à opressão imposta pelo longo período da ditadura militar, nas décadas de 1970 e 1980, surgiram os grupos cooperativados de teatro. São características dessa proposta, segundo a autora, a auto expressão, a pesquisa da linguagem teatral e o trabalho temático próximo aos acontecimentos do cotidiano. O teatro de pesquisa cooperativado diferencia-se do teatro de resistência por não expressar uma vinculação política explícita. As produções cooperativadas flexibilizam a hierarquia das funções, democratizam as tarefas práticas, rompem com os vínculos de trabalho. Os participantes são, concomitantemente, autores, atores, cenógrafos e iluminadores. Fernandes (2010) destaca que a pedagogia teatral dos grupos cooperativados era marcada por reuniões frequentes.

Sintomaticamente, um dos principais pressupostos da reunião em equipes era que todos os participantes estivessem ideologicamente e esteticamente afinados e pudessem, dentro de um núcleo até certo ponto fechado, dar conta de um projeto de pesquisa em que os integrantes se encarregassem da autoria integral do projeto teatral, além de serem proprietários dos meios de produção de arte. De forma interna, os participantes deviam produzir-se economicamente, além de dar conta das necessidades do projeto de pesquisa cênica, o que acabava influenciando os aspectos ideológicos, estéticos e técnicos do trabalho (FERNANDES, 2010, p.196).

Pode-se dizer que, por conta de sua natureza, tal tipo de produção teatral está menos suscetível às influências da Indústria Cultural.

1.2. As interpretações representacional e presentacional e o ator-criador

Os tipos de teatro descritos requerem estilos diferenciados de interpretação dramática. Para Hagen (2007), existem duas diferentes abordagens da arte de interpretar: a

representacional, caracterizada pela imitação ou ilustração do comportamento da personagem e a presentacional, que impõe ao ator, por intermédio do autoconhecimento, a compreensão da personagem a ser retratada e, interpretando-a, a revelação do comportamento humano.

A interpretação presentacional está relacionada à formação do ator-criador, objeto de interesse desta pesquisa. Definir ator-criador é pensar para além da preparação técnica, da voz bem colocada, da preparação física e até mesmo da disposição de colocar suas emoções a serviço das personagens. O ator-criador, segundo Barba⁶ (1991, p. 18),

é aquele que estuda e se prepara não para o teatro de espetáculos, e sim para um teatro “secreto”, no sentido de separado: um lugar no qual um grupo de pessoas, atores espectadores, que se escolheram mutuamente, se fecha para dissecar as forças que regem os impulsos das realidades humanas e sociais, para confrontarem-se com as próprias perguntas, os enigmas não-resolvidos, e contemplar em fragmentos, deformados ou concentrados como em um espelho, instantes do tempo passado e daquele iminente.

O mesmo autor afirma, ainda, que o russo Constantin Stanislavski é responsável por uma mudança essencial no teatro. Obcecado pela ideia de uma representação sem estereótipos, marcada pela sinceridade e pela autenticidade no momento da atuação, este pesquisador teatral iniciou uma experiência com alunos/atores que se estenderia até o fim de sua vida (BARBA, 1997). Seu primeiro livro, *O trabalho do ator sobre si mesmo* (STANISLAVSKI, 1980), traz uma série de exercícios que não tinham por finalidade um espetáculo teatral, mas a formação de um ator que fosse capaz de colocar-se por inteiro no lugar do outro, contando com sua imaginação, sua espontaneidade e sinceridade.

O Sistema Stanislavski, segundo Labaki (2002) foi trazido ao Brasil por Eugênio Kusnet, orientador de teatro, também russo que, adaptando os fundamentos às necessidades brasileiras, fez dos atores das décadas de 1960 e 1970 pessoas privilegiadas, estudando e praticando a tradição de fonte direta. Kusnet (1985), reconhecendo que o trabalho em conjunto é característica estrutural da arte dramática, defendeu o cultivo do espírito de coletividade no trabalho como elemento fundamental para a busca da arte teatral verdadeira.

⁶ Eugênio Barba foi pesquisador e diretor italiano, criador e fundador do Odin Teatret (1964). Em 1966, transferiu-se para Holstebro, na Dinamarca e se transformou em Nordisk Teaterlaboratorium. Atualmente os 33 membros do Odin provêm de onze países e quatro continentes. Informações disponíveis em: <http://www.odinteatret.dk/about-us/about-odin-teatret/odin-teatret---in-portuguese.aspx> Acesso em: 24 ago. 2017.

Ao explicar que a palavra “elenco” na União Soviética podia ser traduzida por “coletivo”, invocou as palavras do escritor Anton Tchekov: “se cada um de nós aplicasse o máximo de sua capacidade no cultivo de seu terreno, em que belo jardim se transformaria a nossa terra” (KUSNET, 1985, s/p) para alertar os atores sobre a importância da união da equipe. Reconhecendo que “gente de teatro” é exibicionista e vaidosa por excelência e natureza, alertou que “nossa vaidade seja construtiva e não prejudicial ao trabalho coletivo” (KUSNET, 1985, s/p).

Barba (1997) se refere também a Antonin Artaud e Jacques Copeau como criadores de pequenas tradições teatrais que buscavam valores que não fossem puramente estéticos. Também destaca a busca de Bertolt Brecht por um teatro que impactasse o espectador, levando-o a uma reflexão tão profunda que fosse capaz de conduzi-lo à ação social. Tais experiências começaram a transformar o teatro em algo que ia além da obrigação do resultado, em um campo de pesquisa de processos sociais, cujo destino era ser veículo de expressão dos rebeldes, daqueles que não queriam servir a um trabalho útil, dos que simplesmente não podiam se adaptar.

Frequentemente, atores de teatro de pesquisa, que são influenciados pelas ideias dos autores citados, exercem docência concomitantemente às apresentações e ensaios teatrais. O ambiente de estudos de interpretação cênica pode ajudar na compreensão do que está envolvido na formação do ator.

1.3. Sala de aula de interpretação dramática – um ritual

A sala de aula de teatro remete a certo tipo de ritual: há uma preparação para o início dos ensaios, em geral, em uma roda de reflexão para compartilhamento de experiências culturais, como as visitas aos museus, teatros, cinemas e galerias de arte. Em seguida, é realizado o aquecimento corporal e vocal, quase sempre efetuado à meia luz e com trilha sonora, para depois serem iniciados os exercícios cênicos e jogos teatrais. Descreve-se aqui apenas uma dentre as inúmeras formas de preparação para os jogos, exercícios cênicos e ensaios, os chamados *aquecimentos*; entretanto, entende-se que tal prática, que pode ser exercida de diferentes maneiras pelos professores/artistas, tenha um importante objetivo em comum: a busca de condições e ambiente propícios à criação.

O estudo de vários autores, ao longo de sua formação, pode permitir que o professor/orientador elabore um método próprio de ensino. Entretanto, consideraremos, nesse momento, apenas o Sistema Stanislavski de pesquisa cênica que, segundo Labaki (2002, p. 20), é a base para as teorias e práticas de diretores e de atores e “consiste na sistematização dos conhecimentos relativos aos mecanismos internos e externos do trabalho do ator”.

Cabe ao ator-criador ser um pesquisador contumaz da diversidade humana, uma vez que as técnicas de palco estão entrelaçadas ao aspecto emocional do ator. Ao mergulhar nesse processo, é inevitável que características da personalidade do ator/estudante venham à tona. Frequentemente, reações, como as de timidez e agressividade são discutidas pelo grupo e apontadas como agentes benéficos ou maléficos para o processo de criação. Assim, entender o exercício teatral como elemento do autoconhecimento aponta para um caminho coerente.

Segundo Berta Zemel⁷(2015), a arte teatral é um ritual sagrado, no qual a vida das pessoas pode ser vivida por outros. A escola de teatro é fundamental para a formação, porque, nela, aprende-se que “um ser humano é aquilo que ele é por causa do que está dentro dele; do que ele quer, mas, sobretudo, porque ele apreende o mundo a sua volta. Ele apreende os colegas, os amigos, os professores e a História” (ZEMEL, 2015)⁸. Portanto, de acordo com essa concepção de teatro e de formação do ator, aprender interpretação requer muito mais do que o domínio de certas técnicas.

Pensemos na sala de aula de teatro: o ator é um contador de histórias que age em grupo. O relacionamento físico, emocional e intelectual é a base que sustenta a ação dramática criadora. Se este relacionamento não se estabelece verdadeiramente, e isso implica cumplicidade e sintonia, o resultado, caso haja algum, será mecânico, uma vez que caberá ao professor/diretor criar todas as indicações de relações cênicas, gestos, olhares e mesmo movimentação, transformando o aluno/ator num mero executor de tarefas. Segundo Stanislavski (2014, p. 57), “(...) a atuação mecânica utiliza estereótipos elaborados para substituir os sentimentos reais”.

Cumplicidade e sintonia devem acontecer em três planos também: no intelectual, quando olhamos para a sociedade ou estudamos a obra de um dramaturgo, escolhemos o

⁷ Atriz formada pela EAD (Escola de Arte Dramática da Universidade de São Paulo) e professora de Teatro.

⁸ Extraído do Documentário Retratos Brasileiros: Berta Zemel (2011). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmTOrB9-dio&feature=share> Acesso em: 29 nov. 2018.

objeto a ser interpretado que será a razão para a montagem de uma peça; no físico, que envolve, além de um preparo técnico de controle e resistência, disponibilidade de contato com o outro; e no emocional, representado, principalmente, pela condição de acessar suas emoções para colocá-las a serviço da arte. Assim, atuar em grupo é ser elemento de uma orquestra, com cada ator representando um instrumento afinado para interagir em circunstâncias fictícias. Preparar-se intelectual, física e emocionalmente exige, desse modo, tempo, contato com o outro, controle sobre o corpo e resistência física.

O ambiente de pesquisa cênica, seja ele uma sala de aula ou outro espaço qualquer, interno ou externo, exige intenso contato físico e envolvimento emocional e, independentemente do estilo a ser focalizado em sua forma final, algumas ações são necessárias para que se busque uma interpretação autêntica e criativa. Essa busca, no entanto, não se resume a um episódio temporário e isolado que culminará numa montagem. Trata-se de um caminho formado por inúmeros episódios, contínuos ou não, representados pela frequência em escolas, cursos, montagens, núcleos de pesquisa, uma vida inteira dedicada à autorreflexão, exercitando o olhar crítico sobre a sociedade, o comportamento humano, trazendo tudo para dentro de si e usando seu corpo como uma espécie de suporte para gerar e parir personagens cujo material de base seja sua razão, emoção, sentidos, pele, ossos e vísceras.

O *estado criativo* pode ser entendido como o ápice que surge em consequência desse percurso composto de estudo do meio, do outro (ainda que fictício), autoconhecimento e predisposição física e emocional. Tal *estado* nem sempre surge espontaneamente; o ator deve ser desafiado, estimulado e ao longo da história, artistas e pesquisadores de todo o mundo buscaram meios e ações que pudessem provocá-lo.

Este trabalho não se ocupa de criticar métodos teatrais, escolas, estilos, tampouco ousa tocar no mistério da criação. Seu propósito é refletir sobre as relações humanas por entender que elas constituem a base da experiência teatral, conforme se discute a seguir.

1.4 O brincar, a fé cênica e a experiência teatral

O ritual teatral, segundo Donnellan (2004), está presente em todas as sociedades conhecidas, embora a atuação em si, assim como o próprio teatro, permaneça envolvida em mistério. “Somos, logo atuamos”, afirma o autor descrevendo a brincadeira de esconde-

esconde entre adultos e bebês como um dos primeiros jogos dramáticos entre seres humanos: “a primeira representação teatral que desfruta um bebê é quando sua mãe brinca de esconde-esconde com uma almofada: ‘agora me vês, agora não me vês’”⁹ (DONELLAN, 2004, p.13). O autor define a brincadeira entre mãe e filho como a essência da arte de representar porque, embora a separação seja para a criança uma ameaça de sofrimento, ela sabe que a situação é fictícia, pois já aprendeu, pela repetição, que a mãe reaparecerá.

Slade (1978) explica que, a partir da observação ao longo de trinta anos das brincadeiras infantis, é possível afirmar que “o jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (SLADE, 1978, p.17). Interpretar a real brincadeira infantil, apropriar-se da raiz da representação contida no jogo que acontece entre as crianças é material fundamental para o ator: “o jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar. O jogo é na verdade a vida” (SLADE, 1978, p.17). Vale ressaltar que o trabalho de pesquisa de Slade (1978) teve como objetivo orientar professores de escolas regulares, não de artes, interessados em utilizar o teatro na educação como veículo de auto expressão infantil. Podemos resumir, até o presente momento, a busca do ator como: “ser o outro”, brincando a partir de sua imaginação.

De outra parte, segundo Janô¹⁰ (1992), brincar é uma atividade quase idêntica à teatral: implica não ensimesmar, ou seja, em agir e posicionar-se em um espaço físico e temporal. Não importa o conteúdo da brincadeira, importa conquistar um estado de “alheamento aparentado à concentração das crianças mais velhas e dos adultos. É uma entrega” (JANÔ, 1992, p. 57). Tendo como origem a brincadeira infantil, o jogo teatral é considerado um dos elementos mais eficazes para a preparação do ator uma vez que, por meio dele, as ações surgem livres, espontâneas e, conseqüentemente, verdadeiras. O brincar, conforme o autor, caracteriza-se

como atividade livre, voluntária, espontânea, desligada de interesses materiais, implica confiança e concentração, envolve o corpo todo e a mente, e é acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria capaz de absorver o ator de maneira intensa e total. (...). Os jogos são atividades que

⁹ Tradução livre desta autora: La primera representación teatral de la que disfruta un bebé es cuando su madre hace el cucú-trastrás con una almohada. “Ahora me ves, ahora no me ves!”.

¹⁰ JANÔ, Antônio Januzelli: diretor, ator, professor e pesquisador das práticas do ator. Professor da EAD e ECA – Universidade de São Paulo, integrante do núcleo criador da Cia. Simples de Teatro. Disponível em: <http://ciasimples.blogspot.com.br/p/curriculos-da-ciasimples.html> acesso em 24 ago.2017.

envolvem ação global: corporal, mental, mnemônica, emotiva. (...). Como exigem muita concentração num foco de atenção e a maioria deles prescinde de um treinamento aprofundado como pré-requisito, eles se tornam umas das atividades coletivas onde, em prazo de segundos, inconscientemente, a autocensura é eliminada da ação. E aí está a sua sagrada virtude: no decorrer da atividade, o jogador atua na sua maior plenitude, sem amarras. (...). Os jogos têm o poder de friccionar, de agitar, num breve espaço de tempo, os órgãos da expressão (JANÔ, 1992, p. 59).

De sua parte, Kusnet (1985, p. 10) destaca a admiração que o pesquisador russo Constantin Stanislavski nutria por certa maneira de atuar e como ele a relacionava à infância,

Stanislavski tinha amizade com um desses atores geniais, Tomaso Salvini, célebre ator trágico italiano, o famoso intérprete de Otelo. Procurando compreender a natureza desse gênio, Stanislavski deparou, por analogia, com mais um exemplo de inspiração: as crianças com seus jogos e brincadeiras. Ele constatou que tanto um ator genial, quanto uma criança usavam a mesma arma: a fé cênica.

Kusnet (1985, p. 11) também defendia que, para alcançar a fé cênica – entendida como o “estado psicofísico que nos possibilita a aceitação espontânea de uma situação e de objetivos alheios como se fossem nossos” –, o ator necessitaria atingir o mesmo estado psicofísico das crianças em suas brincadeiras. Quem entre nós não experimentou, especialmente as meninas, mobiliar “uma casinha”, “criar filhos” e tratar a amiguinha como “comadre” no espaço de tempo de uma manhã? E, no caso de muitos meninos, quantos não arrastaram carrinhos dentro de pequenos postos de gasolina ou trenzinhos agindo piamente como condutores? Esse “estado” é a principal meta do ator criador que sonha interpretar, utilizando o caminho traçado por Stanislavski e seus seguidores, ou seja, o principal objetivo a atingir é “ser o outro” movido, principalmente, pela imaginação.

Seja como for, o teatro tem a capacidade de ensinar pelo divertimento e, muitas vezes, pela brincadeira.

[...] a meu ver, um dos problemas importantes nos estudos para o futuro ator é, paradoxalmente, a capacidade de “brincar seriamente”, isto é, nunca perder o extremo prazer de exercer a sua arte, enquanto vive, em cena, os mais graves problemas da vida humana (KUSNET, 1985, Introdução).

Brincar seriamente tal qual defende Kusnet (1985), para um ator criador, e estar em estado de fé cênica podem ser entendidos como sinônimos. Reacender a chama das brincadeiras infantis sempre foi um enorme desafio para os docentes de Artes Cênicas. Há

vasta literatura produzida por pesquisadores teatrais, repletas de jogos e propostas de temas para dramatizações que visam estimular a imaginação do ator.

A crítica à atuação considerada estereotipada, tendo como referência a autêntica (no sentido de que o espectador acredite e se enleve com o que vê em cena), foi a válvula propulsora da pesquisa e, consequente, criação do conceito de fé cênica, com o desenvolvimento do Sistema Stanislavski, iniciado no final do século XIX¹¹, segundo Vássina e Labaki (2015). Para esses autores, a obra de Stanislavski é reconhecida para além do círculo das artes e “mudou o entendimento e a prática teatrais na mesma medida que Darwin, Marx e Freud alteraram nossa compreensão do mundo em que vivemos” (VÁSSINA e LABAKI, 2015, p.17).

Na sala de aula de Interpretação Dramática, em que se utiliza o Sistema Stanislavski, excluindo-se os raros momentos em que são trabalhados monólogos, os alunos dependem um do outro, já que os exercícios acontecem, em duplas, trios ou grupos. A simples falta de um aluno pode causar frustração, desconforto e desânimo em seu companheiro de cena porque sua participação, em aula, ficará comprometida.

O Sistema Stanislavski, por meio de seus exercícios, exige dos indivíduos estreito contato pessoal, envolvendo-os, segundo o autor, espiritualmente. Acima de tudo, necessita que haja consciência e compreensão do significado do “outro” para que a qualidade artística na interpretação dramática seja alcançada. Esse envolvimento físico e espiritual pode ser traduzido como a própria experiência teatral defendida por Stanislavski. Nesse caso, a experiência pode ser compreendida em dois sentidos: autorreflexão e relação com o outro. Reflete-se a seguir, sobre as ideias relativas aos princípios da atuação criativa, cuja busca envolveu toda a vida do pesquisador russo, e sobre o significado de tal envolvimento. Para entender os princípios do Sistema Stanislavski, será necessário descrever, ainda que brevemente, alguns episódios de sua biografia.

¹¹ Em junho de 1897, acontece o primeiro encontro entre Konstantin Stanislavski e Vladímir Nemiróvitch - Dântchenko, o que se tornaria o marco de nascimento do moderno teatro russo.

1.5 Constantin Stanislavski – uma vida para a arte de interpretar

Konstantin Serguéievitch Alekséiev¹² adotou o nome de Konstantin Stanislávski¹³ quando ingressou na carreira de ator. Nasceu em 17 de janeiro de 1863, em Moscou, um entre nove filhos de importantes e ricos industriais russos. As famílias russas, assim como a do autor, mantinham o hábito de frequentar teatro e de montar, de forma caseira, peças teatrais. Sua avó, uma atriz francesa, abandonou a família, mas deixou a paixão pelas artes como herança para sua mãe.

Stanislavski, desde criança, identificava barreiras na fluência de seu trabalho de ator, tanto no que dizia respeito aos aspectos emocionais (timidez, por exemplo), quanto aos técnicos (projeção vocal, clareza na pronúncia). Da auto-observação surgiu a necessidade da pesquisa e, posteriormente, a concepção de seu Sistema. Ao longo de sua carreira, empregou verdadeira fortuna em empreendimentos artísticos.

Em 1897, traçou com Vladímir Nemiróvitch Dântchenko, dramaturgo e escritor de sucesso, um plano de trabalho que visava revolucionar a arte teatral russa da época. A companhia denominada Teatro de Arte de Moscou (TAM), encabeçada pela dupla, foi responsável pela encenação de toda a obra dramática de Anton Tchékhov, e Stanislavski atuou em todas elas. Vássina e Labaki destacam a genialidade da percepção de Stanislavski ao comparar a importância da dramaturgia de Tchekhov, para a arte teatral, à riqueza da narrativa de Proust.

Stanislávski foi genial ao perceber que no teatro de Tchékhov a ação é movida por pausas, silêncios, mudanças de estado de espírito, ou melhor, pela “corrente submarina” – tudo aquilo que cria no espectador a sensação de que ele assiste no palco a *um fluxo de vida*. Ao trazer o *fluxo de vida* para o teatro, Tchékhov inovou a narrativa dramática da mesma maneira como o escritor francês Marcel Proust revolucionou a narrativa da ficção ao descobrir o *fluxo de consciência*. E, Stanislávski, por sua vez, percebeu que o subtexto tchekhoviano exigia nova abordagem à atuação dos atores, que deveriam expressar aquilo que não era verbalizado, mas somente sentido e pensado pelas personagens; ou seja, percebeu que Tchékhov havia invertido as regras do gênero dramático e o subtexto passara a desempenhar um papel mais importante do que o próprio texto (VÁSSINA e LABAKI, 2015, p. 34).

¹² Dados biográficos extraídos de Elena Vássina e Aimar Labaki. *STANILÁVSKI – vida, obra e sistema*. Rio de Janeiro, Funarte, 2015.

¹³ Encontramos no Brasil várias grafias para o nome do pesquisador russo. Será respeitada a grafia de acordo com a obra citada.

A partir da obra de Tchékhov, Stanislavski concluiu que o que está “por trás, oculto, para além das palavras” é o que deve mover a interpretação dramática criativa.

Em 1905, início da primeira Revolução Russa, o TAM foi obrigado a fechar suas portas. Mas, em 1906, após o triunfo de turnê pela Europa, o TAM tornou-se local de visita obrigatório para os artistas da época. Stanislavski iniciou as anotações de um novo processo de atuação, o que viria a ser o embrião do seu sistema. Refletindo insistentemente sobre o trabalho dos atores e a própria atuação, ele vislumbrou um caminho que, sem violar o mistério da criação, pudesse dar acesso a uma interpretação teatral genuína. Tratava-se de algo anterior ao próprio processo de elaboração de uma personagem, algo como uma atmosfera espiritual que conduzisse ao processo criativo sem oferecer risco ao seu inerente mistério:

Foi dentro de si, em sua experiência como ator, que Stanislavski descobriu as leis básicas do teatro. É admirável como ele conseguiu combinar em si mesmo tanto o objeto quanto o sujeito de seus estudos. Explorou com uma precisão ímpar sua própria psicologia e fantasia, suas ações e reações para traçar, com base nelas, o percurso da criação do ator (VÁSSINA e LABAKI, 2015, p. 38).

Poder-se-iam relacionar, já neste ponto, as noções de experiência teatral com os preceitos dos autores da Escola de Frankfurt. Opta-se, entretanto, por fazê-lo no próximo tópico.

Segundo os autores citados, o próprio Stanislavski não sabia onde aquela aventura o levaria. Ele mantinha, sistematicamente, conversas com os atores e chegou a criar uma linguagem de signos na tentativa de registrar uma linha melódica para o interior dos papéis. O fato de possuir excelente conhecimento e ouvido musicais facilitaram tal trabalho de pesquisa. Em sua busca, não havia espaço para limites e preconceitos. Enveredou com seus companheiros por diversos caminhos: esotérico, ioga, religiões diversas e filosofias orientais. Enfrentou discordâncias de seus parceiros diretores e resistência dos próprios atores do Teatro de Arte de Moscou. Sentindo-se incompreendido e injustiçado, redigiu uma declaração desesperada, em 19 de janeiro de 1910, composta de 17 tópicos, dirigida à direção do TAM. Destacam-se alguns trechos dos tópicos que dizem respeito à sua busca por um teatro que acreditava ser de fato “criativo”.

3. Antes de tudo, quero liberdade total para todos os que amam pura e altruisticamente nosso teatro. Quem quiser que faça suas tentativas e

buscas. O mesmo direito eu quero para mim. 5. Minhas exigências para si são imensas e, pode ser até presunçosas. Não apenas quero encontrar o princípio básico da criação e desenvolver com base nele uma teoria; quero também aplicá-lo na prática (apud VÁSSINA e LABAKI, 2015, p.41).

Conforme citado no tópico 5, encontrar o princípio da criação e tentar aplicá-lo ao trabalho do ator foi a busca que ocupou toda sua vida. Talvez ele não tenha encontrado, mas o fato é que ainda hoje, no século XXI, as escolas de teatro e professores dedicados à pesquisa cênica tentam seguir seus rastros¹⁴ – fato que o mestre russo intuiu no tópico 6, declarando-se inseguro e obstinado, ao mesmo tempo:

6. Quem sabe a nossa arte difícil, incerta e atrasada, entenderá que essa tarefa é difícil, extensa e importante. Talvez ela seja louca e pretensiosa. Que seja! Então, se não a puder realizar, eu fracassarei. E com razão. Que outra pessoa ou todos juntos criem a partir dos meus fragmentos aquilo que sem o que a existência do teatro não vale a pena, sem o que ele é prejudicial e dissoluto, sem o que ele é um covil e não o templo do espírito humano (apud VÁSSINA e LABAKI, 2015, p.41).

Esses fragmentos também são vasculhados pelos pesquisadores brasileiros para traçarem seu processo pedagógico teatral. O autor segue, ao longo dos tópicos, sem nunca ser explícito, dando pistas do que seria um teatro com espírito humano: tarefa difícil e longa; um legado que não pode ser perdido; os caminhos da arte são incertos; devemos questionar nossos métodos a cada segundo; é necessário ajuda e parceria de outras pessoas; é preciso como orientador responsabilizar-se pelo outro.

Falar sobre algo, representar, contar, investigar, entender por meio da arte teatral o *espírito humano* com suas virtudes e defeitos, ou melhor, o Homem com suas contradições, foi o trabalho de toda a vida de Constantin Stanislavski, que contou com os mais diferentes perfis de pessoas envolvidas, ou não, com o teatro; conforme podemos perceber no tópico a seguir:

17. Para minhas pesquisas, preciso de material diferente, não somente artístico, mas também dos defeitos. Erradicar os defeitos é mais difícil do que dirigir corretamente as vantagens do talento. Contudo, preciso dos que têm dados artísticos não trabalhados, estagnados, anêmicos, preguiçosos, mas também preciso muito dos entusiasmados. Apenas com estudantes tão diversos posso verificar o trabalho que estou fazendo. É por isso que, às

¹⁴ A atualidade de Constantin Stanislavski pode ser comprovada pelo lançamento de livros relacionados ao seu sistema, nos últimos anos, e a preocupação com traduções diretas do russo para o português de sua obra. Citam-se alguns exemplos: Ney Piacentini e Paulo Fávani (org.). *Stanislavski revivido*. São Paulo: Giostris, 2014; Simone Shuba. *Stanislavski em processo: um mês no campo Turguêniev*. São Paulo: Perspectiva, 2016; Vassili Toporkov. *Stanislavski ensaia – memórias*. São Paulo: É Realizações, 2016.

vezes, buscando o material, escolho pessoas que não estão envolvidas com teatro. Se não é proibido para outros ter alunos particulares, então, que esse privilégio se aplique também a mim [...] (apud VÁSSINA e LABAKI, 2015, p.45).

O início do século XX foi marcado pela influência dos assuntos esotéricos no trabalho do mestre/pesquisador; entretanto, Stanislavski foi influenciado também por “filósofos e psicólogos de tradição racionalista europeia” (VÁSSINA e LABAKI, 2015, p.46). É importante destacar os estudos relativos à Théodule Ribot, psicólogo francês, porque foi a partir deles que Stanislavski elaborou, primeiramente, seu conceito de memória emotiva. Acreditando que se o ator conseguisse, com grande ajuda da imaginação, definir a emoção necessária para cada momento da peça, de acordo com a personagem, e acessá-la por meio dos sentidos, teria uma chance maior de alcançar uma interpretação realista. Segundo Shuba (2016, p.92), também era uma nova realidade porque a atuação seria “a ponte para as diferenças entre o ator como indivíduo e o ator como intérprete”.

Quanto ao desenvolvimento de seu sistema, temos Mikhail Tchékhov¹⁵, um dos mais respeitados atores russos do século XX, reconhecido por Stanislavski como profundo conhecedor de que propunha. Tchékhov e Eugênio Kusnet, conterrâneos do autor, tornaram-se orientadores teatrais e pesquisadores. Ambos desenvolveram métodos próprios de pedagogia teatral sem, no entanto, separarem-se do ponto de vista filosófico do pesquisador/mestre. Tchékhov foi membro do Teatro de Arte de Moscou durante dezesseis anos e explica a tarefa do ator criador:

Não é meramente copiar a aparência exterior da vida, mas *interpretar* a vida em todas as suas facetas e profundidade, mostrar o que está por trás dos fenômenos da vida, deixar que o espectador olhe mais além das superfícies e dos significados da vida (CHEKHOV, 1986, p. 3).

Para esse ator/pesquisador, dois são os pontos cruciais ou principais requisitos da interpretação criativa, compreendida como aquela que busca captar nas personagens suas características, até as mais fugidias e sutis, para revelá-las ao público:

1ª Transmitir ao espectador, como uma espécie de revelação, suas impressões pessoais de coisas tal como ele as vê e sente. 2ª [...] tentar vivenciar ou assumir a psicologia de pessoas de outras eras, lendo peças de época, romances históricos ou mesmo a própria história. Enquanto faz isso, tentará penetrar no pensamento dessas pessoas e personagens, sem lhes

¹⁵ Ator e orientador russo, seu nome também aparece grafado “Michael Chekhov” em traduções brasileiras.

impor seus modernos pontos de vista, conceitos morais, princípios sociais ou qualquer outra coisa que seja de natureza ou opinião pessoal. Tentará compreendê-las através do modo de vida *delas e das circunstâncias em que existiram* (CHEKHOV, 1986, p.3).

Além desses dois requisitos, o ator deve “rejeitar a noção dogmática e enganadora de que a personalidade humana nunca muda, mas permanece a mesma através dos tempos e em todas as idades” (CHEKHOV, 1986, p. XX) e deverá:

[...] tentar penetrar na psicologia das diferentes nações, tentar definir suas características específicas, seus traços psicológicos dominantes, suas idiossincrasias, seus interesses e suas artes. Pôr a claro as principais diferenças que distinguem entre si essas nações. [...] esforçar-se-á por penetrar na psicologia de pessoas à sua volta e em relação às quais não tem simpatia. Tentará descobrir nelas algumas qualidades boas, positivas, que talvez não tenha notado antes. Faça uma tentativa para vivenciar o que elas vivenciam; pergunte a si mesmo por que elas sentem ou agem do modo como fazem (CHEKHOV, 1986, p.5).

Stanislavski alertou que era preciso entender seu sistema considerando as condições de cada país e, a partir daí, adaptá-lo. A aproximação criadora pode unir os artistas de todas as nacionalidades: “meu sistema é para todas as nações. A natureza é a mesma em todas as pessoas, mas as adaptações são diferentes. O sistema não trata das adaptações” (STANISLAVSKI, 1980, p. 43).

De sua parte, Kusnet, que declara não ter sido aluno tampouco especialista em Stanislavski, repudiando a defesa da Arte pela Arte, entende a arte do mestre russo como “para o homem, pelo homem e sobre o homem” (1985, p. s/n). Assim, não somos russos, norte-americanos ou franceses, mas brasileiros, latino-americanos, indivíduos do século XXI com suas características, virtudes e problemas; estamos em permanente mudança. A tese do mestre russo, morto em agosto de 1938, é universal justamente porque considera as particularidades, as diferenças, as contradições próprias da natureza humana.

Obviamente, os professores das escolas de teatro brasileiras foram influenciados por outros sistemas e métodos. Destacou-se, porém, o de Constantin Stanislavski pelos motivos expostos e, uma vez que se discorreu, ainda que brevemente, sobre os principais pontos de sua busca por uma interpretação criativa, reflete-se, a seguir, sobre as possíveis conexões de seu sistema, no que diz respeito à experiência teatral, com os preceitos da Teoria Crítica da Sociedade.

1.6 Conexões entre experiência teatral e a Teoria Crítica da Sociedade

Ao estudar o Sistema Stanislavski de Interpretação Dramática, observam-se diversos pontos de conexão entre os preceitos do autor e as noções ligadas à experiência, narração, imaginação, memória e mimese defendidas pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade.

Segundo Gagnebin (2009), a experiência, para Walter Benjamin, pode ser entendida como uma profunda relação, um compartilhamento pleno de contato físico e espiritual; sujeito e objeto, conscientemente, abrem-se, mutuamente, um para receber o outro, partilhando algo e prosseguindo ambos transformados.

Para Crochík (2010), a constituição do sujeito ocorre na e pela experiência, que só é efetivamente realizada quando refletida e incorporada. Esse processo necessita da sedimentação de experiências anteriores, sendo que a referência para a experiência individual é a coletiva, revelando, assim, que uma tradição viva e dinâmica é fundamental para a formação do indivíduo. De outra parte, se pensarmos sobre o sujeito nascido e criado sob a atmosfera regida pelo espírito da propaganda, podemos perceber o quanto ele está distante da experiência necessária para a formação e a individuação. Ao contrário disso, seu esforço contínuo é para adaptar-se pela integração aos padrões que acabam por uniformizar as diferenças, até porque, conforme alertam Horkheimer e Adorno (1985), na Indústria Cultural, o indivíduo é ilusório, tolerado apenas na medida em que se identifica incondicionalmente com o universal.

Na pesquisa realizada no mestrado (BICUDO, 2011), foi possível observar o desenvolvimento de alguns elementos ligados à formação cultural em um momento no qual as salas de aula eram compostas por público que já possuía alguma experiência teatral anterior. No entanto, não foi possível apreender como a linguagem teatral altera (ou não) o comportamento de futuros atores (alunos que constituem um grupo heterogêneo e com objetivos diversos), tampouco, se elementos imprescindíveis à criação artística teatral, tais como capacidade de narração, imaginação, memória e mimese, sofreram alteração no processo de formação do ator.

Voltando a Benjamin (1994), a perda gradual da capacidade de narrar é uma das características da pobreza de experiência na sociedade moderna. A tradição oral foi, sucessivamente, substituída pelo romance e pela notícia jornalística. Isso beneficiou, gradualmente, o relato e feriu de morte a narração. A tradição oral, o hábito que os mais

velhos tinham de narrar histórias de seus antepassados, era capaz de proporcionar experiência, segundo Benjamin (1969). Mas, sob a égide da racionalidade tecnológica, não ouvimos mais histórias, pois estamos mergulhados em pobreza (de experiência), aspirando livrar-nos de toda e qualquer experiência, ostentando nossa pobreza interna e externa. Para o autor, devoramos a cultura e estamos saciados e exaustos.

A capacidade de narração, elemento estrutural da análise ativa, técnica criada por Constantin Stanislavski, segundo Dagostini (2007), impõe a análise da obra teatral por meio da ação dramática, executada pelo ator, antes mesmo da análise intelectual do texto, realizada no “ensaio de mesa” (DAGOSTINI, 2007, p. 25). A arte teatral consiste, também, em narrar, em grupo, uma história, com a presença ou ausência de palavras. Atualmente, as histórias, para serem narradas, dependem de pessoas que estão constantemente “conectadas”, via Internet, o que promete nos aproximar, mas, de fato, nos afasta.

As relações afetivas estão acontecendo, declaradamente, cada vez mais também no plano virtual. Segundo Zuin (2010, p.60), fazemos parte de uma cultura “cujos membros são estimulados a deslocar sua libido preferencialmente para objetos, e não para pessoas”. As relações humanas são “otimizadas”, das profissionais às mais íntimas, por meio da informática. Pais acompanham seus bebês nas creches por canais internos de televisão; não é preciso se levantar nas madrugadas para velar o sono e acalmar com cantigas os pequenos – babás eletrônicas fazem a vigília; a eficiência tecnológica abre caminho para que o tempo seja bem administrado. Mas o que fazemos? Preenchemos todas as lacunas de tempo com mais tarefas, e crianças morrem esquecidas nos bancos traseiros dos automóveis porque, naquele dia, mudamos os hábitos rotineiros.

A concepção de memória emocional, entendida como elemento primordial da construção de personagens, segundo Ruiz (2008), foi desenvolvida, a partir do método Stanislavski, pelo professor norte-americano, fundador do centro de estudos de interpretação dramática Actors Studio, Lee Strasberg, que fez dela um dos elementos centrais de seu método. Conforme Ruiz (2008), a memória emocional provém de acontecimentos vividos pelo ator e, também, dos quais ele tenha somente tomado conhecimento.

Há um elemento que aproxima as duas perspectivas, a saber: experiência teatral e formação do indivíduo. A experiência acontece somente quando há consciência e controle sobre a memória emocional. O desafio é não perder a espontaneidade no processo, o que é elemento chave no modo como o ator lida com o material de sua arte. Todo esse material emocional recolhido pelo ator, ao longo de sua vida, é posto a serviço da elaboração de

personagens. São diversas as fontes da memória emocional, entre elas: a imaginação, a leitura, as reminiscências, a ciência, os conhecimentos diversos, viagens, museus, mas sobretudo, segundo Stanislavski, a “relação com outros seres humanos” (apud RUIZ, 2008, p. 82).

Conforme Boal¹⁶ (1997), aos estudiosos de teatro convém desenvolver um conceito proustiano que tem a ver com o teatro empático Stanislavskiano, cujo cerne encontra-se na valorização da memória: o conceito de “procura do tempo perdido”. Então, pela realização dos exercícios cênicos de memória emocional, é possível “recuperar o tempo perdido”, ou seja, pela ação da personagem, traduzida por Stanislavski pela frase “se eu fosse tal pessoa, naquelas circunstâncias, como eu agiria”, teríamos a chance de ordenar, subjetivamente, a experiência e, com isso, experimentar algo verdadeiro e inalcançável em nossas vidas cotidianas, uma vez que, na visão desse autor, “nossa subjetividade está escravizada à objetividade da realidade” (BOAL, 1997, p. 47).

Encontramos essa inspiração de Boal também em Benjamin (1994a). Para este autor, o que apreendemos em Proust é a relação memória-esquecimento, mas o mais importante é o que contém o percurso dessa relação, a urdidura, a elaboração de seu texto e não o resultado final. Buscamos pontos de lembrança para puxar os fios do esquecimento, que esconde a essência, oculta o que pode ser importante, “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1994a, p. 37).

Para esse autor, sonho é imaginação e Proust estimula seu leitor constantemente fazendo com que ele crie imagens novas. Ainda segundo Benjamin (1994a, p. 39), Proust tinha tamanha obsessão pelo mistério que envolvia os sonhos, que chegava a simular a noite, ou seja, criava um ambiente noturno em seu quarto, mesmo durante o dia, para escrever seus textos, justificando tal ação pela procura do “mundo dos sonhos, lugar em que os acontecimentos não são idênticos, mas impenetravelmente semelhantes”. Em outra obra, escreve o autor: “Somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e imaginação. Talvez ela pode ser dolorosa para aquele que a persegue, mas dificilmente ela o levará ao desespero” (BENJAMIN, 1994b, p. 24).

Para destacar a aproximação que aqui é proposta, descreve-se um exercício de imaginação, muito utilizado pelos professores de atuação, estudiosos do Sistema

¹⁶ Augusto Boal, pesquisador teatral, criador do Sistema Curinga.

Stanislavski, considerado um dos mais eficazes para a criação do ator, denominado Genesis da Personagem. O ator deve, a partir de informações sobre as características da personagem, em princípio extraídas do texto, cuja quantidade varia conforme o estilo do autor (muitas vezes são pouquíssimas, por isso o ator deve acrescentar dados extraídos de pesquisas), imaginar e elaborar todo o passado daquele indivíduo fictício, criando, desde o seu nascimento, os momentos marcantes de sua vida, as relações com as pessoas conhecidas e parentes – e isso até os minutos finais que antecedem sua primeira ação cênica.

Dessa maneira, cabe ao ator criar a memória da personagem a partir de sua imaginação. A memória bem construída da personagem será uma das importantes alavancas para a ação cênica convincente. Tal material deve ser armazenado *sensorialmente pelo ator*. Dificilmente, ele será citado textualmente. Sua função é alimentar a memória da personagem, porém sob o controle consciente do ator. Como já destacado, o desafio é jamais perder a espontaneidade.

Benjamin detinha-se na maneira como Proust valorizava a memória da personagem em sua narração: as personagens vivem lembranças, “sua obra nos traz não uma vida como ela foi de fato, e sim uma vida lembrada por quem a viveu” (BENJAMIN, 1994a, p. 37). Assim como na Genesis da Personagem, as referências são memórias criadas e relembradas. Compreender as interações entre memória e reminiscências, mergulhar em camadas não óbvias, indefinidas, perceber que o sofrimento pode estar contido no caminho da felicidade é, para Benjamin (1994a, p. 49), condição para “captar com pleno conhecimento de causa a vibração mais íntima” da literatura de Proust.

De acordo o Sistema Stanislavski, quanto mais vasta a memória emocional do ator, mais rico será o material para a criatividade.

(...) A vitalidade e a plenitude de todas as nossas experiências criativas são diretamente proporcionais ao poder, à perspicácia e exatidão de nossa memória. (...) às vezes, as impressões continuam a existir em nós, crescendo e tornando-se mais profundas. Chegam mesmo a estimular novos processos, e tanto podem consumir detalhes incompletos quanto sugerir outros, inteiramente diferentes. Em ocasiões de perigo real um homem pode ficar calmo; mais tarde, porém ao evocar uma memória do perigo que o ameaçou, pode vir a desmaiar. Este é um exemplo de que a memória emocional tem um poder maior do que os sentimentos originalmente experimentados (STANISLAVSKI, 2001, p. 132).

Podemos perceber a relação entre as memórias emocional de Stanislavski e involuntária de Benjamin – ambas permanecem como que submersas, ocultas; são como dados racionais e emocionais acumulados ao longo da vida do sujeito, guardados em uma

camada não óbvia, indefinida, conforme Benjamin (1994a), que afluirão espontaneamente. O mesmo autor, baseado na obra de Bergson, refletiu sobre a possível ligação entre a estrutura da memória e a estrutura filosófica da experiência. Para ele, a experiência, tanto a que se refere à vida privada, quanto a advinda das relações sociais coletivas, estão ligadas não, necessariamente, a dados isolados fixados na memória, mas, principalmente, a “dados acumulados e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (BENJAMIN, 1994c, p. 105).

Para compreender tais formulações, é interessante e necessário identificar, na obra de Benjamin, traços da Modernidade, a partir de uma teoria materialista e crítica da percepção, o que implica considerar “a transformação política da ordem econômico-social injusta do capitalismo avançado” (GAGNEBIN 2009, p.40).

A organização social sofreu transformações. Pequenas comunidades foram substituídas por uma sociedade maior, anônima, industrializada e regida pelo capital. Tamanha alteração afetou, segundo Benjamin (1994c), as manifestações estéticas no duplo sentido da palavra *aisthêsis* (em grego): no plano da percepção individual e coletiva e no plano das práticas artísticas e das teorias a respeito. O autor destaca dois tipos de memória nas manifestações estéticas: a voluntária, aquela que está sujeita à tutela do intelecto, aos apelos da atenção, quando queremos nos lembrar de algo; e, a involuntária, cujas características já foram descritas e que está mais relacionada ao inconsciente.

Stanislavski explica que a memória emocional não se restringe à do próprio ator; é muito mais abrangente. Ele tem, por obrigação, que estudar o comportamento humano, seja em grupo ou isoladamente, ao longo de toda sua vida, para ser capaz de elaborar um material sensível que dê conta de expressar a humanidade com todas as suas características, inclusive as contradições.

(...) Mas essas memórias e emoções às quais recorre o ator não são só suas. (...). Quando se busca o material interior, é necessário usar não só aquilo que se experimentou pessoalmente, mas também aquilo que reconhecemos em outras pessoas e com que nos solidarizamos sinceramente. Para cumprir com tudo que se lhe exige, um verdadeiro ator deve levar uma vida plena, interessante, bela, variada, excitante e inspirada. Deverá saber não só o que acontece nas grandes cidades, mas também nas províncias e aldeias, nas fábricas e oficinas, nos grandes centros culturais do mundo. Deverá estudar a vida e a psicologia das pessoas, tanto de seu país quanto do estrangeiro. Necessitamos de um ponto de vista amplo quando interpretamos obras do nosso tempo, de todas as nacionalidades, porque nos propomos a expressar “a vida do espírito humano” de todos os homens do mundo (apud VÁSSINA e LABAKI, 2015, p.311).

Ousa-se defender que, na verdade, quando o ator age segundo os preceitos do Sistema Stanislavski, ele utiliza tanto sua memória voluntária quanto a involuntária. Realiza-se uma descrição, a título de ilustração, levando em consideração que uma atriz esteja interpretando a Jenny Pirata¹⁷. A atriz usará sua memória voluntária para relembrar, por meio de um conjunto de ações da personagem, o texto teatral previamente memorizado e manifestações de comportamento. Por exemplo, ela deve se lembrar em que instante exato deve mudar sua postura corporal para simular que a mesa em que subiu transformou-se em um barco que joga ao sabor de uma forte maré, ou em que momento levantará o copo para brindar em homenagem ao comandante do barco.

Durante a ação cênica, entretanto, sua memória involuntária poderá trazer sensações de seu inconsciente relacionadas à embriaguez. Tal estado pode ser estimulado voluntariamente, por técnicas, como a voz pastosa, movimentos mais lentos do corpo e ligeiramente descoordenados, mas, de repente, e nem sempre tendo garantia de que isso se repetirá, a intérprete pode sentir enjoo, sua boca salivar – isso tudo associando tal sensação à inebriante alegria por estar divertindo-se tanto como atriz quanto como personagem, porque têm consciência de que ambas não estão em um barco perdido no mar, mas uma (a personagem) está sobre a mesa de um bar de beira de estrada e outra (a atriz ela mesma) sobre a mesa de um cenário em um palco qualquer. Na atuação, portanto, são acionadas, concomitantemente, as memórias voluntária (por estímulo) e involuntária, trazendo sensações e/ou imagens reminiscentes que nem sempre se repetem e que, muitas vezes, os atores tentarão, por vários meios, trazê-las de volta.

Stanislavski (2014) destaca que o ator não precisa ter vivido todas as situações e emoções para interpretá-las; ele deve utilizar sua imaginação, ou seja, não é preciso já ter experimentado a embriaguez para “sentir-se bêbado”. É possível atingir algumas sensações desse estado pela memória emocional. Pode-se perceber, portanto, que a imaginação é elemento imprescindível para a formação do ator no Sistema Stanislavski, que deve ter a capacidade de ir além da recriação de objetos. É necessário criar imagens originais.

Para Chekhov, ao exercitar sua imaginação, a partir de lembranças de experiências reais, o ator deve ser capaz de perceber imagens novas, recém-criadas, e incorporá-las ao seu trabalho artístico:

¹⁷ Personagem da obra *A ópera de três vinténs* de Bertolt Brecht (1988).

(...). Em meio às visões do passado, eis que surgem como lampejos, aqui e ali, imagens que lhes são totalmente desconhecidas. São produtos puros de sua imaginação criativa. Aparecem, desaparecem, voltam de novo, trazendo com elas novas criaturas que lhe são estranhas. Não tarda que elas se relacionem entre si. Começam a “atuar”, “representar”, diante de seu olhar fascinado. Você passa a seguir suas vidas até então desconhecidas. Você é absorvido, atraído para estranhos estados de espírito, insólitas atmosferas, para o amor, ódio, felicidade e infelicidade desses hóspedes imaginários. Sua mente está agora inteiramente desperta e ativa. Suas próprias reminiscências empalidecem cada vez mais; as novas imagens são muito mais fortes do que aquelas. Diverte-o o fato de que essas novas imagens possuam suas próprias vidas independentes; espanta-o que elas apareçam sem que as tenha convidado (CHEKHOV, 1986, p.24).

Pode-se perceber que a criação de imagens novas, tanto para os autores da Teoria Crítica da Sociedade quanto para os estudiosos do Sistema Stanislavski é condição para a expressão artística. As palavras de Chekhov são condizentes com o pensamento de Marcuse que defende uma experiência estética pautada pelo livre jogo da imaginação, em que sujeito e objeto “tornam-se livres em um novo sentido” (MARCUSE, 2009, p. 160). Entretanto, para esse autor, nas condições sociais e culturais da atualidade, há predomínio do racionalismo e menosprezo pela função cognitiva da sensualidade, o que prejudica “a faculdade de representar objetos sem que eles estejam presentes” (MARCUSE, 2009, p.162).

Por fim, a imitação da natureza (mime) tem sido um dos atributos mais arraigados no teatro, praticamente sendo a definição do que seja arte teatral, segundo Trancón (2006, p. 74). Conceito estritamente ligado ao realismo e ao naturalismo do teatro em finais do século XIX, posiciona tal arte como a imitação da própria vida. “O teatro não se oporia à vida, mas seria sua cópia, uma cópia aspirando por objetividade, a estética do reflexo, portanto consubstancial à arte dramática”¹⁸. Trancón (2006) explica que foi o russo Constantin Stanislavski quem levou a vida para o teatro, entendida como a arte do natural, sem abrir mão dos princípios miméticos, unindo teatro e vida pela via estética.

Reflexão em grupo, mediada, ou não, pelo estudo das personagens, é prática habitual nas salas de aula de estudo teatral, o que faz com que o comportamento mimético faça parte do processo de aprendizagem. Para Crochík (2000, p. 29), uma das possibilidades do comportamento mimético é

a apreensão do mundo através da representação, sobretudo corporal, que se expande para as ideias. A partir dela, é possível compreender o estranho

¹⁸ Tradução livre desta autora: El teatro no se opondría a la vida, sino que sería su copia, una copia que aspirara a la objetividad; la estética del reflejo, portanto consubstancial al arte dramático.

a partir de si mesmo. Nela, está presente a possibilidade da diferenciação entre as pessoas, posto que aquele que imita, tal como o sentido do tato, consegue distinguir as duas sensações simultâneas que experimenta – a que é evocada pelo corpo alheio e pelo seu próprio corpo. O endurecimento do eu significa também defesa para manter a diferenciação, ainda que, justamente por isso promova seu oposto.

Ao longo desta exposição, com o auxílio de diversos autores, defendeu-se que simultaneidade e entrelaçamento de sujeito e objeto são objetivos do exercício cênico. Segundo Adorno (1970, p. 35), só na relação com o objeto é que surge o propósito da experiência artística. Contemplar, ler, esquecer-se de si, desaparecer na obra, não a tornando semelhante a si mesmo, mas assemelhando-se a ela – e aqui o autor faz uma defesa do objeto, no sentido de o sujeito não o submeter, e sim manter-se livre ante ele. Nisso consistiria a sublimação estética: “o sujeito que numa experiência espiritual se torna sujeito através de sua alienação”.

Para criar um sistema, Stanislavski, inicialmente, observou atores que considerava excepcionais do Teatro de Arte de Moscou. Posteriormente, substituiu-os por alunos e criou uma sequência de exercícios e práticas, alterando-os e modificando-os até sua morte. Nesse método (dialético), o conflito é a base de sustentação; é ele quem provoca a transformação. O ator explora as características da personagem e, por tentativa e erro, funde traços das duas personalidades: a sua e a dela. Vássina e Labaki (2015) denominam o Sistema Stanislavski de dialético porque, trabalhando sobre seus preceitos, o ator “sai de si e ao mesmo tempo se observa”. Age como personagem, mas, ao mesmo tempo, controla o tempo, texto, subtexto, gesto, movimento e espaço cênico. Ator e personagem, sujeito e objeto estão entrelaçados, integrados, sem que um seja reduzido ao outro.

Difícil pensar e escrever sobre o trabalho do ator sem o entrelaçamento de narração, memória, mimese e imaginação. As intersecções (entre noite e dia, sonho e realidade, consciência e inconsciência, sono e vigília) escondem o mistério do Belo para Benjamin e, também, para Stanislavski, que buscava o limiar do subconsciente para uma interpretação criativa. Segundo ele, somente esse estado possibilitaria a fusão entre ator e personagem (o ser eu e o outro ao mesmo tempo).

Conforme o mestre russo, é a consciência que estimula a criação subconsciente. Todo o trabalho de preparação do ator sobre si mesmo não tem como objetivo desvendar o mistério da criação; trata-se de uma busca, um conjunto de ações que visa criar condições para conduzir o ator a um estado que permita que o “subconsciente surja da natureza orgânica”

(STANISLAVSKI, 1980, p. 341). Assim, como já sugerido, é impossível separar imaginação, mimese, memória e narração no exercício teatral. Esses elementos são interdependentes, portanto, ao tentar descrevê-los, invariavelmente, amalgamamos um ao outro.

A experiência teatral, vista pela perspectiva da formação, tal como definida por Adorno (1979), pode ser compreendida como a reunião e o encontro de um grupo de pessoas, unidas em torno de um tema, estudando o convívio humano, dedicando-se horas a fio a entender e *experimental* o homem, suas forças e fragilidades, em um “aprofundamento íntimo do espiritual ao qual estava vinculada a liberdade; e esta — antídoto da violência — se atrofia sem ela, enquanto em troca não cabe recomendar nenhuma violência por amor à liberdade”¹⁹ (ADORNO, 1979, p. 186).

Adorno, Benjamin, Proust e tantos outros pensadores buscaram refletir sobre o homem e seu tempo, “o espírito humano” de sua sociedade; especialmente suas fraquezas, para entendê-las, compreendê-las e, quem sabe, transformá-lo e aprimorá-lo. Trata-se, portanto, de tentar entender nosso momento, porque, se indivíduo e sociedade estão entrelaçados, para interpretarmos um e outro, é necessário mergulhar em cada um deles e, principalmente, em nós mesmos, por mais dolorosa que a jornada se revele.

Lembre-se de Kusnet e sua metáfora do ator-criador para ilustrar, mais uma vez, a busca pelo espírito humano.

Em conversa com um dos nossos diretores, ele me perguntou: E se eu lhe propusesse o papel de um simples objeto e não de um ser humano, por exemplo, o papel de uma cadeira – você o aceitaria? Eu respondi: Se essa cadeira tem amor por uma outra cadeira, se nutre a esperança de um dia se tornar uma poltrona, se essa cadeira tem medo de morrer queimada num incêndio, então eu aceito o papel porque nesse caso, a sua cadeira terá a vida do espírito humano. Do contrário, você não precisa de um ator – ponha uma cadeira verdadeira e que seus atores falem com ela (KUSNET, 1985, p.6).

Após discorrer brevemente sobre alguns princípios da interpretação dramática e sua interligação com noções da Teoria Crítica da Sociedade, julga-se necessário discutir a tensão que originou este trabalho de pesquisa.

¹⁹ Tradução livre da autora. “(...) profundización íntima de lo espiritual, a la que estaba afecta la libertad; y ésta, contrafigura de la violencia, se atrofia sin ella – mientras que, em cambio, no cabe recomendar ninguna violencia por amor de la libertad”.

1.7 A tensão presente na sala de aula de teatro

Os depoimentos de professores de teatro e reflexões intrigantes decorrentes de conversas com eles apontam para um possível choque que pode estar ocorrendo nas salas de aula de teatro. Tal choque é representado pelo embate entre as necessidades requeridas pela linguagem artística e o crescente distanciamento dos alunos do universo teatral criador, gerado por condições sociais contemporâneas, embora, muitas vezes, ao que parece, não haja consciência desse fato de ambos os lados.

O que ocorre, frequentemente, são discussões ou comportamentos gerados por situações em que os alunos tentam simplificar a experiência teatral. Seguem alguns exemplos: 1) Insistência em não ler o texto completo de uma peça, apenas a cena em que tomará parte. Muitas vezes, são necessárias várias horas para a leitura de uma obra teatral. A atividade é trabalhosa, exige concentração e elaboração mental para manter o interesse no desenrolar do enredo com várias personagens interagindo. Se o aluno não tem o hábito de leitura, encontrará dificuldades e, facilmente, ficará entediado, abandonando a atividade. Por outro lado, é difícil para o professor dispensar muitas aulas para atividades de estimulação de leitura. Ele pode fazer isso algumas vezes, mas o esforço dos alunos é fundamental. 2) Chegar uma hora após o início da aula, ingressando nos exercícios cênicos sem participar do aquecimento; 3) Solicitar que o professor indique todas as ações da personagem, até mesmo sua movimentação em cena, declarando a preferência por obedecer a ordens do professor/diretor em detrimento do esforço da criação; 4) exigir da escola apostilas de história do teatro e métodos de interpretação sob a alegação de que tal medida “facilitaria a aprendizagem”.

Segundo depoimento de professores, ao ser apontada a necessidade de conhecimento e aprofundamento do universo teatral, no que diz respeito ao desenvolvimento de hábito de leitura, frequência ao teatro, museus e ampliação da experiência com a cultura, não há qualquer incômodo por parte da maioria dos alunos, em desconhecer tal universo. As intervenções e pedidos de simplificação são, geralmente, bem-humoradas e aparentam o descrédito na necessidade de aprofundamento. As condições sociais em que vivemos atualmente dão suporte para as “justificativas de falta de tempo e para a aversão à teoria”, sustenta Zuin (1997, p. 118).

Também há o fato de não haver sequer vacilo em preferir o caminho da obtenção dos resultados rápidos – nesse caso representado por um espetáculo bem produzido em termos

técnicos e, preferencialmente, locado em um teatro que abrigue eventos que atraiam a mídia. Pode-se recorrer às reflexões de Zuin (1997, p. 118):

Atualmente o que interessa é o acúmulo do maior número de informações no menor espaço de tempo possível, mediante o consumo de produtos semiculturais que pareçam fornecer de antemão as respostas para todas as nossas dúvidas, bem como o atendimento dos nossos mais recônditos desejos. Os indivíduos, tanto cognitivamente quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo de formação cultural que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo, ou seja, das consciências felizes ao invés do discernimento e do inconformismo.

Em resumo, podemos identificar, nos comportamentos descritos, a necessidade de simplificar e resolver as questões em curto espaço de tempo.

Esses são alguns exemplos da falta de percepção de que tais atitudes ferem de morte qualquer possibilidade de criação e de que o comportamento autoritário do professor em relação a estas atitudes pode contribuir para o aprofundamento do problema. Para Adorno (1979), uma das características da pseudoformação é a debilidade no que diz respeito ao tempo e à memória – esta última seria responsável por sintetizar, em nossa consciência, a experiência. Entende-se que o choque descrito, seja ou não detectável, não se limita à arte teatral, posto que está presente em toda e qualquer sala de aula que busque o verdadeiro conhecimento e a formação genuína.

Além de questões relativas à simplificação, um novo hábito passou a ser tema recorrente nas reuniões dos docentes de artes cênicas, a influência da tecnologia, assunto que é tratado no tópico seguinte.

1.8 A sala de aula de interpretação dramática sob a influência da tecnologia

Conforme já assinalado anteriormente, duas expectativas, em relação à interpretação dramática, estão presentes nas salas de aula de artes cênicas que visam à formação do ator: alunos, em um primeiro momento, atraídos pelo teatro comercial, em busca de uma rápida e eficaz certificação profissional, que não têm hábitos de leitura, de frequentar teatros de pesquisa e exposições, mas que estão sempre se comunicando via redes sociais, e professores atrelados à formação da arte de representar, cujos princípios parecem estar em franca decadência na sociedade atual.

Talvez possamos relacionar essa situação com o declínio da “aura” na obra de arte, noção formulada por Benjamin (1969). De acordo com esse autor, faz-se necessário identificar as causas sociais que motivaram tal declínio. Duas tendências de forças equivalentes são encontradas nas massas: a exigência de que as coisas se tornem mais próximas, tanto no aspecto espacial quanto no humano, e o acolhimento a reproduções, que redundam na depreciação daquilo que é experimentado somente uma vez. Sendo assim, numa relação dialética, a necessidade de aproximação está ligada à destruição da autenticidade artística e à reprodução técnica.

A reflexão sobre o universo que cerca a infância e a juventude, em nossos dias, revela o temor de que estejamos nos perdendo uns dos outros. Duas das mais fortes instituições sociais, a família e a escola, estão mergulhadas no que aparenta ser descontinuidade: pais e educadores apresentam inúmeras dúvidas acerca de como educar as novas gerações. Avançamos muito do ponto de vista da tecnologia e, contraditoriamente, na tentativa de facilitarmos nosso dia a dia, demos as costas ao que deveria ser mais caro para a humanidade, a relação entre nós e os outros. Tal fato repercutiu na educação e parece não haver mais referências nas quais seja possível buscar sustentação. Ora, essa situação poderia ser potencialmente enriquecedora, pois obriga a busca de novos caminhos; no entanto, como a incapacidade para a experiência com o outro se desenvolve e se aprofunda, não se sabe mais o que fazer. Apesar disso, é fundamental continuar a procura por respostas a esta situação.

O que fizemos do hábito de conversar? Substituímos gradativamente a narração de histórias, o “contar causos”, as conversas nas portas das casas, as brincadeiras de roda, de esconde-esconde, de amarelinha, de pular corda e tantas outras, pela TV aberta e por assinatura, o computador, o *tablet* e o telefone celular. Nossas relações são mediadas por aplicativos e redes sociais – curiosamente, falar ao telefone não é mais tão necessário para eliminar as distâncias e cada vez mais é descartado.

Estariam os professores de teatro, aqueles que ainda investem na força do ritual do teatro criativo, debatendo-se inutilmente? Benjamin (1993) acreditou que deveríamos depositar esperança na juventude como veículo transformador da cultura; que o papel da pedagogia deveria ser o de criar um espaço adequado para que a cultura se desenvolvesse; e que a escola tivesse papel fundamental na formação. Se tal aposta faz algum sentido, todos os professores poderiam assumir a tarefa de buscar uma saída, e os de teatro, talvez, pudessem mobilizar a pré-disposição dos jovens em abrir-se para a experiência ou para o que resta dela ou, ainda, para o que não foi danificado ou incorporado pela Indústria Cultural.

Considerando que a Indústria Cultural não leva somente à regressão dos indivíduos, mas também permite que sejam cada vez mais inteligentes, conforme aponta Crochík (2010), faz-se necessário verificar se os professores de interpretação dramática, apesar de toda a influência tecnológica, confiam ainda na utilização de elementos, como mimese, memória, imaginação e capacidade de narração, compreendidos como veículos condutores à verdadeira experiência teatral. A motivação para esta pesquisa é a esperança de que a busca, mesmo utópica, pela expressão artística possa ser agente auxiliar no combate ao pensamento constantemente interrompido, característica tão marcante do indivíduo na sociedade hodierna.

Com este trabalho de pesquisa, buscar-se-á compreender se a situação descrita é uma tendência geral, ou se está circunscrita por determinadas condições específicas. Em outros termos, com esta investigação se pretende analisar como se realiza a formação do ator nas escolas de arte dramática, bem como os problemas enfrentados e identificados pelos professores.

CAPÍTULO II

A ESCOLA DE ARTES CÊNICAS NA VISÃO DOS PROFESSORES

2.1. Trajeto metodológico

Com o intuito de verificar se os professores de interpretação dramática, apesar de toda a influência tecnológica, confiam ainda na utilização de elementos, como mimese, memória, imaginação e capacidade de narração, compreendidos como veículos condutores à verdadeira experiência teatral, conforme discutido no Capítulo I deste estudo, optou-se por entrevistá-los para posterior análise e reflexão dos dados.

Segundo Cannel e Kahn (1974), a entrevista é poderoso instrumento de pesquisa social, e sua utilidade amplia-se constantemente. No entanto, para o alcance de um bom e confiável resultado, é necessário que o pesquisador crie e manipule seus instrumentos adequadamente.

A criação de um questionário, segundo esses autores, deve, para atender adequadamente aos objetivos da pesquisa, passar por processo de elaboração minucioso, com palavras que pertençam ao universo do entrevistado, com perfeito domínio do entrevistador, exigindo dele treinamento e aprimoramento técnico para fazer com que aquele se sinta confortável, aumentando, com isso, a possibilidade de cooperação contínua.

Os objetivos da pesquisa determinaram a combinação dos diversos tipos de perguntas, assim como seu conteúdo, conforme Thiollent (1980). Neste caso, dizem respeito a respostas sobre comportamento dos alunos, presente ou passado. As justificativas para a criação e escolha das perguntas foram relacionadas às categorias por ocasião das respectivas elaborações.

A trajetória metodológica descrita por Adorno em *A Personalidade autoritária*, também foi tomada como guia para iluminar o caminho da pesquisa que visava entrevistar professores como “sujeitos associados de uma mesma constelação ideológica”²⁰ (1965, p.37), cujo encontro com seus alunos se dá no interior da aula de teatro, entendida como berçário de artistas criadores.

²⁰ Ideologia é conceituada como “a visão que um indivíduo tem do mundo de um homem razoável que tenha certa compreensão do papel dos fatores determinantes (sociais e econômicos) e total acesso aos fatos, organizada para si mesmo” (ADORNO, 1965, p.35).

A descrição do estudo de Adorno (1965) aponta que o caminho deve ser avaliado a cada passo, ter seu traçado refeito sempre que necessário. O pesquisador deve ser autocrítico e não pode perder de vista o objeto. É necessário olhá-lo insistentemente e não deve haver hesitação em alterar o percurso; o método deve, sempre, se adequar à pesquisa.

A elaboração de instrumento para coleta e posterior análise de dados seguiu critérios que possibilitassem a resolução do problema central da pesquisa, e atendessem aos objetivos derivados dele, conforme descrição a seguir.

2.2. Problema de pesquisa

Qual a percepção dos professores de arte dramática a respeito da relação/tensão entre a formação na arte teatral criadora e as características que manifestam jovens permanentemente conectados, via Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo geral

Analisar a percepção dos professores de arte dramática a respeito da relação/tensão entre a formação na arte teatral criadora e as características que manifestam jovens permanentemente conectados.

2.3.2 Objetivos específicos

- Identificar quais autores são tomados como referencial teórico de formação pelos professores de interpretação dramática, a possível influência que eles exercem e o modo como tal influência se manifesta sobre a formação do ator e o ensino da Interpretação Dramática;

- examinar, sob o ponto de vista de professores experientes de artes cênicas, quais elementos eles definem como principais ou essenciais para o estudo da interpretação dramática;
- examinar, na percepção dos professores experientes de artes cênicas, se ocorreram mudanças no perfil dos estudantes de interpretação dramática nos últimos anos, sobretudo, no que diz respeito ao uso dos meios tecnológicos, de maneira que tais mudanças tenham afetado e repercutido em sua prática docente; e,
- analisar o entendimento dos professores sobre a relação entre o aprendizado da interpretação dramática e o uso de tecnologia, tomando como referência que a tecnologia está presente na vida de todos e configura a existência humana.

2.4 Hipótese

Na visão dos professores de teatro, os alunos da atualidade apresentam características que dificultam o desenvolvimento da capacidade de imaginação, mimese, narração e memorização – elementos constitutivos da interpretação dramática criativa. Tal situação pode ser remetida ao predomínio da pseudocultura, à dificuldade para a experiência e ao império da Indústria Cultural, que transforma integralmente as manifestações artísticas e culturais em mercadoria.

Ressalte-se que esta hipótese foi testada no confronto das evidências empíricas, levantadas junto aos professores, com a literatura sobre a arte teatral e sobre a formação do ator.

2.5 Procedimentos da pesquisa

2.5.1 Sujeitos da pesquisa

Foram selecionados seis professores, de ambos os sexos, lecionando em escolas de formação em Artes Cênicas, obedecendo aos seguintes critérios e cuidados: os professores deveriam estar lecionando interpretação dramática, no mínimo, nos últimos dez anos, não

necessariamente na mesma escola; e deveriam atuar em escolas técnicas, cursos livres ou de graduação.

A opção pelo número (seis) de professores visou alcançar, ao menos, um representante por modalidade de curso de artes cênicas, conforme se pode comprovar pelos locais abaixo descritos. Justifica-se que a determinação de apenas um profissional por modalidade deu-se para garantia da realização de entrevistas, sem tempo pré-determinado para as respostas. Tal opção possibilitaria a transcrição na íntegra da gravação, o tratamento de todo o material e a análise dos dados em tempo hábil.

Os procedimentos éticos relacionados à pesquisa com seres humanos foram observados: todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Anexo 02**) para participação na pesquisa com garantia de sigilo relativo à identidade.

O projeto foi submetido, mediante aprovação da comissão de bolsas do EHPS, ao comitê de ética e pesquisa com seres humanos da PUCSP e cadastrado na Plataforma Brasil sob número CAAE: 87468418.0.00005482 com o seguinte nome provisório: *O indivíduo permanentemente conectado e a sala de estudo de teatro: a tensão envolvida na formação do ator*.

2.5.2 Locais de atuação dos professores

Escolas de teatro do estado de São Paulo, sendo selecionadas:

- a. uma escola pública de Graduação e/ou Licenciatura em Artes Cênicas;
- b. uma escola particular de Graduação e/ou Licenciatura em Artes Cênicas;
- c. uma escola pública Técnica em Arte Dramática;
- d. uma escola particular Técnica em Arte Dramática;
- e. um local público que ofereça Oficinas de Iniciação Teatral; e
- f. um local particular que ofereça Oficinas de Iniciação Teatral.

A escolha dos locais não visou à identificação de diferenças de comportamento entre alunos dos setores público e privado. Entendeu-se que o caminho mais eficaz e ágil para identificação e contato de professores e frequentadores de cursos de teatro seja em locais destinados ao estudo das artes cênicas.

O objetivo foi abranger, concomitantemente, tanto frequentadores de cursos com certificação profissionalizante (graduação e/ou licenciaturas e cursos técnicos), quanto de

cursos livres, atrelados, ou não, a políticas públicas de educação e cultura, por meio de um número reduzido de professores entrevistados.

As escolas e suas metodologias não foram, portanto, alvo direto de análise, embora alusões a essas questões tenham surgido, posteriormente, como consequência das mudanças de hábitos dos alunos, apontadas pelos professores, que podem ser comprovadas ao longo do texto.

As entrevistas foram realizadas, em quase sua totalidade, longe do espaço de trabalho e, todas, sem exceção, fora do horário escolar. Uma única entrevista foi realizada em sala de aula desocupada, disponibilizada pela escola, por solicitação e conveniência do entrevistado.

2.5.3 Coleta de dados

1ª fase: Realização de entrevistas-teste; criação de instrumento; identificação dos entrevistados; assinatura de TCLE (**Anexo 02**).

Realização de duas entrevistas-teste de professores com perfil que atendiam aos critérios pré-estabelecidos.

Datas das entrevistas-teste: 21.07.16 e 27.07.16.

Revisão e ajuste das perguntas que compõem a entrevista, relacionando-as aos objetivos específicos, o que pode ser observado no **Anexo 01**. Para melhor elaboração do tratamento dos dados, ao lado de cada pergunta, foram relacionados os números dos objetivos específicos que deveriam ser atendidos pelas respectivas respostas.

Identificação e seleção de seis sujeitos a serem estudados a partir dos seguintes critérios: dois professores de interpretação dramática de cursos livres, dois professores de interpretação dramática de escolas técnicas profissionalizantes e dois professores de interpretação dramática em curso de graduação em Artes Cênicas, considerando os critérios já descritos para escolha dos sujeitos e locais da pesquisa.

Durante a formulação do projeto de pesquisa foi feito um levantamento, a partir dos sites de divulgação de universidades e escolas, de nomes de professores de Interpretação Dramática que obedecessem aos critérios pré-estabelecidos. Posteriormente, identificou-se contatos próximos aos nomes selecionados que pudessem auxiliar na busca dos endereços eletrônicos.

Alguns companheiros de trabalho da pesquisadora auxiliaram na identificação dos nomes e localização dos entrevistados.

Os entrevistados tinham ciência da ocupação da pesquisadora, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo conteúdo informava o teor da pesquisa (tensão na formação do ator). Entretanto, o que foi explicado a cada um deles é que se tratava de entender algumas questões relacionadas à sala de aula de Interpretação Dramática e se tais questões se referiam a uma única escola ou contexto educacional ou faziam parte da conjuntura escolar das artes cênicas. Em nenhuma ocasião, foi feita qualquer alusão ao foco central da pesquisa – a influência da tecnologia no desenvolvimento da interpretação dramática em ambiente escolar. A omissão tratou de salvaguardar a espontaneidade dos entrevistados com o intuito de mensurar se estaria havendo interferência do uso da tecnologia no ensino das artes cênicas sem qualquer indução ou estímulo.

Não seria possível omitir que a pesquisadora era também professora de teatro, uma vez que, além de atuar há quase trinta anos na cidade de São Paulo, ela também era professora e docente coordenadora de uma conhecida escola de artes cênicas.

2ª fase: Realização de entrevistas e primeiras impressões

As entrevistas definitivas, com os seis professores, foram realizadas no período compreendido entre outubro de 2016 e março de 2017.

Houve um equívoco na indicação de uma professora, no que diz respeito ao tempo de docência. Durante a entrevista foi apurado que, na realidade, o tempo de magistério em Interpretação Dramática, em curso profissionalizante, era de cinco anos; entretanto, a atuação da docente incluía artes cênicas em escolas regulares ao longo de 12 anos. Optou-se por realizar a entrevista e decidir, posteriormente, se a invalidaríamos ou não. Em comparação com as respostas obtidas de docentes com maior tempo de experiência específica, verificou-se que não haveria necessidade de invalidação. Caso a banca do exame de qualificação indicasse a necessidade da exclusão dessa entrevista, fato que não ocorreu, seria providenciada uma substitutiva.

As entrevistas revelaram que a experiência dos professores é bastante versátil. Todos atuaram e atuam, concomitantemente ou não, em instituições e cursos diversos, públicos e particulares, escolas específicas de artes cênicas ou regulares. Curiosamente, os entrevistados parecem atuar nas mesmas escolas públicas, particulares, órgãos públicos e

clubes num regime de rodízio constante. A preocupação com a instabilidade financeira da carreira artística é marcante em todos os depoimentos.

Julga-se importante revelar algumas impressões causadas pelas entrevistas, antes da descrição da proposta de análise. Os entrevistados, sem exceção demonstraram profundo interesse pela função de professor. Preocupações com um possível retrocesso nas políticas voltadas à educação também foram apontadas, como, por exemplo, temor pela diminuição de cotas para alunos de escola pública e negros e eminente perigo de descontinuidade do Programa Vocacional²¹.

3ª fase: Tratamento do material coletado

Foram criados pseudônimos para os entrevistados para garantia de sigilo. Realizada a transcrição na íntegra do áudio de todas as entrevistas pela pesquisadora, elaborou-se um quadro com o perfil dos entrevistados, conforme segue:

Quadro 1: Perfil dos professores entrevistados

Pseudônimo	Sexo	Local atual de atuação	Tempo de docência	Data entrevista	Duração entrevista	Número de páginas transcritas
1 – Afrodite	F	Graduação e Pós-Graduação em Universidade Pública	38 anos	25.10.2016	2:15:41	40
2 – Eco	F	Escola Técnica Pública	12 anos	09.02.2017	1:00:57	17
3 – Eros	M	Escola Técnica e Cursos Livres Particulares	19 anos	16.02.2017	1:14:56	23
4 – Heitor	M	Graduação em duas Universidades Particulares	18 anos	03.03.2017	1:11:14	28
5 – Caronte	M	Cursos livres em escola pública e particular e Escola Téc. Particular	25 anos	10.03.2017	1:13:59	23
6 – Ártemis	F	Graduação e Cursos livres em duas Universidades Particulares	25 anos	16.03.2017	1:21:04	25

²¹ Existente na cidade de São Paulo desde 2001, tem como objetivo a instauração de processos criativos emancipatórios por meio de práticas artístico-pedagógicas. Com uma equipe de artistas orientadores de Teatro, Música, Dança, Artes Visuais e Literatura (selecionados por meio de edital público), o Programa atua em equipamentos da Secretaria Municipal da Cultura e da Secretaria Municipal da Educação. Para mais informações, consultar <http://www.capital.sp.gov.br/cidadao/cultura>. Acesso: 07 nov. 2017.

2.6 O perfil dos entrevistados

Os perfis foram traçados com um mínimo de dados para garantia de sigilo. Destacou-se, apenas, alguma preocupação em relação à educação que tenha sido marcante ou recorrente durante a entrevista por entender que tal medida pudesse auxiliar na interpretação dos depoimentos dos participantes. As informações dos perfis foram obtidas a partir de quatro diferentes fontes: transcrição das entrevistas, plataforma lattes do CNPq, redes sociais e *site* de divulgação das escolas.

Afrodite: Licenciada em Artes em um colégio público de uma capital nordestina, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970, cidade onde cursou, simultaneamente, por um período, duas escolas de teatro. Por necessidades financeiras, viu-se obrigada a interromper um dos cursos, permanecendo apenas na escola técnica. Substituiu uma das professoras da escola antes mesmo de concluir o curso. Tem toda a vida artística marcada pelo ambiente escolar. Atualmente é professora titular em universidade pública, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação. Está à frente de um conhecido núcleo de pesquisa teatral, foi responsável pela implantação e coordenação de várias escolas, oficinas, fundações e projetos em Artes Cênicas. Preocupa-se com a situação política no Brasil. Entende que a educação nacional sofreu um golpe, que há risco de as universidades públicas terem suas vagas destinadas às “cotas” (alunos oriundos da escola pública e negros, pardos e indígenas) reduzidas e que, talvez, ocorra um novo processo de elitização da escola pública nacional.

Eco: Atua como professora de Artes, desde 2002, em escolas públicas e particulares de ensino regular e oficinas culturais das redes estadual e municipal de São Paulo. Cursou escola técnica de teatro. É especialista e mestre em artes cênicas. Atualmente é professora celetista em fundação de formação de atores. Preocupa-se com a falta de iniciativa dos alunos, entende que eles obedecem às indicações dos professores somente.

Eros: Nascido no litoral de São Paulo. Desde a adolescência, queria ser um contador de histórias. Cursou escola técnica de teatro, é ator de cinema, teatro e produtor. Aparentemente, possui uma formação bastante autodidata, com uma visão bem abrangente, não exclusivamente voltada para os grupos de pesquisa. É professor em escola técnica

particular de formação em artes cênicas. Entende que a formação básica de um ator necessita de, no mínimo, cinco anos de frequência em uma, ou diversas escolas, e que o suporte da família é fundamental para que o ator “não se desespere com a instabilidade financeira”.

Heitor: Aluno de uma conhecida atriz, orientadora e diretora dos anos 1970. Iniciou sua carreira como professor de teatro em cursos livres, segundo ele, “intuitivamente”, imitando os mestres. Observava-os lecionando e admirava o trabalho em relação à subjetividade dos alunos. Fez intercâmbio cultural e integrou grupos de teatro amadores no exterior. Ator, diretor, mestre, doutor e pesquisador em artes cênicas. Atuou como docente e coordenou projetos públicos. Lecionou em colégios particulares e cursos de língua inglesa. Atualmente é docente em duas graduações e uma pós-graduação particular em artes cênicas. Segundo ele, o ator percebe a necessidade de estudar “agindo”, e o maior ensinamento de sua mestra foi “olhar para quem você dá aula, perceber quem o outro é...”.

Caronte: Licenciado em Educação Artística, concluiu a faculdade no final dos anos 1980 e ingressou em uma escola técnica de formação de atores. Possui treinamento em dança clássica, indiana, acrobacia e mímica. Lecionou e coordenou cursos livres e de formação de atores em escolas técnicas, projetos ligados a órgãos públicos e clubes. No momento da entrevista estava muito preocupado com o destino de um importante programa teatral municipal. Diferencia o perfil entre alunos de cursos livres de órgãos públicos e escolas profissionalizantes: enquanto os primeiros interessam-se por pesquisa cênica, os segundos interpretam a escola somente como um passo para a profissionalização.

Ártemis: Foi professora de escola primária. Concluiu a graduação em artes cênicas em universidade pública no final dos anos 1980. É especialista em artes e mestre em comunicação. Atriz, diretora, tradutora e dramaturga. Atualmente é professora em duas escolas de graduação e pós-graduação em artes cênicas da rede particular de ensino. Mostrou-se aliviada com a garantia de sigilo e anonimato dos entrevistados. Preocupa-se em valorizar as experiências individuais dos alunos e diminuir o impacto gerado por comportamentos de alunos de classes sociais mais favorecidas financeiramente sobre os demais no interior da sala de aula de interpretação dramática.

2.7 As categorias de análise

Para tratamento da coleta de dados, foram elaboradas quatro categorias *a priori*, a partir dos objetivos específicos e designadas cores para identificação no texto transcrito das entrevistas. Observe-se que, em um mesmo parágrafo, se pode identificar mais de uma categoria. As categorias elaboradas foram:

- 1 – referencial teórico dos professores e sua justificativa (cor púrpura);
- 2 – elementos constitutivos da Interpretação Dramática e como colocá-los em ação (cor verde);
- 3 – elementos expressivos da mudança de perfil dos alunos / identificação de novos hábitos (cor azul); e
- 4- relação entre desenvolvimento da Interpretação Dramática e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (cor amarela).

Ao realizar a primeira coleta de dados para agrupamento nas categorias, foram necessários cuidados extremos para não mutilar, comprometer o sentido e/ou deturpar o ponto de vista dos entrevistados. Considerando essa situação e visando atingir o objetivo geral, foi imperioso encontrar evidências de que elementos estruturais do trabalho do ator estejam sendo danificados por hábitos hodiernos, oriundos da sociedade de consumo, mais especificamente decorrentes do uso da comunicação via Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Tendo em vista esses aspectos, a proposta foi realizar análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2016), para o tratamento do material a fim de realizar a análise de conteúdo, é preciso procurar a estruturação específica, entender o processo mental do entrevistado escondido na torrente de palavras e localizar os temas que “tal como numa tela com urdidura e trama aparecem e depois reaparecem mais à frente em função de um pensamento que se procura” (BARDIN, 2016, p.97).

Várias leituras de todo o material foram realizadas. Transcreveu-se na sequência, por ordem cronológica das entrevistas, as categorias, oriundas dos objetivos específicos desta pesquisa e os excertos a serem analisados. A maneira como os entrevistados se expressaram determinou a extração de dados; por esse motivo, em algumas vezes, foram utilizados textos curtos, quase tópicos, e em outras frases inteiras. As frases e/ou palavras negritadas indicam questões a serem analisadas.

2.7.1 Excertos e dados extraídos das entrevistas separados por categoria

a) Categoria 1 - Referencial teórico dos professores e sua justificativa

Autores mencionados

Afrodite: Stanislavski, Brecht, Grotowski, Peter Brook, Augusto Boal, José Celso Martinez Correa, Amir Haddad, Yan Michalski.

Eco: Stanislavski, Sanford Meisner, Grotowski, Peter Brook, Ariane Mnouchkine.

Eros: Stanislavski, Peter Brook, Grotowski, Brecht, Eugenio Kusnet

Heitor: Stanislavski, Brecht, Miriam Muniz, Michael Checkov, Aimar Labaki, Elena Vássina, Eugênio Kusnet.

Caronte: Eugenio Barba, Grotowski, Stanislavski

Ártemis: Stanislavski, Brecht

Justificativas

Afrodite

*Se a gente olhar na história da própria tradição teatral do ocidente, quem fez diferença ao pensar a atuação foi exatamente porque tinha ali um projeto pedagógico, junto com um projeto filosófico e estético, é... Brecht não é igual a Stanislavski, ainda que dialoguem, mas o que faz Brecht ser Brecht e Stanislavski, Stanislavski são as diferenças que cada um coloca dentro do campo, do seu exercício, dessa arte. **Campo das diferenças e reconhecimento do outro:** eu acho que a pedagogia teatral não é um campo universal. Ela é um campo das diferenças, de profundas diferenças, então eu prefiro pensar que esses nomes todos que eu citei, que vem de tudo quanto é lugar, eles têm em comum o fato de eles não serem diletantes do teatro. Ser ator é transitar entre eu (sic) e os outros. Você poder ser responsável pelo que você é, é uma coisa que, para mim, tem muita importância porque dá liberdade, dá autonomia ao artista. Quer dizer, ser capaz de ouvir a opinião dos outros, ser capaz de ter sua capacidade de olhar ele (sic) e sobre ele, o que ele é e sobre ele ao mesmo tempo, como se fosse a águia de si mesmo. Ser o que faz o caminho e o que vê o caminho. O processo de aprendizado de um artista é muito sofrido.*

Eco

Cada um traz uma vivência, uma necessidade do ator. Alimentar-se esteticamente. Ter referências de política, do mundo, ser reflexivo. Ser espelho para a sociedade, **entender o humano dentro da sociedade**, dentro de seu tempo. **Levar em conta as características de seu tempo.** Traduzir quem somos nós, em que mundo nós estamos. Arte não se ensina, arte se aprende. **A formação geral da pessoa, do artista.** **Autoconhecimento**, auto percepção, aquele que se conhece tende a querer abrir os olhos para o outro.

Eros

Stanislavski é o único teórico a fazer uma primeira abordagem didática de como uma pessoa pode interpretar um papel; de como alguém pode chegar a brincar; de como se fosse verdade eu ser uma outra pessoa. **A importância da tradição, da história.** Ser ator não é difícil, difícil é permanecer. Eugenio Kusnet. Um método exige uma sequência prática e tempo hábil. O teatro reflete o mundo como ele é, e ele é isso.

Heitor

O trabalho do ator sobre si mesmo, trabalhar como você sente, como você pensa. Trabalhar com teatro tem a ver com a formação humana. Ser ator tem a ver com se descobrir e investigar o outro. A experiência teatral amplia o horizonte seja como fazedor, seja como espectador. A escola é um acúmulo de experiências, as experiências formam. Corpo, voz, interpretação, cabeça, tudo deve ser integrado. Talvez a escola não precise dar conta do conteúdo todo. Para se formar ator você tem que se formar como indivíduo, ser ator faz parte do ser social. A formação do humano, tem que olhar sem preconceito para o outro. Estudar sociologia, filosofia e psicologia para estudar o ser humano e depois interpretar. **Entender a formação do pensamento, o homem no seu tempo.**

Caronte

Escolas usavam método Stanislavski, principalmente ações físicas. Em todo processo de formação artística você precisa de inquietação, de movimento, de busca. Nesse tormento, as pessoas vão se descobrindo, se revelando, se descobrindo, descobrindo possibilidades. Buscar trabalhar na horizontalidade, pessoas pesquisando algo, juntas. **O trabalho do teatro joga o ator diante da percepção da vida, das convenções, das máscaras, das estruturas sociais, históricas, políticas para poder tocar o outro.** O ator é alguém que escolhe olhar para o mundo, para as coisas, buscar o olhar poético para o mundo das coisas, se permitir, se inquietar, achar um canal que toque no sensível, ter veículos, ser canal, ser ponte. Precisa ter comprometimento, determinação. Considerar a intuição como um caminho de experiências que dá suporte para o empírico e técnica. Eu preciso ter um corpo excelente, de qualidade física, expressiva e tal e tal, mas, ao mesmo tempo, eu tenho que ter algo para comunicar, tenho que ter uma loucura, tenho que ter esse elemento que vai além, para além de mim... **Que é essa pesquisa desse ser que se transforma em ponte do homem, para além do homem, uma coisa para a outra, para o mundo**

*das ideias, para o entendimento, para o espanto, ou para empatia, ou para a catarse, mas é esse homem que vai fazer essa ponte. Eu abordaria outros aspectos também: sociologia, filosofia, psicologia. A busca pode ser por outros meios, não pela escola, mas pela inquietação, busca e construção, pela pesquisa humana. **A formação cultural não é uma coisa fechada, fixa, ela também depende do lugar, de como você constrói a imagem da escola para aqueles alunos, você tem grupos sociais que se agrupam em torno de algumas ideias que são divulgadas e associadas às escolas.** Quando você fala de escola de teatro, você está falando de mercado, escola livre e experimentação é outra coisa.*

Ártemis

*Stanislavski. Entendo hoje que ele é uma gramática, não é exatamente uma estética e é ideal para a formação do ator. Como ele estabelece a relação da técnica com a ética no ambiente de trabalho, isso é fundamental para o ator. É preciso construir um ambiente de ética e confiança. O trabalho do ego deve ter atenção especial dos professores. **O ego causa desentendimentos, leva o ator a investir numa performance individual.** O ator deve estar em função do que “ele quer com aquilo”; o texto, a encenação, o coletivo que está compondo tudo aquilo, e se o ego é muito forte, o ator está em função dele, e aí, acabou, aí não tem mais teatro, não é? Sou uma apaixonada pelo Brecht, e quando eu trabalho teatro narrativo, então, sua opinião (...) **Enquanto estou tentando trabalhar essa opinião, também tentar, a partir do jogo das opiniões e o jogo das posturas... políticas, porque é política, não necessariamente partidária, mas é política entender que a contradição faz parte da construção do ser político, não é?** Principalmente hoje, quando a gente está num mundo tão polarizado, partidarizado e politizado, onde declarar alguma coisa é mais importante do que entender alguma coisa, não é? **Ter uma opinião é mais importante do que entender, o que está em jogo naquilo, então eu sempre solicito Brecht para pensar sobre não poder...** não precisamos ter uma conclusão. É mais interessante a gente provocar uma reflexão sobre isso do que chegar a uma conclusão, porque não dá para ter uma conclusão sobre tudo, até porque o mundo está em processo, nosso pensamento está em processo de construção, e a cada ação corresponde uma reflexão, cada reflexão corresponde a uma ação, e uma opinião que eu tinha até ontem, pode e deve ser colocada em dúvida, em xeque a cada momento. Então Brecht também é um companheiro de viagem, o tempo todo. Minha formação é muito de grupo, jogar na roda, estabelecer debate, criticar. Ser ator é ser um cidadão que pode usar da expressão dramática, de forma geral, para se relacionar com o mundo. E, de preferência, ajudar a quem está assistindo se relacionar também com o mundo de uma maneira mais aberta, mais ilimitada. Para ser ator é preciso escuta, escuta e escuta (risos). Escuta, porque escuta de você, quem é você. **Se você não souber quem é você, está tudo de mentira; como é que você funciona, porque a partir do seu funcionamento você vai ser ator.** Esse instrumento, como é que se toca esse instrumento? Escuta do outro que está do seu lado para que o jogo seja concreto, seja autêntico, e escuta da sociedade; e o que é ser ator hoje, nesse momento, hoje, no dia 16 de março, hoje, no ano de 2017, hoje, nessa década, hoje, no Brasil, hoje em São Paulo, e escuta do seu público, você tem que saber para quem está falando.*

Para ser ator, é preciso trabalhar muito. Não vai ser descoberto, não interessa se você é bom ou não nisso porque é uma construção ao longo do tempo, então, mesmo que você tenha uma facilidade agora, isso também não vai lá na frente definir se você vai ser um grande ator ou não. Vai depender muito mais do seu desejo, do seu compromisso, do que do seu talento. Ter mais tempo, e os meninos entrarem mais tarde nessa formação, gastar um tempo fazendo cursos livres, experimentando, brincando um pouco, e ter menos referências de televisão, porque eles vêm com muitas referências de televisão.

*Um curso ideal é aquele que tem autonomia, no sentido de ser uma escola de teatro, não um curso dentro de uma Universidade, de um **pool** de empresas, um curso cujo único interesse seja a formação do ator. O curso ideal é aquele que visa ao ator. O ator cidadão, digamos assim, um ator que consiga perceber qual o lugar do teatro, e aí, que tenha disciplinas, muitas disciplinas práticas. **Precisa de tempo, porque aquilo para ser compreendido enquanto uma segunda natureza, no caso de teatro ilusionista, e como uma narrativa que não seja egoica (sic), que não seja uma performance em si mesmo, o estar a serviço de alguma coisa que não seja só a sua vaidade, precisa de tempo. O ator se forma muito a partir de experiências de vida.***

É preciso ter vivência porque o material de trabalho do ator é material da vida, não é? É material de vida mesmo, é lugarzinho meio comum, mas é verdade. Preciso ter referência de vida. Eu acho que a formação do ator precisa de uma formação humanista. O teatro no Brasil não tem um mercado, não está construído para isso. Então, descobrir o que você precisa fazer e como é tudo requer uma formação técnica, mas também requer uma formação humanista, para você entender também por que é que não tem um mercado de trabalho. Por que não interessa à sociedade uma organização teatral? Então, você vai ter que entender um pouco disso para saber onde você está, não é? Ou seja, você tem que saber onde você está, acho que isso faz parte daquela escuta.

A formação de uma pessoa e de um ator devem ter elementos de uma formação humanista. O conhecimento de história para mim é o mais importante de tudo. Saber que a história foi escrita pelos vencedores, que não existe uma história oficial. Existem muitas histórias a serem contadas, e que a história oficial é a história do vencedor, a história do opressor, do dono da produção da história, o conhecimento de filosofia, o conhecimento de psicologia, o conhecimento de sociologia, matérias humanistas. Muito. E também acho que não faz mal nenhum conhecer um pouquinho de arquitetura, um pouquinho de direito, um pouquinho de matemática, assim como curiosidade, como interesse, eletricidade, no mínimo para você saber que você não pode subir numa escada e mexer no refletor, não é? Porque o teatro também tem essa parte técnica, então, conhecer um pouco, nem que seja só da vivência assim, quando a gente vai apresentar, por exemplo, vão montar uma luz, eu obrigo todo mundo a assistir como é que isso funciona, não é? Segurança do trabalho, o cara precisa de uma segurança para subir a escada. Acho importante esse conhecimento do **metier**, mas que não existe mais.

E acho que a formação técnica é imprescindível. Acho que a gente também, às vezes, tem medo de técnica porque aí fica parecendo que é uma ferramenta utilitária, e eu não acho não. Acho importantíssimo que ele tenha essa ferramenta se ela tiver alicerçada com o que eu vou usar. Por que eu vou usar, não é? É o tal do binômio do Stanislavski: técnica e ética. Não serve para nada a técnica se eu não tiver essa ética, e não serve nada

uma ética se eu sei falar. Se não sei falar e vou falar sem fazer um aquecimento de voz, não sei andar, não sei me colocar na luz, coisas muito práticas mesmo, mas que eu acho que, sem dúvida nenhuma, tem que aprender isso sim.

b) Categoria 2 - Elementos constitutivos da interpretação dramática e como colocá-los em ação

Afroditite

*Conflitos, se mágico*²². Que o ator descubra um caminho em direção a ele mesmo. **Descobrir o que é potente nele.** Encontrar como os atores podem investigar a situação, educar a personagem a si mesmo. Algumas ferramentas do **método das ações físicas, análise ativa.** Uma “não escola”. **Pedagogia da caça...**no trabalho da (nome de sua companhia de teatro) que é a diferença entre ser um pedagogo coletor e um pedagogo caçador, digamos. O que garantiria (sic) seria se a gente trabalhasse com essa ideia de coleta: eu planto laranja eu colho laranja. Para isso, você tem que usar agrotóxico; para isso, você tem que ter um sistema industrializado de coleta; para isso, você tem que ter o mercado da venda porque senão a fruta apodrece. Você tem que tirar a fruta antes para até ela chegar no mercado poder amadurecer. Então... e quem compra nunca vai estar comendo fruta direito. Então, o mercado da coleta exige uma, nem sempre né? Porque você também pode fazer a coleta, sei lá, quando é dentro de um sistema. O teatro não, ele é uma escola que você aprende, você vai lá e você vai aprender aquela linguagem. Mas eu não estou falando na coleta nesse sentido aqui, mas de qualquer forma, aqui tem uma forma canônica de aprendizado, ou sei lá, os caras que fazem teatro musical, entendeu? Fazem aulas e aulas de canto para cantar, então você vai dizer então canta, eles são todos iguais. Isso é coleta. Todas as laranjas são iguais. Sem gosto (risos). A diferença da pedagogia da caça é que você fica na espreita, vendo o que é que vem, como é que esse sujeito pode aflorar. E, muitas vezes, aqui tem a questão, não é? Por isso não é garantido. Partir do coro para chegar no indivíduo. Resistência faz parte. Formar não é instruir. **Resistir ao tudo eles perguntam ... eu poderia dar um quadro, assim. São muito amorosos, muito amorosos, muito queridos, muito afetivos. Tem esse jeito acolhedor, são expansivos, e tudo eles perguntam.** Tudo eles perguntam. Quadros muito diferentes de alunos, mas esse quadro assim, olha esse aluno tem características que eu já um pouco reconheço. **A pergunta, de alguma maneira, que é uma resistência. A não fazer o esforço do pensar.** Aí, eu sou a Afroditite respondona, aí sim, muito bem, muito bem, vem vindo, bem-vindo e eu disse, nossa, mas esse é um quadro que eu já conheço, não é? O que eu vou fazer para barrar isso, por que eu estou deixando? E aí eu digo, você

²² No trabalho de criação. K. Stanislávski propõe a palavra mágica “se” para o ator poder concretizar e levar a cabo as proposições das circunstâncias dadas. A pergunta antes utilizada por K. Stanislávski: “O que eu quero na presente situação?”, foi substituída por outra, que coloca o “se” diante das circunstâncias eleitas, que estabelece imediatamente o ator dentro da situação e o leva a agir concretamente: “O que eu faria se me encontrasse em tais circunstâncias?”(DAGOSTINI, 2007, p. 73).

não tem mais direito de fazer nenhuma pergunta, você já fez todas as perguntas que você tinha direito dessa espécie. Então eu só posso ouvir uma pergunta sua quando você tiver feito a você mesmo, a pergunta e você, realmente, não tenha nenhuma resposta. E esse exercício de “pode”? (Interrompe e responde) *não, não pode. É uma provocação, é uma resistência minha a ele, porque eu tenho que resistir a ele, senão ele me sucumbe, com o tanto de perguntas que ele tem. Acho esse um tema importante para a pedagogia.*

Eco

Presença, jogo, escuta, colocar-se na situação, olhar o outro, estar em contato com o outro, a imaginação, a memória, a criatividade, a escuta, refletir sobre o entorno. Improvisações, jogos, fisicalização²³, o uso da palavra, estimular a escuta. Ênfase para exercícios que estimulem a relação, o ousar, arriscar, liberdade de pensar além das amarras morais, sociais, psicológicas, estar disponível. Autoconhecimento, responsabilizar-se pela própria formação. Superar limites físicos, de expressão, vocais, de reflexão. Técnica ajuda a burilar aquilo que é impulso, que é potencial. Laboratório de texto, aproximação e apropriação da palavra.

Eros:

Estar em situação, como se fosse verdade. Propondo situações para que ele haja, sinta e pense como se fosse o outro. Explicar que os personagens podem ter existido, que trabalharão com um material produzido pelas personagens como se fossem ancestrais. Brincar de ser outro possibilita saber quem ele é. Busca incessante de si mesmo. Conseguir ficar à vontade em público, ficar exposto. A tensão, o exercício é intenso. Persistência, perseverança, ter vocação, desenvolver as necessidades, ultrapassar obstáculos. Conseguir passar pelas críticas e elogios e continuar. A formação do ator é longa: 15, 20 anos, a escola pode adiantar o processo. Fazer a pessoa se conhecer melhor é básico. Trabalho corporal para que a pessoa possa criar corporalmente, questão filosófica, moral e ética. O artista tem que ser o novo, o que questiona, sacerdotes do futuro. É preciso tempo, ao menos cinco anos e desiludir-se. Esteio familiar para formação do ego. A técnica para trabalhar as emoções, como eu faço para emocionar sem estar emocionado. Formar público de qualidade para o teatro. Ajudar a pessoa a se despertar. Exercícios de sensibilização para poder tocar, perceber o outro.

Heitor

Relação, o grupo, estar presente em cena, percepção do corpo e da voz, análise ativa, memória, memória emotiva, atmosfera, centro da vontade, centro do sentimento, centro do pensamento. Trabalhar instinto e sentimento. É mais importante o que se faz do que o que se fala. Memória corporal a partir da análise ativa. Experimentos cênicos propostos pelos alunos. Perceber os limites dos alunos. Teatro se aprende vendo.

²³ Mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; dar vida ao objeto; “Fisicalize este sentimento!” (SPOLIN, 1998, p.340).

Importância do repertório. Estimular alunos a irem a eventos culturais. **Ser ator é autoconhecimento. Observação, olhar atento para si próprio e para o outro,** relação verdadeira em cena, dar ferramentas para o aluno experimentar o processo criativo. Eu sou professor também tenho que ter prazer em fazer e montar. Dar responsabilidade ao aluno.

Caronte

Presença cênica, um caminho longo, constituído que vai desde uma consciência corporal até um olhar para si mesmo. Trabalhar a partir dos aspectos sensoriais do corpo, criar exercícios disparadores, provocadores. Alunos iniciantes, **uso o método de ações físicas porque é um estudo e composição que parte de experiências do corpo, das referências do cotidiano que ele tem, de corpo, movimento, de entendimento que ele tenha sobre a ação para chegar num momento de preenchimento, onde entra a subjetividade.** O que a gente faz dentro da sala de aula não é a coisa em si, é apenas um caminho para a construção pessoal de um método, depende das pessoas que estão lá recebendo, elas podem construir, conceber uma forma muito pessoal de realizar.

Ártemis:

Ação cênica no sentido de que tudo acontece no presente, **circunstâncias dadas, objetivo, ética. Busco sempre relacionar o que a gente está trabalhando com a realidade social, uma realidade mais genérica, sócio política, comportamental, e solicito que eles façam pontes com a própria realidade.** Análise ativa, como uma leitura breve do texto e depois vamos entender como funciona. Várias leituras, no sentido de entender qual é a ação, qual é o jogo, quais são as **unidades** e vamos para a cena exercitar. **Quando eu trabalho formas populares ou formas narrativas, quebra da quarta parede, eu procuro incentivar uma opinião sobre. Peço: me narra um acontecimento da sua vida, não necessariamente da sua vida pessoal, e o que você acha sobre isso.** Costumo perguntar, como isso te atravessa? Como isso te toca? Para tentar tirar de um universo muito pessoal, muito individualista, muito familiar, e trazer para uma relação com o mundo que pode ser até a sala de aula. Pode, mas que seja um mundo extrafamiliar e extra pessoal. E aí, no processo, eu vou trazendo as questões pessoais. Procuro não partir da questão pessoal para não ficar uma coisa intimista. Narratividade, tentar questioná-los sobre o contexto do politicamente correto, das lutas das minorias, questões muito contemporâneas, mas que tocam numa ética que ainda está sendo construída na sociedade, então tentar provocar por aí para a gente construir dentro da sala de aula também uma ética que seja nossa a esse respeito. Porque sempre que eu trabalho com narratividade, não tem como, a gente acaba tocando em questões do mundo, muito mais do que quando a gente trabalha um texto talvez mais realista. Às vezes, o conteúdo programático precisa ser modificado porque aquele ambiente, aquele momento, está favorecendo uma verticalização incrível nesse assunto – o que, por sua vez, vai fornecer aprendizagem de outros aspectos importantes. O mais importante é estabelecer um clima de confiança. A gente vai fazer um debate, vai fazer uma prova sobre esse espetáculo, é obrigatório ver. Eles não vão! E a gente não tem como fazer uma referência teatral... eles têm que ver, não é um quadro, não é uma música, não é um filme, tem que ver.

Eu procuro trabalhar o valor das experiências dos alunos.

Eu costumo perguntar: então, de onde você veio? Quanto tempo você demora para chegar aqui e de onde você vem? Isso eu faço questão de deixar bem claro. Nossa, você demora duas horas e meia? Você pega um ônibus, um metrô e não sei quê? E o outro, eu venho de carro e demoro 15 minutos. Valorizar as experiências de quem vem de uma classe social menos abastada, que não seja em prejuízo também de quem vem de uma classe mais abastada, que é bacana, também vem com uma experiência de viagens. A gente não pode se distrair do outro, tem que cuidar disso.

c) Categoria 3 – Elementos de mudança de perfil dos alunos/ identificação de novos hábitos

Afroditte

Mudou, está mudando, década a década. Tiraram o professor da sala para discutir sua permanência na escola. Aluno se coloca no mesmo patamar do professor. Professores tentam atender às demandas/necessidades dos alunos. Popularização da universidade pública (alunos que vêm da periferia). Internet como veículo de democratização. Acostumados a terem as suas demandas atendidas. Então, eles são um poço, sem fundos, de necessidades. É uma carência de estar o tempo inteiro pedindo a alguém que lhe dê uma certa ...é....atenda a sua necessidade. Tudo é utilitário, o professor inclusive. Não exclusividade com o teatro. São mais dispersos. Perdemos a noção do tempo, o aluno não sabe delimitar o tempo. São péssimos espectadores. Não frequentam teatro, desconhecem a linguagem. Igualdade com o professor burra, destrutiva. Proliferação da procura. Gente jovem na plateia. Políticas públicas. Arte na periferia. Popularização da universidade pública. Dificuldades de jogar, deslocar-se, com o imaginário. São muito amorosos, afetivos e tudo eles perguntam. Não tem um projeto de atuação. Querem viver economicamente disso, pagar as contas. Padronização da academia nas escolas e políticas públicas, seus prós e contras. Submissão aos conceitos, teremos que refletir sobre²⁴. Frequentam pouco ambientes artísticos, só veem o que gostam, ou que gostam a priori. Turmas mais heterogêneas, popularização, entrada da periferia na universidade pública. Neste momento, risco de o povo perder espaço e a universidade ser novamente elitizada.

Eco

O aluno chega na escola esperando que você dê respostas. Turmas mais imaturas do que as anteriores. Às vezes eles têm pouco referencial para

²⁴ É provável que a entrevistada se refira a tornar os trabalhos teatrais menos espontâneos, adaptando as cenas para que elas representem os conceitos de um determinado autor e ao comprometimento da criação em relação às políticas públicas, ou seja, quando o artista busca desenvolver algo que seja do interesse das leis de incentivo para aumentar as chances de captação de recursos. Destaque-se que ela aponta que se deve refletir sobre. Adiante, o professor Caronte também abordará o tema.

*compreender as propostas, demoram um pouco mais, são muito abertos, mas, ao mesmo tempo, eles não têm tanta noção do que seria um trabalho de ator. Os que se mantêm no curso têm conhecimento muito fragmentado e superficial, das referências da área. Eu acho que eles conseguem ir muito pouco longe... Então, mesmo o referencial cultural em geral, alguns não entendem essa necessidade real. Eles acham que se eles estão fazendo a aula de teatro, se eles estão ensaiando, se eles estão se preparando, se eles leram três textos, assim sobre poucos autores, acham que é suficiente, que eles já são atores. Talvez estejam vindo pessoas mais jovens. Esse perfil é predominante nos cursos técnicos; nos cursos livres, nem tanto. Então nos cursos livres, adolescente já tem bastante classe média, classe média alta da cidade. Teorias mais contemporâneas, os pesquisadores mais contemporâneos têm entrado nas aulas, mais de uns professores do que de outros, e eu acho que essa **abertura para estéticas menos convencionais tem participado (sic), até por interesse, muitas vezes, dos alunos, não é? Eles têm essa necessidade de fazer um processo colaborativo, de passar por isso, de ter essa experiência, essa performance, que nem é nada novo, mas assim, a velha performance, mas que em escola de teatro não era tão forte assim, em escola técnica, eu acho que a escola técnica sempre centrou muito no Stanislavski, uma interpretação mais realista, e eu percebo que isso está mudando um pouco.** Eu falei da superficialidade que eles lidam com as informações. Eles vão ao teatro, então eles estão em contato com essa estética, com esses trabalhos. Eles são tocados, uns mais e outros menos, mas eles são tocados. Uma referência que eles têm é o **Grupo XIX de teatro**²⁵, o **Vertigem**²⁶. Então esse tipo de interpretação interessa muito para alguns porque eles se veem nela, eles se sentem contemplados ali, na intensidade dessas interpretações. Eu acho que é uma...intensidade talvez seja uma palavra boa, eles se sentem desafiados, eles querem lidar com temas novos e de maneira intensa, digamos, às vezes meio catártico, que também não é nada novo. Eles buscam isso, às vezes, e relacionam com essas estéticas desses grupos mais de pesquisa. ...a gente tem que conduzir mais, a gente tem que interferir mais, exigir mais para que eles se sintam capazes de tentar, não é? Há uma relação com a palavra muito, com a palavra que já está dada lá, difícil para eles, é difícil, a palavra do outro, trazer ela para mim. Então, eu sinto, eu faço alguns exercícios, alguns trabalhos que são um pouco lentos e **eles não têm muita paciência para escutar...para escutar o outro**, para eles é bem difícil. Eu sinto que não é uma resistência “não quero fazer, não gosto”; é dificuldade mesmo e um pouco, talvez em alguns, de uma **desconfiança de que aquilo vá ser útil para alguma coisa.***

²⁵ O Grupo XIX de Teatro tem um trabalho contínuo, desde 2001, criando um patrimônio simbólico com os espetáculos: *Hysteria*, *Hygiene*, *Arrufos*, *Marcha para Zenturo* (em parceria com o Grupo Espanca!de Belo Horizonte), *Nada aconteceu, tudo acontece, tudo está acontecendo* e *Estrada do Sul* (em parceria com teatro Dell'Argine - Itália). Essas peças seguem um repertório, como um panorama da pesquisa estética de exploração de espaços não convencionais e da investigação sobre a participação ativa do público desenvolvida pelo grupo, que desde 2004, realiza uma residência artística, na Vila Operária Maria Zélia, no bairro do Belém em São Paulo, apontando a vocação cultural desses espaços e chamando a atenção para sua necessidade de conservação. Para mais informações, consulte:

https://www.facebook.com/pg/grupoXIXdeteatro/about/?ref=page_internal. Acesso: 11 nov.2017.

²⁶ O Teatro da Vertigem iniciou seus trabalhos com experimentos baseados na Mecânica Clássica aplicados ao movimento expressivo do ator. Esta pesquisa gerou um repertório de treinamento que foi concretizado esteticamente e artisticamente com *O Paraíso Perdido* – primeiro espetáculo da companhia. Para mais informações, consulte: <https://www.teatrodavertigem.com.br/sobre>. Acesso em: 30 nov.2018.

Então o ideal para eles, a expectativa deles é fazer uma novela. São algumas. **Eles têm uma expectativa muito grande de que, ao final do curso, eles vão estar prontos.** Essa ideia de ser um grande ator, igual eles vão ao teatro e veem grandes atores que eles admiram eu sinto essa expectativa, uma expectativa bem geral.

Eu acho interessante o interesse (sic)deles pelo trabalho de grupo. Existe, não é? Não é só o que quer fazer a telenovela e ser protagonista da novela das nove. Existem muitos alunos que têm interesse em ter um trabalho de grupo, que pesquise junto e tal. Em média, eles vão bastante ao teatro, eu acho que vão bastante, mas, hoje em dia eles veem muito mais séries do que acho que vão ao cinema, sabe? ...eu percebo que, em exposição, vão menos...alguns já vão muito ao teatro quando eles chegam na escola. **Eles são loucos, por exemplo, por musicais da Broadway.** Se ele permanecer os sete semestres só indo aos Musicais da Broadway, não é? De fato, isso não seria, não é uma boa escolha. A gente tenta alertá-los disso, não vão só ver um tipo de coisa, e a gente costuma indicar os espetáculos que a gente julga que são melhores, ou que são mais interessantes. Eu acho que eles seguem bastante as indicações; a maioria deles, mesmo os que permanecem indo aos musicais porque são fãs **e eu estou usando os musicais como exemplo ruim, mas é porque geralmente esses que vêm da Broadway são uma repetição, um formato, não que o musical em si seja ruim.** Mas eu penso que a maioria dos alunos vai ao teatro e deixa se influenciar pela escola, influenciado pelo o que a professora fala, pelo o que a outra fala, e tal...Então eles acabam escolhendo coisas boas, não é? Eu acho (risos). Eu tendo a achar que as turmas estão mais homogêneas. Em sentido de idade, repertório, é uma coisa meio psicológica que eu falo, eu não sou psicóloga, mais facilidade que a gente sente, que às vezes, tem dezoito anos e parece que tem quinze. A maioria está mais para esse lado, mais imaturos. **Então, alunos de vinte e cinco anos, assim, não tem problema a pessoa gostar de qualquer coisa, mas assim, ah princesas da Disney, eu acho estranho (ri).** E tem vários né? **Vinte e poucos anos que são loucos pelas princesas da Disney. Eu acho que é um traço de imaturidade muito forte. Em relação à idade, é isso, acho que estão mais jovens.**

Eros

Quando eu iniciei não tinha assim, tão fortemente, a presença da Internet. Eu comecei com a geração antes da Xuxa. Uma geração de pessoas que tinham comprometimento, pessoas que tinham uma presença, de que havia uma necessidade de um resgate cultural do Brasil, pós-anistia, gente de um caráter e de uma índole mais comprometida, pessoas mais cultas. Então, eu sentia nelas assim uma vontade, uma vontade genuína, forte, por exemplo: vamos ensaiar de madrugada? Tudo bem. Vamos ensaiar duas, três, quatro horas? Tudo bem. Olha, leia esse autor para mim e me traga uma impressão sobre esse autor num próximo encontro. Tudo bem. Depois, as outras gerações, já não tinham mais essa vontade. Não tinha o mesmo entusiasmo. **O objetivo deles já não era mais o teatro, era ser famoso. Depois, vieram aqueles que acham que sabem, porque através da Internet você dá um Google lá e você lê, a pessoa pode ler várias coisas. E se confundiu muito informação com conhecimento. Então, esses atuais, eles têm bastante informação, mas não tem conhecimento. Só que eles não sabem. Então, é meio chato, às vezes,**

trabalhar com gente que acaba sendo um pouco arrogante por achar que sabe o que não sabe. Uma mudança também no teatro brasileiro porque antes o teatro não tinha muito dinheiro, então, as condições eram muito difíceis, os grupos, eles tinham... não eram tantos grupos, não tinha tantas peças de teatro, e tem uma lei de mercado muito curiosa, não é? Quando a oferta é muito grande é porque o produto é de baixa qualidade. E nunca houve tanto curso de teatro nessa cidade de São Paulo (risos). E aí a qualidade fica muito precária. E nunca houve tanto dinheiro para o teatro; é muito interessante. Não existiam projetos teatrais que custassem um milhão de reais, hoje em dia é (sic) sete milhões. Está certo que boa parte desse dinheiro ninguém sabe, ninguém viu, mas... o dinheiro está aí. E... a plateia, o público de teatro desapareceu. O público não tem mais interesse em assistir cultura, perdeu o interesse. **Mudança?! (risos), desculpa aí, mas... eu estava conversando com um aluno falando sobre uma pessoa chamada Kazuo Ohno²⁷, com quem eu tive a oportunidade de conviver e ele pensou que tinha sido ministro do Lula, eu falei: Não, aquele é o Gushiken²⁸ (risos). Aí, estava falando de Molière²⁹, ele perguntou se tinha morrido, falei: não, morreu há algum tempo (risos). Então, é um momento novo, um momento diferente onde essa tradição, que quando eu comecei a fazer teatro, essa tradição, ela era muito presente, não só a tradição atual como a tradição do século XVI para cá, principalmente. Eu vejo que, hoje em dia, essa tradição ela não habita, não existe. Eu preciso falar, explicar que essas pessoas existiram, para elas terem uma ideia de quem essas pessoas eram, que o que a gente vai tratar é um material produzido por elas, é um conteúdo que foi gerado por elas, ou seja, eles são os nossos ancestrais (risos), foram os nossos criadores, que a gente chama de teatro moderno. (...) Vejo alunos faltando à aula, cabulando aula, então eu fico imaginando uma pessoa que escolheu para si, uma coisa que ela diz que ama, ela fica fora da escola fumando maconha? É... porque... como será o futuro dessa pessoa, não é? É difícil mesmo. E existe uma necessidade, hoje, muito grande, de a pessoa já chegar sabendo. Então, os cursos diminuíram a carga horária. E não é possível, a nossa formação que já era precária, ficou mais precária... Então com essa carga horária que a gente tem aqui de três anos... até para ter curso à distância é uma questão de tempo. É uma questão de tempo. Infelizmente, eu vejo que alguns diretores, na Europa isso é vasto, mas aqui está começando acontecer, você vê um espetáculo, e técnica e esteticamente ele é lindo, mas dá uma vontade de ir para casa (pausa). Alguma coisa está acontecendo de errado aí, o povo precisa ficar esperto. E nossa alma? Cadê nossa alma? Essa coisa que brilha, essa chama que fez o teatro existir ao longo dos séculos, dos milênios, porque não foi essa técnica formal que fez, não foi! Disso eu não tenho dúvida. Não foi. Os**

²⁷ Artista japonês criador da dança Butoh, baseada no inter-relacionamento de duas atitudes, aparentemente opostas, que coexistem: a humanitarista, baseada em amor profundo e altos ideais e a realista, fundamentada nos desejos e necessidades mais diretas. Para mais informações, consultar: <http://www.butoh.com.br/taxon/kazuo.html>. Acesso em 13 nov.2017.

²⁸ Luiz Gushiken foi ministro da Secretaria de Comunicação do governo Luiz Inácio Lula da Silva - Lula. Ele exerceu três mandatos de deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (1987-1990, 1991-1994 e 1995-1999). Para mais informações, consultar: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/09/morre-o-ex-ministro-e-ex-deputado-luiz-gushiken.html>. Acesso em 13 nov.2017.

²⁹ Molière, nome artístico de Jean-Baptiste Poquelin (1622-1673). Dramaturgo; um dos maiores destaques do teatro francês no século XVII. Apoiado por Luís XIV, que admirava suas sátiras, comédias e tragédias, tornou-se o provedor dos divertimentos do rei. Para mais informações, consultar: <https://www.ebiografia.com/molier/>. Acesso em 13 nov.2017.

gregos eram profundamente técnicos, mas, segundo os textos, pessoas pariam, pessoas choravam, sabe, **então alguma coisinha aí, no nosso teatro moderno, está carecendo de humanidade.** É uma coisa muito... Até o nosso carnaval está começando... eu nunca imaginei que o carnaval pudesse estar começando a carecer de humanidade, porque visualmente, esteticamente, são figurinos perfeitos, desenho de corpo perfeito, é tudo perfeito, mas dá uma vontade de ir para casa (risos). **As escolas, para elas existirem, elas precisam de dinheiro. Para ter dinheiro, precisa ter aluno que pague, não é? É uma coisa delicada, porque se eu pago alguém, para ela me atender, se ela me atende de uma maneira que eu não gosto, eu vou embora. E o teatro, como todo processo de educação, em algum momento, envolve você dar uma apertada na pessoa. Você fala, meu irmão, é aí? Vamos embora, vamos trabalhar. Aí, a pessoa: “magoei, não quero mais!” Uma coisa absurda é ver um aluno se juntar com outros alunos e querer mandar professor embora. Uma pessoa passar por esse tipo de processo, ela é questionada ali. Então os alunos se reúnem, né, ah esse cara e tal, sendo que ele fez outros trabalhos, antes e depois do fato, de boa qualidade. Essa coisa do mundo que é capitalista, mas não é. Essa coisa absurda que a gente vive, não é? Então, eu pago desde que você faça o que eu quero. É difícil, é uma coisa muito delicada. Muito delicada. E essa pessoa que diz que quer que você faça o que ela quer, ela mesma não tem formação nenhuma para saber o que ela quer. Ela não tem condição de avaliar o que ela precisa. Então, ela é norteadada por uma infantilidade. Então, a diferença que eu percebo na qualidade é das pessoas mesmo. Os seres humanos agora, eles estão muito infantis. É uma coisa muito de bebê chorão. É chato mesmo, uma coisa bem estranha. Não sei... uma coisa do consumo muito violento. Uma coisa de urgência, de querer tudo para ontem, mas a vida, principalmente no teatro, o teatro é um processo de amadurecimento. Você vai convivendo com um conceito de teatro como um todo, os anos vão se passando e você vai amadurecendo. Então, qual é o melhor caminho? É o mais longo. O caminho bom é o mais longo. Se alguém me perguntar qual o melhor caminho para eu me tornar ator? O mais longo que você achar é o melhor (risos). Aquilo que eu estava falando, da pessoa não... dessa formação, desse momento novo, tecnológico né, ter deixado todo mundo, no geral, um pouco anestesiado de si mesmo. As pessoas estão muito anestesiadas. Então, para ela ter um estímulo criativo, tão anestesiada, é bem difícil. O exercício que se fazia há algum tempo atrás e a pessoa reagia e tal, hoje em dia... é que nem os filmes de terror, não é? Antigamente um filme de terror mostrava um sangue, a plateia, ahhhh, se assustava. Aí depois, teve de mostrar essa pessoa cortando um braço, ahhhh, um dia tem de mostrar o ser humano morrendo, de verdade, ali, morrendo mesmo. E o público olha. Não chora, já não... então, há uma anestesia. Muito grande. Então como fazer alguém estar nessa sociedade, dessa forma, e ter uma reação artística criativa? É quase ressuscitar a pessoa. É algo bem delicado, é o momento que vivemos. Ver alguém morto e não se desesperar. Então é uma, uma anestesia, não é? Aí, com relação a plateia também, como, não é? Como fazer? A gente precisa achar uma maneira, o teatro precisa achar uma maneira. Hoje em dia se você mostrar uma tragédia, o pessoal vai rir (ri nervoso). Vai rir! Como tocar a alma de alguém, não é? É uma questão pra gente do teatro. **Eu sou de uma época que as pessoas faziam exercícios nuas e tal, hoje em dia já é difícil. Num momento onde tem bumbum para tudo quanto é lado, mulher pelada para tudo quanto é lado, na verdade o que a gente vive é uma sociedade****

completamente preconceituosa, pudica, é uma coisa da boca para fora. Por algum motivo, aí, que a gente criou uma sociedade tão louca que o importante hoje é só ter dinheiro. O dinheiro sentou no trono e dita as regras e a infelicidade geral porque a tecnologia aumentou, a condição de vida é boa, a alimentação é uma quantidade grande, a expectativa de vida aumentou e com ela a infelicidade. No momento, principalmente aqui em São Paulo, eu vejo as pessoas correndo que nem um cachorro correndo atrás do rabo, então é uma coisa... muita insanidade, não é? Nunca teve tanta insanidade. Tantas pessoas tomando remédio tarja preta. Eu, quando eu estava no (fala o nome da escola), na última turma que eu trabalhei lá, tinha 21 pessoas. Aí no final do semestre, eu gosto de fazer isso, eu gosto de fazer uma conversa individual, um por um eu converso, eu só consegui conversar sobre arte com um, os outros 20 foram problemas pessoais. Eles estavam precisando de alguém, de um terapeuta, era o que eles estavam precisando. E eu fiquei lá conversando com eles, das dificuldades deles, da vida, da família, no que eu podia ali auxiliá-los, mas eu observei, falei: interessante, só um tinha uma questão voltada para o teatro (risos). Interessante, não é? Conhecer a técnica. Eles assistem a cenas, principalmente, geralmente, em televisão, cinema, alguns em teatro. E descobrir como é que se faz. Descobrir como é que se faz é uma coisa para eles muito, muito agradável assim, uma coisa muito interessante. A expectativa de poder fazer aquilo também. **O que eu vejo que vem acontecendo, por conta da inclusão nas escolas das pessoas com deficiência, os alunos com deficiência estão começando a se aproximar, porque é difícil você....** É um momento que está sendo novo para mim, ver, talvez, chegando às escolas de teatro, e esses professores que não têm habilidade nenhuma para isso. Como eu convivo, é difícil, é que eu desenvolvi isso, porque eu fiz uma escolha no teatro, por perceber que a questão era da humanidade. Eu me desliguei do teatro para trabalhar com autoconhecimento assim, de forma intensa, nos últimos 20 anos. Mas é a inclusão, agora. De repente eu estou vendo o que está acontecendo. As pessoas chegando à escola de teatro, as pessoas que têm deficiência física. Porque se o teatro reflete o mundo como ele é, o mundo, ele é isso. Senão o teatro reflete o quê? Esse teatro que a gente vem fazendo, para quê? Para quem? Por quê?

Heitor

Você ter que aprontar uma peça de uma hora e meia em 20 encontros. Então, às vezes você tem que falar “agora você faz isso, agora você faz aquilo”, mas eu tento, ao máximo, trabalhar com as propostas deles. **Engraçado que o tempo todo eles ficam perguntando assim: é isso que ele quer dizer? Eles querem ler o texto, querem que você marque se eles levantam, se eles sentam, se eles andam, se eles cruzam, se eles falam, se eles não falam.** Eu acho que a mudança dos alunos tem muito a ver com a minha mudança. Acho que a percepção deles do trabalho tem muito a ver de como eu fui amadurecendo e aí eu fui trazendo propostas mais interessantes, eu fui também entendendo melhor esse ofício. Como é que é chegar no outro. Então, tem essas interferências, que é essa coisa da concentração, do entender que... Lá na (nome da escola) tem muitos alunos que vêm do ensino médio que eles não tiveram nenhuma ou muito pouca experiência com teatro. Então, eles não entendem muito essa mecânica, sabe? É um começar do zero. **Eu percebo que isso está**

acontecendo cada vez mais. Essa incapacidade que se tem de focar numa coisa e propor. Então, eu percebo que eles vêm muito crus, sabe? E que antigamente era menos assim; as pessoas experimentavam um pouco o teatro fora, antes de ir para um curso, e aí já chegavam com um pouquinho de bagagem, hoje eu percebo um pouco isso ... Eles não vão ao teatro; ou eles vão naquele universo muito próximo, eles vão ver a peça aqui da faculdade. Você tem que ficar empurrando-os para ir, não é? Eu acho que essa é um pouco a nossa função também, de professor também, não é? Observar o outro, sabe? Isso eu percebo tanto, que eles não conseguem porque tem uma coisa de... eu não estou dando conta, porque eu não me conheço, eu não consigo olhar para o outro. Hoje em dia se pensa muito na questão, então, vou trabalhar interpretação, depois eu vou trabalhar o corpo, depois eu vou trabalhar a voz. Não, interpretação é corpo e voz. Juntos! Não dá para a gente separar o corpo da voz e da interpretação. E, às vezes, eu percebo que os alunos, eles têm essa dificuldade de integrar isso. E as escolas estão feitas sob esse modelo. Eu não vou fazer essa cena. Eu falei: mas por que você não vai fazer, fulana? Não, porque meu pai e minha mãe são da igreja e, se eles virem essa cena, eles me tiram da faculdade e não tinha nada explícito, não tinha nudez, tinha uma sugestão, era simplesmente uma sugestão. Então, tem essa coisa que eles ainda sentem muito: entender que a formação do ser humano você tem que olhar sem preconceito para o outro. E a sociedade é cheia de pré-conceitos.

Eu vejo um número, na verdade, a proliferação dos cursos (risos). Então, na verdade, se tem mais cursos, é porque tem mais gente interessada em fazer. Existe uma ideia falsa que tem a ver com essa coisa de você conseguir... a gente vive numa sociedade muito... as pessoas querem se diferenciar, de alguma maneira, então a rede social é uma... muito clara, como disse o Andy Warhol³⁰, nem que seja para ter 15 minutos de fama, eu quero. Então, as pessoas... procuram o teatro porque elas acham que a vida do artista é uma vida cheia de regalias, benesses, fama, e fazer teatro não tem nada a ver com isso. As pessoas querem tudo para ontem, não é? Então, o teatro parece um caminho fácil, né? Ele parece um atalho para isso (para a fama). Então, acontece muito isso. Eu vejo muitos alunos que ficam no teatro, apesar de não ter tanta aptidão, porque eles são acolhidos. Porque eles são de alguma minoria, ou eles têm uma questão, não é? São deprimidos ou tem uma questão familiar, ou tem uma questão com a sexualidade, e aí no teatro eles são bem acolhidos, porque ninguém te olha torto. Acho que por conta disso, por conta de querer uma ascensão rápida e, aí, muitas pessoas ficam entendendo que tem vários espaços para serem ocupados no teatro, não é? Não só no palco, você pode trabalhar com cenário, figurino, direção, iluminação, tem muitos alunos meus que vão estagiar, fazer luz, som, se interessam por isso e até acabam, às vezes, indo procurar essa formação fora ou na própria área de educação também. Eles percebem que tem uma possibilidade de trabalho legal, então.... Quando eu comecei a dar aula, na faculdade, especificamente, não nos cursos livres, aí já era outro tipo de público, mas na faculdade, acho que no começo, acho que tinha mais pessoas que procuravam cursos de artes cênicas porque elas queriam fazer teatro, a formação de professores acabava sendo uma consequência, mas muitos

³⁰ Andy Warhol (1928-1987) foi um pintor e cineasta norte-americano; importante artista da Pop Art, lembrado por suas pinturas nas latas de sopa Campbell e, principalmente, pela sequência de retratos de Marilyn Monroe. Para mais informações, consulte: https://www.ebiografia.com/andy_warhol/. Acesso em 13 nov.2017.

queriam fazer teatro, se formar atores. Hoje eu não sinto tanto isso, **hoje tem muita gente procurando a licenciatura como uma possibilidade de trabalho.** De dois anos para cá... mudou de novo o projeto metodológico, o professor apresenta o seu projeto, a gente faz um workshop de uma semana ou duas, os alunos frequentam os workshops e eles escolhem o que eles querem fazer. Então, na verdade, eles vão escolher o que eles querem fazer. Então, se o aluno quiser fazer as quatro montagens, terceiro, quarto, quinto e sexto com o mesmo professor, ele faz. Eu acho que, por um lado, tem uma coisa legal que é você poder escolher e, aí, quando escolhe, você pede para o aluno um compromisso. Porque acontecia assim, era uma turma, aí a gente tinha que votar, aí tinha 20 pessoas, 15 escolhiam esse texto e cinco escolhiam outro e, aí, esses cinco ficavam de má vontade porque eu não estou fazendo o que eu queria. E agora quando você escolhe, você pode cobrar isso do cara. Mas o que acontece também é que, como eles não sabem, às vezes, o que você está propondo, eles não entendem o alcance. Então, eu tenho um pouco de dúvida, mas eu gosto da ideia da escolha, porque daí você chama uma responsabilidade para ele – eu estou aqui porque eu quero. **Eles têm uma referência muito próxima do que eles imaginam que seja teatro e, na nossa cultura brasileira, está muito próximo da interpretação que eles veem na televisão. A televisão é um formador da cultura brasileira, a gente não pode negar isso.** Eles têm uma ligação com o realismo/naturalista da televisão muito forte, então é difícil quebrar isso para eles. Isso eu sinto que é a maior dificuldade; e os temas também são cotidianos. Eles têm dificuldade de entender que eu posso representar alguma coisa para além da ação cotidiana. Para eles o trabalho do ator é aquilo que está lá na TV. **Ainda nas escolas de teatro eles estão preocupados com o tamanho do personagem. Eles acham que o tamanho está ligado em quantas cenas ou quantos minutos que eu estou em cena, e pior, não é?** Em quantas falas eu falo por minuto, eles têm essa expectativa de qual papel eu vou fazer e de quanto eu vou falar, como se estar em cena fosse só falar o texto. **Uma vez a coordenadora veio falar comigo. Ela disse, olha eu queria te pedir, nunca tive problema com isso, mas eu queria te pedir que evitasse fazer muita cena de homem beijando homem, mulher beijando mulher, porque o público que vem aqui são as famílias dos alunos, sabe?** Então, é um pouco chato (sorri). Ela falou, a peça que você está montando tem isso? Eu falei: não, não tem, tinha uma cena de Internet assim, que era projetada, mas... que falavam absurdos na Internet, era um chat de encontros, um bate papo de sexo. Mas eu falei: não, não tem cena de homem beijando homem, nem mulher beijando mulher (risos), então, a única vez que algum coordenador veio comigo falar sobre isso. **E lá na (nome da outra escola), o coordenador tem uma coisa que é assim, se o aluno vai ficar nu em cena, a gente pede para o aluno assinar um papel dizendo que ele não está constrangido em fazer aquilo, porque a gente já teve experiência de pai chegar lá e dizer: eu não pago essa faculdade para minha filha ficar nua, todo mundo ficar vendo ela nua na cena.** E, aí, a partir do momento que a gente teve isso, ele falou: então, não tem problema, pode ficar, mas o aluno tem que assinar um papel, tem que ser maior de 18 anos, e tem que assinar um papel dizendo que ele não está constrangido, nem está sendo obrigado a fazer aquilo. Ele está fazendo porque ele deseja. **A normatização da nudez é uma alteração, eu acho, a gente está encaretando, não é?** Porque antigamente... Imagina o pai chegar lá e falar, né? Ir ao cinema, exposições, às artes plásticas? Eu sinto que eles não se interessam por isso, não vão, a não ser que você fale: não, tem que ir lá ver isso. Então, a

frequência é pouca, eu acho. A maioria vai assistir ao que eu falei, mas existem uns 20%, se eu puder falar uma porcentagem, que dizem, olha o que eu fui ver, olha essa exposição, eu fui, você foi ver tal coisa? Mas é difícil eles me questionarem, eu questiono eles mais do que eles me questionam. Uns 20% tem essa consciência de ter a iniciativa. Eu não sinto mudança na homogeneidade ou heterogeneidade das turmas.

Caronte

O interesse real pela pesquisa teatral tem degradingolado, diminuído. Eu preciso separar as duas experiências porque o caso do Programa Vocacional é, inversamente, o oposto. No Vocacional, nós encontramos jovens extremamente interessados em pesquisar, em aprofundar, em criar; passado o estágio inicial, a gente percebe uma vontade imensa de pesquisa, de querer saber, procurar, aprofundar, de construir. Por outro lado, as escolas particulares têm experiências ruins, muito negativas nesse ponto, porque o aluno passou a entender a escola de teatro como uma passagem apenas para atingir a sua profissionalização. E, acaba recebendo aquilo que seria ensinamento, treinamento, prática, apenas como um processo ali. Um caminho não seria um processo, seria um caminho apenas para atingir uma finalidade. Por exemplo, ter diplomas, sem reprovação nenhuma, que é o caso das escolas que fazem esse caminho, nenhum aluno é reprovado e todo aluno já sabe disso. **Eu já tive situações terríveis de conversar com a direção de escola que pedia, por exemplo, para que a gente entendesse que os alunos eram consumidores e não alunos e, portanto, eles tinham o direito de exigir certas coisas, como ler menos, ter menos trabalho para se fazer em casa como leitura, pesquisa de imagens e textos. Aí nesse ponto, a ideia de produto, ou seja, do ensino da arte como produto se acentua muito.** As escolas que ainda valorizam a ideia da relação da escola com o aluno como um consumidor, elas causam esse tipo de reação. Os alunos, às vezes, estão pouco interessados naquilo que eles estão fazendo ali, portanto eles têm que fazer, o professor sofre muito porque tem que provocar, estimular constantemente e tal, e assim você também não consegue achar um caminho de profundidade, você fica procurando, por mil caminhos, estimular o desejo naquelas pessoas. **Ou, por outro lado, há aquela... uma espécie de concepção de que aquilo é só uma passagem, não tem muito valor, porque a pessoa está mirando um universo muito mais rico, mais sedutor, que é o profissionalismo que o levará a uma carreira, a um mercado, e aquilo vale mais do que o processo de educação. E educação é só uma passagem, ele não vai ficar ali mesmo.** Mas, em outros lugares, escolas que permanecem, que ainda valorizam a pesquisa do teatro... o aluno, de alguma maneira, é levado também a entrar nessa dinâmica, de busca, de pesquisa, enfim, aumenta seu interesse pelo fazer, pela pesquisa do artístico. Agora, fora de uma estrutura, de estruturas como essa, **um trabalho que é totalmente livre e processual e não tem essa obrigação, da formação formal, ou seja, que dê o diploma, que certifique, como é o caso do Vocacional, ele abre um espaço de pesquisa continuada, incrível, e a pessoa, ela entende que não há um final no caminho dela.** E também não busca esse final, busca produzir, busca fazer, busca continuar. É diferente. **A gente tem a presença da tecnologia, extremamente marcante nessa juventude, em todo o caso tem os lados que são positivos e os negativos, não é?** Bom, trabalhando nesses dois campos, vamos dizer assim de um

ensino formal e de um não formal, a tecnologia também age de forma diferente. No não formal, a tecnologia é um canal de pesquisa absurdo, que leva as pessoas a se encontrarem... com questões de gênero, discussões, manifestações, e tal, no mundo inteiro, encontram formas de expressões artísticas das suas questões também pelo mundo inteiro. Tudo isso é extremamente estimulante. Encontram maneiras também de se conectar e, inclusive, o processo de criação, o resultado estético está bastante ligado a essa presença da tecnologia, muito da tecnologia está dentro da sua estética. Agora, no formal, esse aluno questionador, que duvida, que provoca e tal, ele pouco existe, existe um ou outro caso. Eu lembro que quando eu comecei a dar aula, esses são momentos difíceis, os primeiros dias dando aula e tal e tal, eu encarava esse corpo de sulco, não é? Que eram companheiros, colegas, muito próximos que já vinham no “por que não? E por que não de outra forma? E se fizer deste jeito, e se pensar daquela maneira?” Que é totalmente instigante, não é? Que faz com que as coisas se tornem vivas e te provoquem e provoquem o outro e tal. Então há, eu diria assim, uma certa passividade, que perdeu um pouco esse caráter questionador que leva a gente a romper as limitações. Esta passividade está dentro de um debate bastante forte sobre uma formação artística formal e não formal. Há um processo de escolarização interiorizado, e quando você acirra isso sem o elemento crítico muito presente, você vai tirando do ser a construção dessa possibilidade é uma das questões. É uma das leituras possíveis. **Não é só isso, o mundo é diverso, tem (sic) muitas opressões, tem (sic) muitos medos, temores, muita, muita opressão, uma presença moral, de um peso moral muito forte, cada vez mais acirrado nesse nosso tempo, mais talvez do que nos anos 1980, que era triste, né, por causa das questões todas, da homossexualidade, enfim, todas as coisas que estavam brotando, mas é triste o peso moral que se tem para tudo, hoje em dia. Mas, essa ideia de uma escolarização coloca, de alguma maneira, esse aluno numa situação um pouco passiva mesmo, porque se a gente for imaginar que a relação que ele tem com quem vem trazer a ele alguma proposta é identificado, imediatamente, com a relação professor/aluno; entendido, aí, que tem alguém que vai ensinar e alguém que deve aprender. É, portanto, um espera e o outro se movimenta. E essa postura tem causado muita passividade. Na formação artística, isso é terrível.** A formação de um ator, hoje por exemplo, você sabe bem não é, o caminho que você está fazendo? Ele, e também por conta desses últimos anos da história, dos atores e da sociologia do ator e tudo mais, a pesquisa acadêmica, nesse universo, se tornou muito colada à formação do ator, isso é bom e não, ao mesmo tempo. É bom, por um lado, porque amplia todas as possibilidades de conhecimento, forma de pesquisa, de organização, de experimento e de pensamento; mas, por outro lado, descola um pouco da serragem, como diria a Mariana Muniz³¹... Porque tem alguma coisa que é do próprio fazer, que é em si já a construção de pensamento, em si já é a formação da coisa em si, do fazer teatral. É, nesse ambiente, digamos assim, dessa sementeira, dessa terra, é que nasce, é que se faz prospecções para algo que venha a surgir depois. Considerando o mundo que a gente está vivendo, da velha cidade, da tecnologia exacerbada, da imagem, dos

³¹ Bailarina, atriz, coreógrafa e diretora da Cia, Mariana Muniz de Teatro e Dança. Figura atuante na dança e no teatro, participou de eventos que mudaram a maneira de pensar o movimento e a dança no Brasil. Para mais informações, consulte: <http://museudadanca.com.br/projetos/trajetorias-mariana-muniz/> Acesso em 13 nov.2017.

códigos e tudo o mais, e também desse elemento muito importante que é a linguagem teatral, como todas as outras linguagens, com fronteiras borradas, ela não é mais uma coisa só. Eu acredito que a gente teria que ter outros campos de formação. **A formação geral de uma pessoa, passa pelo entendimento do sujeito relacionado com a macroestrutura.** Se a gente tivesse nos anos 1960, iríamos falar de um processo de conscientização e tal, social... **Hoje, a gente fala desse mesmo elemento como processo de subjetivação, ou seja, você movimenta a percepção do sujeito com relação a esses agentes que atuam sobre ele e podem ser opressores e podem ser determinantes a sua busca, ao seu querer, ao seu desejo.** Às vezes as pessoas estão fazendo teatro não porque querem, mas porque foram induzidas, de alguma maneira, a estarem ali. **Os agentes indutores mais claros estão todos na cultura de massa.** As pessoas que vão dançar, por conta das divas, da cultura pop ou vão... eu já vi subversões incríveis sobre isso também. Não vou dizer que é ruim, que é péssimo e tal, mas depende muito de como isso é conduzido e como as pessoas lidam com isso. **Eu posso ficar replicando a informação da cultura de massa ou eu posso pegar essa informação e transformar em algo muito meu, muito particular que diga de mim... isso eu já vi acontecer de forma brilhante, é lindo. Agora, replicar, reproduzir o elemento da cultura de massa, é esse aspecto aí que fragiliza.** Quanto à procura pelas escolas de teatro, parece que houve uma retração. Aí tem vários aspectos, talvez não seja por conta da vontade das pessoas, mas por conta de custo, por conta da questão econômica, porque uma escola de teatro passou a ser um elemento caro. Antes, era muito barato. Quer dizer, não é que era muito barato, mas era acessível, eu lembro, eu sempre fui pobretão e pude fazer uma escola paga. Então, tem esse aspecto aí que, de alguma maneira, elitiza um pouco também. Tem algumas escolas que são acessíveis, outras não. Mas tem uma procura pela expressão artística, sim, a juventude está procurando muito, isso é fato. **Nas periferias, ao longo dos anos, foi criada a cultura da linguagem artística, então, o caminho da linguagem artística está presente na vida de muitos jovens, crianças e adultos das periferias de várias formas. Então, só isso já muda a postura.** Por exemplo, no começo dos anos 1990, um garoto da periferia indo para uma oficina cultural ou para uma escola de teatro era bastante retraído. Hoje, esse garoto que vai buscar alguma linguagem artística, um adolescente, vamos dizer assim, não uma criança, já tem uma atitude. Ele está atrás dele, ele está na busca dele. Ele já tem algum elemento, não é? Isso é uma mudança de postura muito grande. **Na classe média e na classe alta, há um campo enorme de angústias, de não saber caminhos, o que fazer, não tem muito chão, muita... é uma busca por muitas coisas que tem a ver com a busca da juventude e da adolescência, ou seja, achar-se, encontrar-se, em algum lugar, mas associado a um mundo de cultura... da classe média ou da classe alta... existe uma espécie de descaminhos.** O campo do teatro, de outra arte, do cinema, da dança e tal, dá um pouco de chão a essas pessoas e elas começam a perceber-se. E, nesse movimento, começa a ter alguma alteração. Mas, eu diria que, num campo, há vacilação; e, no outro, atitude, então, são duas coisas diferentes. Quanto à metodologia, desde que a gente já teve, aqui no Brasil, as discussões, reflexões sobre dança e teatro, o que é dança, o que é teatro, teatro físico, teatro visual, a gente tem um XPTO³², não é? Na

³² Grupo dedicado a um teatro que mescla atores e bonecos, empregando um misto de técnicas e recursos, elaborando uma linguagem refinada e intensamente criativa, encabeçado pelo diretor, cenógrafo e figurinista

nossa cultura teatral, temos vários grupos de teatro físico, de dança/teatro, várias experiências e, a partir daí, todas as outras áreas entraram com bastante força na construção da linguagem cênica. Circo, cinema, áudio, vídeo, enfim, de formas diversas, e todas ótimas. Ainda bem que elas coexistem e vivem. Então, quero dizer, isso é uma coisa que é a vida, que está pulsando. Da construção da cena, da construção, das encenações da vida, da construção do teatro. E a escola de teatro parece que fica um pouco ainda aquém desse universo. Então, eu acho que há um certo descompasso. **Quanto à criatividade, a dificuldade é de enxergar outras possibilidades além daquelas facilmente reconhecíveis. Eu diria que tem a ver com a diminuição do espectro de percepção do mundo. Frequentam pouco eventos culturais por dois motivos, um pode ser pela falta de interesse, porque não é esse o campo de interesse do aluno, outro por dificuldade de acessar. Tem muito disso. Tem muito da dificuldade de acessar. Hoje em dia a gente tem uma construção nas periferias, onde o acesso não significa sair de lá para vir a um Museu. O cara vai numa exposição de um artista local, ele vai na Billings ver o pessoal expor com os materiais reciclados lá, ele vai a um encontro de fotografia ali do lado, do lado da casa dele, quer dizer, há sim, uma busca, uma procura, mas não é essa convencional, que a gente tem de vir a esse museu, de vir ao Centro Cultural, de assistir a uma peça no Teatro do Centro, já é uma outra vida. Aí, há bastante circulação sim. Bastante. É bem interessante. E isso é uma mudança maravilhosa, incrível. Só não é nesses centros que a gente conhece. Na verdade, eu acho que o que se acirra hoje é o fato de ser acelerado, não ser tão espichado no tempo... assim... as experiências, não é? As experiências são muito rápidas, então, essa multiplicidade, ela aflora mais. A gente vê... talvez dê para a gente... assim... ver que é uma coisa agora, nova e tal e tal. Mas o que é novo é a intensidade com que essas coisas estão acontecendo, a velocidade, eu diria, com que elas estão acontecendo. Acho que é mais isso, mas sempre foi múltiplo.**

Ártemis

Análise ativa nem sempre eu consigo praticar, porque os alunos vêm cada vez mais jovens, cada vez com menos referências, cada vez com menos leitura. Então, uma leitura breve é quase nada. Muitas vezes, eles falam: mas a gente não tem que ler só rapidamente e entender? É, mas então, o que vocês entenderam dessa primeira leitura? O vocabulário é baixo, mesmo se tratando de uma graduação; o vocabulário é baixo, eles vêm com 16, 17 anos, com pouquíssimas referências de leitura. Na verdade, nem é só a referência, o hábito, não têm o hábito de ler, então, a compreensão do que se lê, até porque o exercício da leitura do drama, da forma dramática, também é outro exercício, então, eu falo muito para eles, escrevam o nome dos personagens, as relações entre os personagens e fiquem se referenciando nisso o tempo todo, não precisa entender e já decorar o nome dos personagens na primeira leitura. Eles também vêm cheios de questões que são naturais da idade, estão formando a identidade social, a própria identidade em vários âmbitos. Seguramente eles são fruto das transformações sociais e históricas que a gente vive como sociedade. Então, as principais alterações foram no sentido de que eles são menos vocacionados para o debate político. Os

meninos mais vocacionados para o debate, relativamente, são taxados. Assim, são diferenciados, pela maioria dos alunos. Me parece que tem um sentido mais utilitário, na formação, do que eu percebia antes. Antes, a formação parecia ter – é que a gente generaliza e eu também não tenho esses dados tão concretos –, mas me parecia que havia um interesse maior por uma formação mais humanista e mais generalizada. E agora me parece que há um sentido de consumidor. O que eu vou colocar na minha sacolinha para levar para casa quando eu estiver formado? Eu tenho que aprender quantas técnicas? Quantos livros e quantos... não é? Muitas vezes, o debate parece uma perda de tempo. A análise textual é uma perda de tempo, o tempo do outro, o tempo que o outro precisa para amadurecer é uma perda de tempo, então, eu tenho percebido primeiro isso, um sentido mais utilitário na recepção da formação, do que eu percebia antes, a gente gastava muito tempo com debate, havia um interesse muito grande por debater os temas e agora é assim: já deu, vamos fazer outra coisa, vamos para a prática, vamos experimentar, vamos falar de outra coisa. E o mais sensível de tudo foi a questão do toque. Acho que tem três aspectos, o toque seria o segundo, é preciso muito mais cuidado com o toque dos alunos, toque físico mesmo, muito forte essa questão. Em relação ao toque, acontece rejeição e até um julgamento se aquele toque não pode ser um assédio. [Existe] uma questão moral muito forte, será que isso vem de casa? Será que isso vem da sociedade? Mas é muito forte, isso não existia antes. Vivenciar esse ambiente acadêmico que, para mim, parece ser uma experiência maior do que uma formação, e os alunos não... entram num curso para pegar um diploma... é... o ambiente de uma universidade particular é diferente, acho até que uma solicitação familiar, estou pagando tudo isso. Mas, isso foi ficando não só uma questão moral, mas uma questão até de uma defesa da individualidade... acho que uma construção de uma individualidade que está mais próxima do individualismo. Então, acho que tem sim um lado interessante, num sentido de uma preservação, de saber colocar seus limites físicos e psicológicos, não se agredir; por outro lado, também, isso impede um trabalho genuíno, um trabalho importante, que é de consciência corporal, que é domínio técnico de seu próprio corpo, que é domínio técnico do seu corpo no espaço, compreensão de como funciona seu instrumento de trabalho... e essa liberdade construída a partir dessa ética. Por isso que eu falo tanto de ética, por isso eu acho tão importante essa ética, porque, estabelecido o clima de confiança, poder abrir possibilidades de aprendizagem, possibilidades de experiência, de experimentação de você mesmo naquela situação e tudo o mais. Então, eu acho que a questão do debate, do aprofundamento do debate, da formação mais genérica, menos consumista, menos do consumidor, essa questão do toque que é muito forte, tem que ser muito cuidadosa e, ao mesmo tempo, você tem que ampliar um pouquinho os limites... eu já ouvi de uma aluna... ela diz que ela nunca foi tocada por alguém que não fosse a família de origem. Nunca foi tocada a não ser pelos meus irmãos, meu pai e minha mãe, meus avós. Nunca fui tocada, meus pais me ensinaram a nunca ser tocada. Eu entendo esse medo, entendo essa formação, mas... vai fazer uma cena de abraçar alguém que é seu filho, abraçar o seu pai, e aí tem que abraçar na ficção... ele é seu pai, isso foi uma construção difícil para ela. Então, a gente ouve esses relatos. Uma terceira questão é a da representatividade, que está mais forte hoje. Eu ainda estou entendendo, eu e os colegas ainda estamos entendendo como lidar com isso. Existem minorias que, na verdade, nem são minorias, a gente chama de minorias,

mas a desnaturalização de certos padrões de comportamento social está muito em pauta. Então, **a questão do negro**, é uma coisa que a gente tem lidado, de uma forma muito concreta em sala de aula, com todos os motivos, na minha opinião, **a desnaturalização do racismo**, porque existe esta mística de que nós não somos racistas e somos extremamente racistas no Brasil. **E a compreensão de que agora é preciso um limite, porque eu quero ser representada como uma mulher, eu quero ser representada como uma mulher negra, eu quero ser representada como uma pessoa trans.** A questão da sexualidade eu ainda estou aprendendo, e eu deixo isso muito claro para os meninos, eu falo: vocês têm que me ensinar, vocês estão mais informados do que eu sobre isso. Lamento muito, eles estarem mais utilitários, lamento muito essa questão do corpo, porém considero importante que as meninas consigam colocar limites. Eu não preciso ficar nua para ser atriz. Acho bacana isso. E a questão da representatividade eu não lamento nada, eu quero aprender com eles, eu acho que a gente tem que dar a vez para esse debate aí. Sem dúvida nenhuma.

Quanto à mudança na postura, destacaria essa questão da ideia do consumidor. Ele vem muito como consumidor, o que eu vou levar como produto dessa disciplina, o que eu vou levar como produto... depois de formado eu terei que conhecimentos? **Eles vêm muito também com essa referência de “tem que ser divertido”.** Nem acho que precise abordar a questão da celebridade, não é? Porque também vêm muito com uma expectativa de televisão, de serem famosos, isso a gente costuma quebrar logo no primeiro semestre.

Ver teatro, a gente tem que implorar, muitas vezes obrigar, é para nota. A gente vai fazer um debate, vai fazer uma prova sobre esse espetáculo, é obrigatório ver. Eles não vão! E a gente não tem como fazer uma referência teatral... eles têm que ver, não é um quadro, não é uma música, não é um filme, tem que ver. Então, eu acho que o ideal seria que a gente tivesse um bom teatro (risos), e mais tempo.

A gente teve currículos que foram diminuindo, por exemplo: filosofia, sociologia... como que se forma um ator sem estudo de filosofia, de sociologia? Psicologia? Como? Então, nesse sentido, sim. Algumas disciplinas de formação humanista, sim, que foram trocadas por essas disciplinas mais práticas. Empreendedorismo, saber se colocar em público. Com os nomes e tudo, assim. Então, essas disciplinas aí, principalmente... não aqui, mas em escolas em que a filosofia, por exemplo, cedeu lugar a essa coisa mais “prática”. (...) porque a técnica sem saber para que serve? Não serve para nada, não é? Pior, fica meio arrogante. Fica vazia, não é? É aquele caso, você vê os alunos com uma bela voz, cantam, dançam e cantam e dançam e (ri) cantam e dançam. (Ri) Não serve para nada. Não tem conteúdo. O teatro musical tem colaborado um pouco com isso, não é? É um mercado de trabalho. Sem dúvida nenhuma, na minha opinião é o único mercado de trabalho, em termos de teatro. Consolidado... dá para você mandar um currículo. Você sabe o que você precisa fazer, você precisa cantar com excelência, dançar com excelência, interpretar medianamente, porque a excelência é canto e dança mesmo. Principalmente o canto, não é? Então, tem testes. Tem pagamento, tem contrato. É um mercado, então eu falo: gente, é um mercado de trabalho. Não tem como negar, não é? Mas é muito específico. Você vai fazer esse tipo de teatro, é uma forma muito específica. Agora, a questão das séries, não é, tem muita produção de conteúdo audiovisual, agora obrigatório e tudo, também é um mercado de trabalho. Agora, o teatro no Brasil não tem um mercado, não está construído para isso.

Então, descobrir o que você precisa fazer e como requer uma formação técnica, mas também requer uma formação humanista... para você entender também porque que não tem um mercado de trabalho. Por que não interessa à sociedade uma organização teatral?

O aumento da procura, acho que tem a ver primeiro com o fato de não ser mais um tabu fazer teatro; eu tive que brigar em casa para fazer teatro. E, muitas vezes, os meninos vão fazer teatro porque os pais dão a maior força para isso mesmo. Estimulam: vai fazer porque isso vai ajudar na sua vida pessoal. Ou vai fazer para se tornar uma celebridade, ir para a televisão, ganhar muito dinheiro. Então, acho que a coisa do culto à celebridade, que é muito característico na nossa sociedade, na sociedade do espetáculo, onde saber falar, saber se introduzir nas mídias, é muito importante. E a noção de que a imagem tem importância em várias profissões. Eu acho que é isso. Tudo ajuda, mas acho que, principalmente, o culto à celebridade.

Sim, eles estão cada vez mais jovens. Esse é o perfil dominante. Pelo menos na minha experiência, sim. Eles saem do colégio e entram. E antes, eles faziam um pouco de teatro amador, tinham seus grupos, e aí falavam, agora quero ler mais, quero formalizar mais, quero um diploma também para poder dar aula e sobreviver na minha área. Isso tem diminuído. Eles vêm cada vez mais crus, assim, cada vez mais menininhos. Tanto é que, eu não sei se isso na sua experiência acontece, **os pais estão cada vez mais presentes, na minha experiência. E para mim é chocante, não é?** “Minha mãe queria falar com você!” (Riso, espanto e estranhamento). A mãe vai falar com uma professora universitária?

Agora, os pais vão conhecer a escola. Não acho ruim os pais estarem participando da vida, da formação dos alunos, mas não acho que seja isso, acho que é, realmente, uma imaturidade dos meninos, não é?

Acho que uma grande dificuldade que eu tenho percebido, eu queria ressaltar, é no feedback que eu dou para os meninos. **Os meninos têm uma grande dificuldade de absorver a crítica.** Eu tenho uma personalidade muito direta, eu sofro muito. Tenho que dar voltas e me segurar para falar: olha, talvez você esteja usando um recurso que você vem usando sempre... Nossa, eu tenho que dar muitas voltas, para dar um retorno sobre a cena, tenho sempre que começar com um discurso: é o seu trabalho que está em foco, não é pessoal, é o seu trabalho, não é pessoal. Porque eles veem muito, muito... isso também... nossa, ainda bem que eu lembrei! Isso é importante destacar porque é muito presente. **Eles vêm muito incensados pelos pais. “Você é especial, você é único, você é incrível, você é o filhinho da mamãe... e, aí, eles chegam em sala de aula e começam: ah... então, essa professora não sabe que eu sou o filhinho da mamãe?! Não sabe que eu sou incrível?! Muitas vezes, vêm de grupos de teatro amador ou de cursos livres. E aí eles foram os protagonistas, eles foram incríveis, porque, é claro, no curso livre, o interesse é que eles se mantenham lá pagando os cursos.** Então, eles vêm assim: mas eu era o tal naquele curso! Como aqui eu tirei um 7? E 7 é uma notona, não é, para o que ele trouxe? Mas, então, é muito difícil, muito difícil **dar um retorno, é uma atividade docente que para mim teve que ser modificada muito ao longo do tempo. Ter que preparar o terreno para poder dar o retorno.** Eu sou incrível! Não, você não é incrível. E também ser incrível (ou não) não vem ao caso, você está aprendendo. Então, não é isso. Mas mamãe e papai, isso sim muito forte, mamãe e papai falaram que eu era incrível. E aqui é coletivo, eu não quero nem saber se você é incrível ou não, aqui é coletivo. Na linha de interpretação, foi incluído o teatro performativo, o pós-dramático, essa

*é uma questão que entrava como uma das formas para ser estudada e agora ganhou um espaço maior. A gente tinha, genericamente, assim, realismo, quebra da quarta parede, formas populares... e agora a gente já tem poéticas da interpretação, teatro performativo. O teatro tem se afastado do dramático e caminhado para a performance. E acho que o trabalho tem sido explicar que não é uma evolução que melhora, é apenas uma outra forma. Continuam válidas as formas. É como se a gente falasse assim: Shakespeare... que coisa antiga. Então, eu sempre dou esse exemplo, não é? Tchekov... que coisa mais século XIX, não?! Não, não é gente... Não! Então, significa que você tem outros elementos para construir a cena, que você tem outras possibilidades como ator. Significa que os limites entre as várias áreas estão mais dissolvidos, que o teatro pode se considerar híbrido. Que uma forma pura não é necessariamente boa ou ruim, não é? Então, que tem mais caminhos a acessar. **Acho que a falta de referências, basicamente a falta de referência teatral.** De ver mais teatro, e a gente percebe, por exemplo, eventos como a MIT (Mostra Internacional de Teatro). Então, esse ano está pequeninha, está curtinha, mas nas edições anteriores, que havia muitas referências, eu observo na sala de aula, assim, na semana seguinte, os meninos que assistiram, por exemplo, a dez espetáculos, eles já fazem referências diferentes.*

Resistência, acho que mais no sentido de muitas vezes ter que assistir ao outro, dar o tempo do outro. Às vezes parece: ai, eu estou aqui sentado, não estou fazendo nada, não consigo fazer nada. ***Uma grande parte quer aprender a fazer televisão. Uma outra grande parte quer ter uma formação para fazer musical. Esse público tem aparecido cada vez com mais força.*** Gente que canta, dança, mas que não passou no teste de interpretação. Porque excelência em canto e dança, eles logo percebem que precisam ter, e precisa ter mesmo, se você não canta, você não faz musical. Aí, então, eu quero ter um diferencial, porque todo mundo canta tão bem, todo mundo dança tão bem, eu quero ter um diferencial na interpretação. E muita gente vem querendo experimentar mesmo assim, não é? Eu quero experimentar várias formas que no meu contexto amador eu não consigo, então... Gente que tem um pouquinho mais de experiência, experimentar outras coisas. Outras abordagens, outras técnicas. ***Frequentam pouco eventos culturais, precisam de uma orientação porque vão muito ver os colegas.*** E nem sempre os colegas estão fazendo um teatro de qualidade. E, muitas vezes, eles escolhem aquilo que eles gostam de ver. ***Então vão mais para o entretenimento,*** para aquilo que eu gosto. Eles precisam descobrir outras coisas, acho que precisam de uma orientação, sempre.

Acho que tem ficado mais homogêneo no sentido de serem mais jovens, mais consumidores, e mais filhinhos do papai e da mamãe. Tem um tempinho que tem se generalizado mais isso. Pelo menos nas escolas particulares onde eu trabalho. Escolas particulares caras. ***Acho que uma coisa que precisa apontar que é importante: a gente teve um banhinho (sic) de heterogeneidade por conta das políticas inclusivas, então, FIES³³, PROUNI³⁴, trouxe um público muito diferenciado,***

³³ FIES – Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é o programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Para mais informações, consulte <http://fiessелеcao.mec.gov.br/>. Acesso em 13 nov.2017.

³⁴ Programa Universidade para todos – Prouni. Criado pelo Governo Federal, em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e

principalmente aqui, porque aqui é um público muito classe alta, muito... e aí você nota que é nítido que é cruel, é muito cruel, é nítido, um público diferente, um público com outras características, de roupas, no lanche que traz de casa, na grana que gasta na cantina, nos programas, nas viagens nas férias...

d) Categoria 4 - Relação do desenvolvimento da Interpretação Dramática e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

Afroditite:

Democratização da Internet, da informação, parece que você também virou, né, você também faz parte desse utilitário. É tudo muito utilitário, né? A relação com o professor, inclusive.

Eco

Ler e estudar texto no iPad³⁵ e no celular acho que é um novo hábito pra mim, eu acho muito estranho (ri). Eles levam os celulares para a cena, quando tem um texto e tal. Eles têm muita referência, inclusive de teatro, de atores e de teóricos pela Internet e isso é muito, como é que eu vou dizer, é vago, é fragmentado. Eu percebo que esse meio no qual eles acessam essas informações não tem facilitado, pelo menos, a maioria deles, com que eles se aprofundem muito. Então eles têm que ler. Eles leem os livros que a escola trabalha, recomenda, eles vão atrás, alguns deles vão atrás de uma leitura mais consistente, mais aprofundada, mas eles se baseiam muito na superficialidade, então é.... o texto some da mão, isso me incomoda um absurdo. Você está lendo e aí tem que desbloquear o celular. É (risos), é muito chato isso; mas tudo bem... Ao mesmo tempo que eles parecem que sabem de tudo porque, exatamente porque a Internet você põe lá no Google³⁶ e você tem uma definição de tudo, é me parece que eles não estão criando uma maturidade para lidar com essas informações, para usá-las, para elas fazerem algum sentido.

Eros

Depois, vieram aqueles que acham que sabem, porque através da Internet você dá um Google lá e você lê, a pessoa pode ler várias coisas. E se confundiu muito informação com conhecimento. A informatização de tudo, a coisa da Internet, de você ficar frente à televisão e tal, tirou o corpo de ação. Então os corpos são um pouco... são bem desmotivados...

parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação científica, em instituições de ensino superior privadas. Para mais informações, consulte <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em 13 nov.2017.

³⁵ O iPad é um pequeno computador, ou *tablet*, que a princípio foi desenvolvido para a leitura de livros eletrônicos; permite assistir a filmes, escutar músicas e armazenar imagens. Para mais informações, consulte: <http://www.comofazerascosas.com.br/como-funciona-ipad-apple.html>. Acesso em 13 nov.2017

³⁶ Google é uma empresa multinacional norte-americana. Hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na Internet. Para mais informações, consulte: <https://www.significados.com.br/google/>. Acesso em 13 nov.2017.

para o teatro, que basicamente é corpo em movimento. Ficou um pouco difícil esse estímulo porque, da maneira que eu vejo o teatro, existe a ação interna que você desenvolve através da imaginação etc., para que a ação externa aconteça. Para a gente ver o que está acontecendo com uma pessoa, ela precisa se mover (risos), se ela não se move... fica difícil compreender se está triste, se está alegre, se está com dúvidas, se está com raiva, o corpo precisa se manifestar. Então, eu percebo que hoje o corpo dos adolescentes e pessoas que vão ser adultas amanhã não tem tônus... um tônus bem baixo, tiveram pouco estímulo físico; então, essa parte da composição, ela tem que ser trabalhada paralelamente e hoje, quando eu dou aula, eu naturalmente preciso trabalhar o corpo do ator junto.

Tem uma amiga minha que é professora de educação física, eu estava conversando isso com ela, ela falou nossa (fala o nome dela), antigamente eu pegava uma bola, jogava numa quadra, os meninos iam lá e jogavam. Hoje não. Você joga a bola, a bola fica sozinha. Os meninos ficam sentados olhando lá os tablets, os smartphones, então para eu fazer uma atividade, para eles irem lá, correrem, jogarem bola ou basquete, eu preciso colocar uma pontuação. Então, se você jogar, arremessar a bola e tal você ganha um ponto. Ela falou que antes não, você punha a bola e os moleques já devoravam a bola, saíam correndo, chutando já. Em algumas camadas sociais, isso ainda existe, mas na maioria que ela dá aula, eles ficam sentados.

Aquilo que eu estava falando, da pessoa não... dessa formação, desse momento novo, tecnológico, ter deixado todo mundo, no geral, um pouco anestesiado de si mesmo. As pessoas estão muito anestesiadas.

Heitor

O que eu percebo é que, cada vez mais, eu tenho dificuldade de que os alunos estejam inteiros e presentes naquilo que eles estão fazendo. Eu acho que tem a ver com a tecnologia um pouco. Essa coisa de eles terem muitos apelos, então, o tempo todo eles estão preocupados com isso e, hoje, tem essa questão do celular que é uma... Lá na (nome da escola) estava tendo, nem foi na (nome da escola), foi na (nome da escola), uma moça falando sobre tecnologia, ela falou que a gente tem que assumir isso, que nós, os professores, temos que incorporar o celular à sala de aula. Só que a matéria teatral é uma matéria muito específica, ela requer concentração. Ela requer presença, ele requer estar. Se o cara está o tempo todo com a telinha ligada, o quanto isso não prejudica? Hoje, por exemplo, eu dou aula de história também, não é? Na aula de História, tinha três alunos que ficaram o tempo todo no celular. Chega num determinado momento que, sei lá, depois de uma hora e meia de aula eu disse, meninos – porque eram os três homens da turma que estavam presentes –, vocês três passaram a aula no celular. Desculpe gente, mas eu não... a sala tem 15 alunos, não é possível que vocês não saibam que eu estou vendo que vocês passaram a aula no celular. Esse é um hábito que interfere na sala de aula. Interfere e é muito... a questão da tecnologia eu acho que isso é um problema sim e, aí, eu estou tentando lidar com isso da melhor forma possível, e aí, às vezes eu peço, olha gente, vamos desligar os celulares. Vamos entrar aqui, nada vai acontecer nas próximas duas horas na vida de vocês que não possa esperar vocês acabarem o ensaio, não é? E é curioso uma coisa que eu vou te falar, que é assim, por exemplo, eu entro na sala de aula e eu ponho o celular no meu bolso,

*eu ponho ele no silencioso e eu ponho no meu bolso. Quantas vezes o celular não vibra no meu bolso e eu tenho um ímpeto de pegar? E eu falo: se eu pegar e olhar, eu vou liberar... Daí eu fico pensando assim: por que é que a gente tem isso, não é? Eu também estou viciado. Então, o que eu comecei a fazer, a tirar o celular e pôr na mochila e deixar ele longe de mim durante a aula. Você entendeu? Na hora que dá o intervalo, aí eu vou lá e olho, mas, durante a aula, porque se ele ficar no meu bolso e ele vibrar, às vezes eu me desconcentro do que eu estou fazendo, e aí eu consigo entender por que que eles ficam tão ligados nisso, não é? Então eu acho que esse hábito da tecnologia piorou muitos nesses últimos, sabe assim, dez anos atrás a gente não tinha isso, não era tão, sabe? Não era tão urgente. Parece que hoje, para eles, é uma coisa urgente. Eles não têm repertório, e não é só no teatro... eles não têm repertório. **Eles não têm repertório no cinema, eles não têm repertório na música, eles não têm repertório nas artes plásticas, eles não têm repertório. Eles se limitam ao que está disponível na Internet, ou pior, eles se limitam ao que está disponível no facebook**³⁷. Então, se está no facebook, eles têm acesso, se não está, dificilmente eles vão usar a Internet, que é uma coisa super legal... para entrar no site do Museu do Louvre... para ver um... né? Então, eu acho que a gente (como professor) tem essa obrigação de apontar, não é? Então, eu continuo fazendo isso, mas eu percebo que, às vezes, eles estão muito acomodados nesse universo que é do alcance da Internet. E, arrisco dizer, do alcance do facebook. Não é nem da Internet, às vezes.*

Caronte

*A tecnologia, eu não posso... eu não estive em várias escolas de teatro, estive em algumas. Nessas poucas escolas de teatro que eu estive, eu vejo a presença da tecnologia mais como um elemento dispersivo do que como um elemento de pesquisa ou de aprofundamento. Ele é dispersivo porque esses jovens não estão procurando a pesquisa mesmo, eles estão procurando resolver problemas. Então, por exemplo, se eu digo vamos pesquisar imagens, selecionar, buscar imagens de alguma produção plástica, de tal coisa, que se assemelha, que você possa associar com esse texto, com essa fala, com essa ideia, vamos imaginar isso. Essa pesquisa, ela vai numa solução imediata. A pesquisa, ela levaria, que é o tal do hyperlink, não é? Levaria uma pessoa de uma coisa à outra, que ampliaria o campo de percepção de conhecimento dessa pessoa, mas como você está num processo, e quando o jovem está envolvido nesse processo, que é muito ligado ao formal e ao pensamento escolar de resultado, ou seja, eu tenho uma questão, eu respondo. Eu preciso dar o certo ou o errado, eu preciso cumprir nesse tempo. Então, quando a pessoa está imbuída disso, ele não tem muita preocupação com aquilo que ele está pesquisando. A pessoa está preocupada em resolver aquele problema que você deu para ela, digamos assim. **Agora, quando você consegue criar um campo de pesquisa, quando você consegue isso, aí então, a tecnologia abre muitos caminhos. E, nesse caso, acho que é muito interessante, porque ela é canal e também é objeto, porque ela aparece na cena, ela aparece na construção, na materialidade.** Esses aparelhos, por exemplo (aponta para*

³⁷ Rede social lançada em 2004. O termo é composto por face (que significa cara em português) e book (que significa livro), o que indica que a tradução literal de facebook pode ser "livro de caras". Para mais informações, consulte: <https://www.significados.com.br/facebook/>. Acesso em 13.11.2017.

o telefone celular), eu já vi com garotos que não tinham recurso de nada, não conseguiam trazer uma cadeira de casa, ou um negócio e tal e tal, porque tinham dificuldades imensas. Os caras imaginavam materializar, eu vou chamar de cena, mas também não é cena, né? É uma materialização...mas, sem condições de fazer isso, a precariedade leva a buscar recursos próximos, então eu já cheguei a ver construções de cena feitas assim, com celulares, com aquelas caixinhas minúsculas de som, com experimentos sonoros e visuais que essa tecnologia propiciava para esses garotos. E a cena, vamos chamar assim, não é, ficava riquíssima, porque ela abria um campo de relações do ser humano com esse mundo, não é? Em outros casos, em trabalhos mais pesquisados e já com uma construção mais consciente, por exemplo, já mais fechada e tal, a utilização de vídeo, a fotografia, dos recursos todos que os celulares proporcionam e tal, aplicados sobre a dança, sobre a interpretação física, sobre... é também demais porque ela está na cena, não é? Porque são materiais que eles usam constantemente, no seu dia a dia e, quando levam para a cena, eles estão apropriados dessa manipulação, não é? Teve um coletivo que eles fizeram, há muito tempo, uma performance. Eram pessoas dentro de uma casa, todos com um fone de ouvido, cada um ouvindo um som e a expressão do corpo de cada uma delas estava numa dimensão, de uma forma completamente diferente. Pois eu vi isso acontecer, várias vezes, em construções nas periferias da cidade. Fica, esteticamente, muito interessante. Enfim, gravações, texto, por exemplo. Em pesquisa, quando você está num momento de discussão, **a relação que as pessoas têm também com esses aparelhos é incrível. Eles conectam informações na hora, em dois minutos você está conversando e já está...** a informação já está vindo, já está se falando, mas é isso, no aspecto estético tem isso mesmo, é a aplicação da própria tecnologia, do próprio elemento do hoje, do cotidiano dentro da construção, não é? E... aqui tem um elemento interessante, isso aplicado como estética também tem colaborado para eliminar barreiras de linguagem entre o que é uma coisa e o que é outra. Então, há um processo de produção que não leva em conta se é cinema, se é vídeo, se é artes visuais, se é dança ou se é teatro. A manifestação, ela se dá já sem essa separação, ela vem toda conectada, esse é um outro elemento que eu acho que posto na cena dessa forma cria também essa outra leitura.

Ártemis

Quanto aos novos hábitos desenvolvidos pelos alunos, vixe!, o celular, claro. Esta também é outra questão que está muito presente. **Mas esse eu levei altos banhos, viu? Principalmente em disciplinas teóricas, eu tive que aprender a permitir.** Muitas vezes, acho que a primeira experiência foi: nós estávamos lendo um texto e apareceu uma palavra que a gente não dominava, eu falei, olha gente, acho que a gente tem que pesquisar melhor essa palavra, o que eu sei dela acho que não é suficiente para a gente entender. E aí um dos meninos, super envolvido com as aulas, comprometido com o curso, tudo, saca o celular e.... eu fiquei, assim, chocada e falei: fulano (diz o nome do aluno), não estou acreditando que você vai pegar o celular, e ele olhou para mim com espanto e falou: eu vou ver o significado da palavra. **Naquele momento, eu entendi que o celular é uma ferramenta incrível. E comecei a permitir o uso do celular nas nossas aulas. Mas nas aulas de Interpretação não. Só nas aulas teóricas.**

A princípio nas aulas teóricas. E acontece assim, por exemplo, uma imagem, não sei o quê, procurem aí. Uma música, procurem aí. Comecei a usar como uma ferramenta. Isso te obriga também a estar mais atento para saber se o menino está usando como uma ferramenta ou se ele aproveitou para dar uma olhadinha, numa rede social (ri), e tudo, então, obriga a estar mais atenta. E também tomei um banho, **numa ocasião, que me fez aprender, que foi uma provinha que eu dei. Era uma provinha com consulta e o meu interesse era saber como eles construíam o discurso. Então, tudo bem pode ser com consulta, e eles abusaram da liberdade e uma das meninas disse: professora, eles estão passando resposta pelo WhatsApp**³⁸. Então eu falei, ah, tá bom, a construção da confiança, os limites da liberdade, então, o uso do celular é... nas aulas de teoria também, exige uma atenção redobrada, mas acho que é uma ferramenta incrível, incrível. Nas aulas práticas, a ideia é não poder usar, não é? **Mas eu me bato muito com coisas que não havia antes: “olha, minha mãe está não sei o quê e ela pode ligar a qualquer momento”, “meu pai está doente e eu preciso saber se eu tenho que sair mais cedo, então, eu vou deixar aqui no bolso, vai vibrar”... quando a atividade permite, eu deixo isso acontecer, até os colegas dizem: “como? Como é que você deixa?” Eu falo: não sei se é verdade, se o pai está doente, se não está... eu não sei muito. Eu sou muito boazinha nesse sentido, não é? (Mais reflexiva). Então, em algumas ocasiões, guarda tudo, não pode, não pode. Mas se a gente está fazendo um trabalho de leitura, um trabalho, então liga no (modo) vibra, põe no bolso, deixa próximo de você, se vibrar, você pega. Eu já estou sabendo disso, **ou nos cursos noturnos, por exemplo, tem alguns alunos que precisam sair mais cedo, e aí, não quero ficar responsável por avisar quando é dez e meia, então tá, você controla o seu horário, não vou lidar com isso, fica com o celular por perto e põe no vibra para vibrar no horário que você tem que sair.** Não acho que seja o ideal, mas é como eu tenho trabalhado atualmente. **Nas atividades que eles precisam estar com o texto, eles vêm com texto no celular. Aí, isso também é uma briga porque, eu digo, gente o texto tem que ser manuseado, tem que ser riscado, a palavra, a frase, né? Você escrever num cantinho, como fazia o Rubens Corrêa**³⁹, não é? O cantinho mais racional das referências ou dos livros que eu tenho que ler, quadros que eu tenho que ver, não sei o quê, e o lado mais afetivo, que são referências, o bolinho de chuva da minha vó, o cheiro de terra molhada, que são referências afetivas, que aquela leitura está te trazendo, não é? E que pode ser que agora seja só referências... depois você vai precisar acessá-las, no momento da prática... Então, é uma briga constante isso porque aí também tem a questão financeira: ah, não tive dinheiro para tirar xerox, está bom, hoje eu estou permitindo, se vira com dinheiro para tirar xerox. Tem que achar uma forma, você tem que financiar isso... a gente tem que fazer uma vaquinha, financiar isso para o colega. Então é uma briga porque para eles é muito íntimo, então, eles leem esse texto, para nós é uma dificuldade, como é que você vai ler um texto naquilo, não é? E para eles é assim muito**

³⁸ O WhatsApp Messenger é um aplicativo gratuito que utiliza a conexão com a Internet para enviar mensagens e fazer chamadas entre pessoas. Para mais informações, consulte: <https://www.google.com.br/search?q=o+que+é+o+aplicativo+whats+up>. Acesso em 13 nov.2017.

³⁹ Rubens Alves Corrêa. Ator e diretor. Sua interpretação traz elementos peculiares aos princípios enunciados por Antonin Artaud, privilegiando personagens de alta densidade dramática, fora das convenções realistas ou das comédias ligeiras. Para maiores informações, consulte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa13053/rubens-correa>. Acesso em 13 nov.2017.

fácil, então, eu acho que nas aulas práticas é a questão de manusear o texto. E aí, quando é análise ativa, aí, desliga o celular, está proibido mesmo, não é?

4ª fase da pesquisa: realizada após a verificação dos elementos estruturais da interpretação dramática e da possível influência da tecnologia no trabalho de formação do ator. Análise das possíveis transformações que possam estar ocorrendo no processo de formação do ator, pela influência da tecnologia, guiada por noções da teoria crítica da sociedade, tomando-se a literatura sobre teatro e formação do ator como objeto de análise.

2.8 Análise de dados

2.8.1 – Procedimentos de análise dos dados

A análise das respostas contemplou os seguintes objetivos:

- a) identificar quais autores são tomados como referencial teórico de formação pelos professores de interpretação dramática, a possível influência que eles exercem e o modo como tal influência se manifesta sobre a formação do ator e o ensino da Interpretação Dramática;
- b) examinar, sob o ponto de vista de professores experientes de artes cênicas, quais elementos eles definem como principais ou essenciais para o estudo da interpretação dramática;
- c) verificar, na percepção dos professores experientes de artes cênicas, se ocorreram mudanças no perfil dos estudantes de interpretação dramática nos últimos anos, sobretudo, no que diz respeito ao uso dos meios tecnológicos, de maneira que tais mudanças tenham afetado e repercutido em sua prática docente; e,
- d) analisar o entendimento dos professores sobre a relação entre o aprendizado da interpretação dramática e o uso de tecnologia, tomando como referência que esta tecnologia está presente na vida de todos e configura a existência humana.

Para análise das respostas, foi traçado um perfil coletivo dos professores, agrupando os excertos por categorias, 1+2 e 3+4 formando dois eixos:

Eixo A - A prática docente de formação do ator – dados organizados em função das 1ª e 2ª categorias; geração do Capítulo III.

A análise das referências indicou quais elementos da formação em artes cênicas são relevantes para os docentes, e iluminou, via preceitos mais utilizados, suas prioridades no que diz respeito à técnica, teoria, estética e ética. Considerando o conjunto de professores entrevistados e sua longevidade em termos de docência, é possível afirmar que os alunos formados por este grupo serão os responsáveis pela produção teatral das próximas décadas no estado de São Paulo. Destaque-se que, é cada vez mais frequente a exigência de professores/atores que cursaram licenciaturas nas escolas de artes cênicas, o que significa que este grupo também está formando os futuros professores. Se estendermos nossa análise e avaliarmos que os artistas hoje transitam pelas mais diversas formas de expressão – teatro, cinema, televisão e mídias digitais –, será possível projetar, inclusive, se há possibilidade de as futuras manifestações artísticas paulistas serem veículos de crítica da sociedade ou se estarão somente servindo à adaptação.

Critérios para extração dos excertos para redação do Capítulo III

Realização de seleção de excertos para a extração de temas relativos à prática docente de formação do ator (princípios orientadores, impasses percebidos e saídas encontradas) e formulação do Capítulo III.

A extração dos excertos teve como foco central, além dos autores mencionados como referencial teórico e as respectivas justificativas, os elementos constitutivos da interpretação dramática mencionados pelos professores tanto no que diz respeito à ética quanto à estética teatral.

Elaboração de três quadros para auxílio da análise:

Quadro 1 – Categoria I – Referencial Teórico e suas justificativas

Quadro 2 – Categoria I – Elementos Primordiais da Formação do Ator

Quadro 3 – Categoria II – Elementos da Interpretação Dramática e sua relação com a Teoria Crítica da Sociedade.

Os quadros estão expostos no respectivo capítulo para melhor visualização e leitura da análise.

Eixo B – O indivíduo aluno e suas características – dados e excertos organizados em função das 3ª e 4ª categorias; geração do capítulo IV.

Após o exame de qualificação, realizado no dia 17.12.2017, realizou-se uma nova revisão bibliográfica e a leitura de textos sugeridos pela banca.

CrITÉRIOS para extração dos excertos para redação do Capítulo IV

Realizadas as leituras necessárias, foram detectados os seguintes temas recorrentes nas entrevistas: características da sociedade atual e seus indivíduos, características dos alunos na atualidade, relação professor-aluno, relação do aluno com as artes cênicas, influência das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula). Optou-se, em função das leituras indicadas no exame de qualificação pela modificação da organização do texto, partindo-se de assuntos mais relacionados à macroestrutura e, gradativamente aproximando-os, da escola, da sala de aula, da relação professor-aluno e da relação entre os alunos. Tal exercício resultou na elaboração de cinco quadros para auxílio de análise.

Quadro 1 - Categorias III e IV - Sociedade do Século XXI na visão dos professores

Quadro 2 - Categorias III e IV - Indivíduos do Século XXI e novo perfil dos alunos na visão dos professores

Quadro 3 - Categorias III e IV - Relação professor/aluno

Quadro 4 – Categorias III e IV - Relação Aluno/ artes cênicas

Quadro 5 – Categorias III e IV - Relação Aluno/ TIC

Assim como no capítulo III, os quadros estão dispostos ao longo do capítulo. A proposta inicial, até a data do exame de qualificação, era o desdobramento do Eixo B em dois tópicos/aspectos:

1. O indivíduo aluno e suas características – gerador dos seguintes subtemas: mudança do perfil dos alunos; relação professor aluno; relação aluno/artes cênicas e relação aluno/TIC.
2. Mercado de Artes Cênicas, escola e família – uma relação delicada – gerador dos seguintes subtemas: mercado cultural, escola e família.

A visão dos professores e o acréscimo de leituras revelaram o entrelaçamento de assuntos e determinaram uma nova forma para a redação. Optou-se por englobar as categorias III e IV em um único eixo. Os cinco quadros foram nomeados e ilustram as discussões ao longo do capítulo IV.

CAPÍTULO III

A PRÁTICA DOCENTE DE FORMAÇÃO DO ATOR

3.1. O referencial teórico dos professores

Apurou-se, nas entrevistas, que os professores atuaram e atuam, concomitantemente, ou não, em instituições e cursos diversos, públicos e particulares, quase que num sistema de rodízio constante. Tal dinâmica sugere que o exercício da profissão está intimamente ligado a ter contato com os diferentes currículos propostos pelas escolas. Se, por um lado, é necessário que o professor siga a proposta pedagógica da instituição, também deve ser verdadeira a possibilidade de que ele interfira na metodologia de ensino.

Foram citados inúmeros autores de referência pelos professores entrevistados. Entre eles: Aimar Labaki, Amir Haddad, Ariane Mnouchkine, Augusto Boal, Bertolt Brecht, Constantin Stanislavski, Elena Vássina, Eugênio Barba, Eugenio Kusnet, Jerzy Grotowski, José Celso Martinez Correa, Michael Checkov, Miriam Muniz, Peter Brook, Sanford Meisner e Yan Michalski.

Para realizar a análise, foram selecionados os quatro autores mais citados: Constantin Stanislavski (seis vezes), cuja biografia e obra foram discutidas no primeiro capítulo; Jerzy Grotowski e Bertolt Brecht (quatro vezes cada); Peter Brook (três vezes). Tais autores terão traços biográficos e obra teatral discutidos a seguir. Os demais autores mencionados são contemporâneos e também pesquisadores que sofreram forte influência ou foram assistentes diretos dos quatro que são objeto de análise. É o caso de Eugênio Barba e Peter Brook que trabalharam na equipe de Jerzy Grotowski.

Os professores/atores entrevistados possuem formação sólida, citaram obras extensas, de absoluta relevância para a histórias do teatro e a pedagogia teatral – seria impossível, porém, fazer uma abordagem completa dos mais lembrados. Optou-se por elaborar uma breve biografia dos quatro autores destacados, expondo alguns pontos cruciais de seus métodos de treinamento artístico e enfatizando as expectativas quanto à formação de atores, sobretudo no que diz respeito à experiência teatral e às relações humanas. Três autores mais lembrados atuaram no período que vai dos fins do século XIX até meados do século XX; um deles, Peter Brook, permanece trabalhando.

Primeira Guerra Mundial, nacional-socialismo, Segunda Guerra Mundial, divisão da Alemanha na linha de frente dos grandes blocos antagonistas da Guerra Fria e sua posterior reunificação em meio a uma situação mundial marcada pela crescente globalização são alguns dos processos históricos universais que marcaram o século XX, destaca Bader (2009). Tais acontecimentos, indubitavelmente, marcaram também a vida e obra desses artistas/pedagogos. Alguns deles poderão ser identificados ao longo do texto a seguir.

Embora tenham desenvolvido metodologias próprias e discordado com relação a alguns pontos do desenvolvimento do trabalho do ator, todos buscavam, ou buscaram, uma indução ao processo criativo. Cada um a seu modo cultivava o desenvolvimento de um ator crítico e autocrítico. No tocante a este trabalho, que visou entender a atmosfera de aprendizagem teatral, os princípios éticos dos mentores de nossos professores entrevistados são absolutamente complementares, uma vez que, embora com postura e concepções distintas em vários aspectos, todos coincidiam na necessidade de formação crítica e densa do ator. Isso porque tinham projetos pedagógicos diferentes, aliados a projetos filosóficos e estéticos próprios com visões da pedagogia teatral como um campo de profundas diferenças. No entanto, distanciavam-se do diletantismo e coincidiam no entendimento de que o ator deveria ser capaz de transitar entre o eu e o outro, conforme aponta Afrodite, uma das professoras entrevistadas.

Podemos estar diante de uma constelação, formada pelo pensamento dos diferentes mentores que foram influenciados pelos processos históricos a que estiveram submetidos, imersos em experiências diversas e contraditórias, mas que se entrecruzam no que diz respeito à formação geral de um artista. Por vezes, divergem em termos estéticos; e os professores entrevistados – brasileiros da atualidade –, iluminados por seus preceitos, desenvolveram métodos próprios e seguem lutando por um teatro ético. É o que indicaram as entrevistas.

Adorno (2009, p. 142) alerta que “o conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si”; portanto, ouvir a reflexão de professores acerca de diferentes experiências escolares, sobre os elementos da formação cênica estudados, em seu referencial teórico, e verificar os preceitos e obstáculos da encenação mais lembrados por eles pode nos aproximar de uma possível mentalidade que perpassa a formação teatral em nossos dias.

A seguir, discute-se alguns pontos da biografia e obra de Jerzy Grotowski, Bertolt Brecht e Peter Brook, a exemplo do trabalho efetuado junto à obra de Constantin Stanislavski no primeiro capítulo.

3.1.1. Jerzy Grotowski – tornar visível o invisível

A indagação sobre o entendimento do papel do teatro como fenômeno social engajado ou artefato estético neutro, do ponto de vista político, tem sido motivo constante de debate na moderna teoria de teatro, na visão de Carlson (1997). Segundo esse pesquisador, Artaud⁴⁰ foi o principal porta voz da autonomia em termos de linguagem teatral, na visão de muitos estudiosos até o final da década de 1960. A questão é que Artaud não realizava espetáculos. Mas, com a apresentação de *O príncipe Constante*, em Paris (1966), Grotowski passou a ser visto pela crítica como o único artista capaz de materializar o teatro artaudiano.

A exemplo de outros diretores e artistas do teatro, Grotowski não tinha o hábito de explicar seus trabalhos ou defender posições políticas de maneira explícita. Só é possível, portanto, obter algumas conclusões a partir da observação e análise de seus espetáculos e de sua pesquisa no campo da atuação. A arte teatral reflete o seu próprio tempo, e Grotowski considerava seus espetáculos contemporâneos, ainda que baseados com frequência em textos clássicos; em suas próprias palavras: “nosso teatro é contemporâneo na medida em que confronta nossas raízes com nosso comportamento e nossos estereótipos correntes e dessa forma apresenta o nosso ‘hoje’ em relação com o ‘ontem’, e o nosso ‘ontem’ com o ‘hoje’” (GROTOWSKI, 1971, p. 37). Para a finalidade deste capítulo, são destacados alguns aspectos de sua biografia relacionados, principalmente, ao que seria *sua grande busca artística* por meio da linguagem teatral e como ele desenvolvia seu trabalho junto aos seus atores.

Jerzy Grotowski⁴¹ nasceu em Rzeszów, sudeste da Polônia, em 1933. Durante a Segunda Guerra Mundial, a família se separou. Seu pai serviu como oficial no exército

⁴⁰ Antonin Marie Joseph Artaud (1896-1948) – escritor e teatrólogo francês, criador do Teatro da Crueldade. Segundo Esslin (1978), as obras de Grotowski e Artaud são repletas de similaridades, principalmente no que diz respeito às influências de modelos orientais em ambas as obras e à crença do teatro como uma força metafísica.

⁴¹ Dados biográficos por Cristina Tolentino, extraídos do site Caleidoscópio: <http://www.caleidoscopio.art.br/cultural/teatro/teatro-contemporaneo/jerzy-grotowski.html>. Acesso em 17 abr.2018.

polonês indo para a Inglaterra. Grotowski, sua mãe e seu irmão conseguiram fugir dos nazistas e se refugiaram na fazenda de seu tio, arcebispo de Cracóvia, o que pode ter influenciado para que seu trabalho fosse muito marcado por temas religiosos e espirituais. Entre 1951 e 1955 foi aluno da escola dramática estatal de Cracóvia.

Celina Sodré⁴² encontrou-se com Grotowski em várias ocasiões e em diferentes circunstâncias. A professora explica que, enquanto uns buscavam na vida o encontro com a natureza e outros com religião, ele interessou-se, como diretor de teatro, pelo ser humano *nele e no outro*. Teve uma existência dedicada exclusivamente à pesquisa teatral. Nos seus últimos quinze anos, residiu em uma pequena casa, quarto e sala conjugados, na Itália, região da Toscana, sem ter tido qualquer tipo de posse, bens móveis e/ou imóveis. Tudo estava entrelaçado em sua vida: as questões do teatro, do ator e do ser humano. Peter Brook e Eugênio Barba são dois dos principais difusores do trabalho de Grotowski e visitam o Brasil, frequentemente, para realizar palestras, cursos e intercâmbios com artistas brasileiros (SODRÉ, 2013)⁴³.

Segundo Brook (2011), a Polônia, um país comunista e, ao mesmo tempo, imensamente católico, na época de Grotowski, fez com que a coexistência conflituosa desses elementos colaborasse para a formação de seres humanos intensos e apaixonados. O teatro, para Grotowski, é alguma coisa distinta dos negócios ou das montagens de espetáculos. Trata-se de um “instrumento antigo e fundamental que nos ajuda a viver um único drama, o da nossa existência, o de encontrar o nosso caminho na direção da fonte daquilo que nós somos”, aponta Brook (2011, p. 31).

O diretor polonês estudou técnicas do teatro oriental, sobretudo a Ópera de Pequim, o Kathakali Indiano e o Teatro Nô Japonês. Coursou direção no Instituto de Artes Dramáticas Lunacharsky, o GITIS, em Moscou (1955-1956), local em que desenvolveu técnicas de atuação e direção com Stanislavski e outros diretores. Confessou que, após criar as próprias soluções para seus experimentos, passou a divergir do sistema do mestre russo e chegou a conclusões opostas. Entretanto, não deixou de reconhecer suas origens:

42 Doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO (2014), mestre em Artes pela University of London (1992), licenciada em Educação Artística pela PUC-RJ, bacharel em Teatro pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978), é diretora da Companhia Teatral Studio Stanislavski e coordenadora do Instituto do Ator, professora de Interpretação dos cursos de formação técnica e graduação da CAL – Casa de Artes de Laranjeiras e professora Adjunta no curso de Produção Cultural no Polo Universitário de Rio das Ostras da Universidade Federal Fluminense (UFF). Informações extraídas do currículo publicado na Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7535958491907509>. Acesso em 01 mai.2018.

43 Ciência e Letras – O Teatro de Grotowski. Entrevista com Celina Sodré realizada em 01.07.2013. Para mais informações: <https://www.youtube.com/watch?v=hyTEQJHLPU4>. Acesso em 01 mai.2018.

Criei-me com o método de Stanislavski; seu estudo persistente, sua renovação sistemática dos métodos de observação e seu relacionamento dialético com seu próprio trabalho anterior fizeram dele meu ideal pessoal. Stanislavski investigou os problemas metodológicos fundamentais (...) (GROTOWSKI, 1971, p. 2).

Retornou à Polônia que, após os movimentos de desestalinização de 1956, passou a ter um governo moderadamente totalitário, com maiores liberdades artísticas e de pensamento: não eram mais proibidas as tendências importantes da arte moderna. Para Grotowski e os artistas que o acompanhavam, a permissão para funcionar legalmente, a possibilidade de subvenção eram causas de espanto e desconforto, e eles não souberam conviver com isso e optaram por “um teatro experimental profissional”. O nome e o *status* de “laboratório” viriam posteriormente (FLASZEN, 2007, p. 19).

Grotowski (1971) explica que suas montagens refletiam, por meio de um sistema de símbolos, a experiência de seu povo, modelada pelos atores e expressas por uma linguagem de gestos, murmúrios, sons e entonações captadas nas ruas, nos cafés e no trabalho pelos membros da equipe. Presente e passado se inter-relacionavam em seu trabalho. Para ele, o contato com a obra clássica é a experiência com a própria tradição porque os antepassados vivem dentro de nós. Não se trata de simples narração ou descrição, mas da própria experiência:

Toda a montagem construída sobre um tema contemporâneo é um encontro entre os traços superficiais do dia de hoje e suas raízes profundas, seus motivos escondidos. A montagem é nacional porque é uma pesquisa sincera e absoluta no nosso ego histórico; é realista porque é um excesso de verdade; é social porque é um desafio ao ser social, o espectador (GROTOWSKI, 1971, p. 38).

O argumento do espetáculo Akrópolis⁴⁴ serve para ilustrar como o autor fazia a transposição de uma obra clássica transformando-a em tema contemporâneo. Akrópolis estreou em outubro de 1962. O espetáculo foi baseado em drama homônimo escrito pelo dramaturgo simbolista polonês Stanislaw Wyspianski (1869-1907), cuja temática foi inspirada por trechos dos poemas épicos de Homero e da Bíblia. A ação passa-se na noite de véspera do domingo de Páscoa no Castelo Real de Cracóvia. As estátuas e figuras

⁴⁴ Alguns autores usam a grafia Acrópolis para o mesmo espetáculo.

estampadas nas tapeçarias do castelo adquirem vida, tornam-se “humanas” e passam a representar mitos gregos, romanos e cristãos.

Grotowski transpõe a ação cênica para o campo de concentração de Auschwitz. Tal procedimento, inédito à época, foi considerado na Polônia como um ato de desrespeito aos textos dramaturgicos cânones, conforme explica Barba, (2006). De outra parte, Flaszen (1971) destaca que do original literário de Wyspianski, a única coisa que permaneceu foi o estilo poético do autor.

Para Grotowski, a contemporaneidade se inicia na segunda metade do século XX. Sua acrópole teatral é vazia de esperança e não terá direito à ressurreição do Cristo-Apolo, contrariando a obra original. A imagem da raça humana provocava horror e piedade, e a peça mostrava, segundo esse autor, que o sofrimento era mais do que terrível; era frio. Atores e espectadores ficavam separados. Os primeiros, simbolizando os que partiram para a última experiência, estavam mortos; já os segundos estavam, presos ao cotidiano, eram os que ainda viviam. Cenários e atores – representando o campo de concentração – espalhados pelo espaço cênico criavam sensação de vertigem. Com sucatas metálicas amontoadas e objetos velhos e enferrujados, “os atores constroem uma civilização absurda: uma civilização de câmaras de gás. Desta forma passa-se do fato para a metáfora” (FLASZEN, 1971, p. 48).

O pesquisador italiano Marco De Marinis⁴⁵ (1993) divide a trajetória de Jerzy Grotowski em quatro grandes períodos: *Teatro da Representação* (1957 a 1961); *Teatro Laboratório* (1963 a 1969); *Parateatro* (1970 a 1979) e *Arte como Veículo* (final dos anos 1970 até sua morte) – este último período engloba o Teatro das Fontes e o Objective Drama. A última fase foi desenvolvida no Workcenter de Pontedera, Itália, fundado em 1985, que funciona, atualmente, sob a condução de Thomas Richards e Mario Biagini⁴⁶.

Destacam-se aspectos relacionados, principalmente, ao *Teatro Laboratório* e à *Arte como Veículo*, períodos em que ocorreram transformações profundas em sua metodologia teatral. Na base de sua pesquisa, estavam a dança e o mistério. Além disso, a utilização de recursos cênicos, tais como os atores descerem à plateia em grupo numa encenação ritualística e a interação entre ator e espectador, eram explorações inéditas e intensas – sempre acompanhadas de discussões com seus artistas. Assim como Stanislavski, Grotowski (1971) buscava um caminho que afastasse seus atores dos estereótipos, dos conjuntos de

⁴⁵ Professor de História do Teatro e do Espetáculo da Universidade de Bologna – Itália. Para mais informações: <https://www.unibo.it/sitoweb/marco.demarinis/cv>. Acesso em 02 mai.2018.

⁴⁶ Para mais informações: <http://www.theworkcenter.org/>. Acesso em 02 mai.2018.

habilidades ou truques cênicos consagrados. Apesar do nome Laboratório, o artista polonês não considerava sua pesquisa como científica; pelo contrário, afirmava estar muito distante da ciência *sensu stricto* até porque sua equipe não se interessava por esse tipo de trabalho. Seu diferencial estava nos experimentos que buscava, por meio de exercícios de treinamento físico, plástico e vocal, estimular os impulsos interiores a fim de eliminar o lapso de tempo existente entre impulso e reação, tornando-os concomitantes à vista do espectador. Flaszen (2007) resume a conhecida psicofísica ativa de Grotowski nos seguintes termos: aberta ao espaço externo, em que tudo é contato, troca, comunhão, ato em relação com o outro.

Transcreve-se a seguir o relato de uma experiência vivida e narrada por Celso Nunes, importante diretor teatral brasileiro que trabalhou no Teatro Laboratório de Grotowski por um período de oito meses:

Eu fui para a França em novembro de 1965. Em fevereiro do ano seguinte, quando o Grotowski chegou, eu, ainda com o estudo da língua francesa muito incipiente, estava trabalhando num grupo que fazia expressão corporal. Quem orientava os trabalhos era uma bailarina dinamarquesa, June Mansfield. Um dia, o Grotowski foi convidado para ver um dos ensaios nossos. Então pediu que preparássemos uma cena para o curso dele. A cena que June e eu preparamos era sobre a cena do balcão de Romeu e Julieta. Fizemos um exercício de expressão corporal baseado nessa cena, por ela ser dinamarquesa e não falar francês e eu, brasileiro, por ter o mesmo problema. Delimitamos a ação em cima de um tapete. Quer dizer: o tapete era o quarto e o balcão da Julieta, e fora do tapete era o espaço do Romeu. Ele não conseguia entrar para o quarto dela, e tinha, então, toda uma situação que era de interação corporal, meio dançada e tal, sem música. Concluído o exercício, ninguém tinha entendido nada, nem o Grotowski. Mas ele pediu que repetíssemos. Aí, durante a repetição, ele começou a interferir no exercício. Interferia sonoramente. Da mesa onde estava, ele dava uns gritos, fazia uns barulhos na mesa (...) Então, de repente, ele saiu (...) e veio para perto de onde eu estava fazendo o exercício. Começou a solicitar que as pessoas que estavam ali, os estagiários, participassem sonoramente daquele exercício. E isso foi me levando, por uma questão de ritmo, gritarias, sons agudos e palmas que eles batiam, a um estado ritualístico. June e eu fomos levados por um ritmo fantástico que as pessoas começaram a produzir, muito tribal. Nós fomos acelerando o nosso organismo, a nossa respiração, a nossa circulação, e fomos nos entregando cada vez mais àquele ritmo, dançando, dançando, dançando, até uma completa perda de noção de tudo: noção de tempo, noção de espaço, noção de lugar. Não sabíamos mais o que havia acontecido. Quando isso acabou, eu lembro que uma amiga minha, uma francesa chamada Jacqueline, estava com um olhar estatelado. Estava caído, em cima do tal tapete, completamente cheio de sangue. Eu tinha me provocado, através da respiração, um tipo de hemorragia nasal. Mas estava feliz, porque era a primeira vez, desde que tinha começado a estudar teatro, que tinha conseguido me ultrapassar, que tinha atingido um certo estado de êxtase – coisa que pelos métodos

mais racionais, digamos, jamais tinha chegado. Então, o Grotowski foi a pessoa que conseguiu produzir em mim um transe fabricado. Sem que eu estivesse fazendo parte de qualquer seita, fui levado a participar de um determinado fenômeno. Isso aprofundou enormemente o meu conhecimento da arte do teatro, na medida em que passei a ter muito mais coragem. Na medida em que também consegui solicitar, aos atores que dirigi posteriormente, certas emoções, certas entregas que eu sei que, para um ator, são trajetos ou percursos mais difíceis de atravessar. (NUNES apud SILVA, 2005, p. 23).

Grotowski (1971, p. 8) entendia o teatro como um lugar de provocação e de busca interior, que levasse o indivíduo a “cruzar fronteiras, vencer limitações, preencher nosso vazio – para nos realizar”. O artista polonês tinha consciência de que os métodos utilizados em sua busca uniam preparações ritualísticas arcaicas e situações que pertenciam ao domínio da religião e da tradição, e que constituíam tabus. Mas, ao invés de se desviar, optou pelo confronto com tais valores. Posteriormente, estudando antropologia cultural e psicologia, com o intuito de elaborar um método para suas experiências, deparou-se com as origens do teatro entrelaçadas à religião:

O teatro, quando ainda fazia parte da religião, já era o teatro: liberava a energia espiritual da congregação ou tribo, incorporando o mito e profanando-o, ou melhor superando-o. O espectador tinha então uma nova conscientização de sua verdade pessoal na verdade do mito e, através do terror e da sensação do sagrado, atingia a catarse (GROTOWSKI, 1971, p. 9).

Sodré (2013, p. XX) alerta para a dificuldade que representa analisar ou simplesmente discorrer sobre o trabalho de Grotowski, justamente porque ele utiliza palavras como “o sagrado” por exemplo – “a dimensão imaterial é característica do trabalho e falar do imaterial é difícil: as palavras não dão conta, o vocabulário não dá conta, a gente não dá conta”. É importante frisar que, em hipótese alguma, deve-se cair na armadilha de interpretar o trabalho de Grotowski sem estudo aprofundado de sua obra, sob o risco de, por incompreensão de seu teor, obter conclusões precipitadas.

Segundo Flaszen (2007), o que dá origem ao Teatro Laboratório é a ligação de Grotowski com a dança iniciática de Shiva e os mistérios gregos. Como num sonho, o autor busca contato com antepassados cada vez mais longínquos, sempre por meio do blasfemo, da transgressão e da violação dos tabus. Nesta fase, Grotowski utilizava uma espécie de ritual xamânico, com a participação ativa da plateia e se encontrava “devorado pela fome do absoluto”, por tornar o absoluto consistente, atingindo o absoluto da teatralidade, conforme

explica Flaszen (2007, p. 24). Grotowski travava um verdadeiro combate contra o teatro convencional da época. Seu caminho deveria ser traçado em direção ao que chamava de *espontaneidade teatral original*, que deveria ser conquistada por uma parceria entre atores e espectadores.

(...) Parece-me que essa é uma tentação que há muito tempo atormenta muitos homens de teatro, mas a tentação por si só não basta. Uma vez que justamente os ritos primitivos deram vida ao teatro, eu acreditava que, por meio do retorno ao ritual – em que participam como duas partes, os atores, isto é, os corifeus, e os espectadores, isto é, justamente os participantes – fosse possível reencontrar aquele cerimonial da participação, viva, uma reciprocidade peculiar (fenômeno um tanto raro em nossos tempos), a reação imediata, liberada e autêntica (...) (GROTOWSKI, 2007, p. 120).

As interações com a plateia, segundo Grotowski (2007), nem sempre correspondiam ao esperado. Os espectadores, muitas vezes, deixavam de ser testemunhas e, estimulados por um estado de desinibição, enveredavam pelo caminho da interpretação desprovida de preparo, caracterizada pelos estereótipos e clichês, artifícios sempre rejeitados pelo diretor polonês. Temendo que tal comportamento estivesse espelhando uma espontaneidade banal, decidiu-se pelo afastamento do público almejando que a coparticipação acontecesse como a de testemunha, cuja principal virtude estaria em não intervir diretamente na ação. As tentativas dessa forma de contato buscavam:

(...) estabelecer o que poderia ser o eixo do ritual. Talvez seja o mito, talvez o arquétipo, segundo a terminologia de Jung, ou se quiserem a representação coletiva ou o pensamento primitivo, pode ser usada a definição que se queira. Porque – guardemos isso na memória – não aspirávamos ressuscitar o ritual religioso, era antes uma tentativa de ritual laico. Mas em todas as pesquisas, havia uma possibilidade que evitávamos: a possibilidade de criar um ritual que entorpece (GROTOWSKI, 2007, p. 124).

Era a busca pelo que acreditava ser, digamos, um *Teatro Puro*, absolutamente ritualizado, sem se aproximar da religião, com princípios laicos. Estava aí a dialética dessa fase: entender a teatralidade e sua indiscutível laicidade como substituta do ritual religioso. Sua provável intenção era tomar emprestado dos ritos religiosos elementos que conduzissem a uma interpretação oriunda dos impulsos. Seja como for, evidencia-se a busca pela retomada do que estava muito presente e caracterizava o teatro em suas origens: a espontaneidade criativa (que se opõe aos cânones da interpretação dramática que tendem a reproduzir padrões consagrados).

De outra parte, Flaszen (2007, p. 28) argumenta que o adjetivo laico foi verdadeiro companheiro do Teatro Laboratório e que havia um duplo interesse no uso do termo, “uma vez que a coisa é laica, soa bem para o mecenas de estado e de partido em um país comunista e à igreja dá o sinal de que não entra no território reservado da devoção”. O Teatro Laboratório possuía um léxico elaborado por Grotowski, segundo Flaszen (2007): palavras e fórmulas eram ideadas por seus integrantes. Não há forma como meio de expressão ou ilustração. Os experimentos vão se tornando cada vez mais metafísicos; é a primazia do estudo sobre o resultado e *Apocalypsis cum figuris* fecha o período denominado Teatro dos Espetáculos em 1968. Brook (2011, p. 42) sintetiza com maestria o trabalho do diretor polonês:

Assim, seu trabalho consistia, por um lado, em fazer espetáculos e, por outro, conduzir uma pesquisa que atingiu seu apogeu com o período do Laboratório; um laboratório que permitia explorar os segredos ocultos da psique humana por meio de exercícios físicos e emocionais, improvisações e outros exercícios.

Dentro dos limites do teatro com características de espetáculo, a relação ator e espectador foi investigada ao máximo; entretanto, no auge do sucesso, momento em que era considerado o maior diretor de espetáculo do mundo, Grotowski fez o oposto do esperado: contrariou o que se esperava dele, e rompeu com a fama e se retirou, esclarece Sodré (2013). Com o fim do período do Teatro do Espetáculos, mas não da ligação com os mistérios gregos ou egípcios, para Flaszen (2007), é como se Grotowski buscasse sempre pelos antepassados, cada vez mais longínquos, e sua terminologia, gradativamente, foi se tornando mais próxima da tradição da Ioga; mantendo sempre uma “dúplice ressonância: técnica e ao mesmo tempo além da técnica, artesanal e além do artesanato. Como ele mesmo disse em algum lugar, o destino de Grotowski era: estar na passagem” (FLASZEN, 2007, p.31).

Posteriormente, Grotowski criou uma teoria e a nomeou *Teatro Pobre*, cujo cerne seria a negação no sentido de que o teatro e o ator deveriam retirar da atuação tudo aquilo que fosse supérfluo. Preocupado com a popularização da televisão e do cinema, buscou a distinção do teatro no meio cultural e declarou:

Em nossa época, na qual todas as línguas se confundiram como na Torre de Babel, em que todos os gêneros estéticos se misturaram, a morte ameaça o teatro, à medida que o cinema e a televisão invadem o seu domínio. Isto faz com que examinemos a natureza do teatro, como é que ele se diferencia

das outras formas de arte, e o que é que o torna insubstituível (GROTOWSKI, 1971, p. 13).

Em sua busca, avançou para a ideia de que o teatro poderia prescindir de figurinos, cenários, trilha sonora, efeitos de luz e até mesmo de texto. O teatro só não poderia desfazer-se de dois elementos: o ator e a plateia – pelo menos, um espectador era necessário para que caracterize uma representação teatral. Assim, definiu o teatro como “o que ocorre entre o espectador e o ator” (GROTOWSKI, 1971, p. 18).

Avesso àquilo que caracterizava como *Teatro Rico*, segundo o autor, uma cleptomania artística que sucumbiu integrando mecanismos emprestados do cinema e da TV, Grotowski buscava em seu *Teatro Pobre* que seus atores desistissem da maquiagem e usassem somente seus corpos e talento e, à vista do público, por meio de seus impulsos interiores, atingissem um efeito de transubstanciação teatral. Pelo controle dos gestos, os atores também simbolizariam os locais e objetos, o chão se transformaria em mar e uma mesa em confessionário, por exemplo. A música seria substituída pela orquestração de vozes e entrechoque de objetos. No teatro de Grotowski, nessa nova fase, o texto passou a ser apenas mais um elemento – local de onde podem ser extraídos símbolos arquetípicos, funcionando como mais uma “matéria prima para ser talhada e transformada”, afirma Carlson (1997, p. 442). Se a relação com o texto foi alterada, consequentemente, a relação com os atores também sofreu modificações sensíveis.

Grotowski buscou o desenvolvimento do ator denominado arquetípico, capaz de utilizar sua técnica para além de expressar imagens criadas a partir do inconsciente coletivo, de interpretar, num estilo antinaturalista, com recursos físicos e vocais genuínos e absolutamente inéditos, controlar a expressão do ponto de vista da dinâmica e do ritmo, “forçando o corpo a uma expressividade que pareça transcender os limites naturais e aproximar-se dos atores visionários de Artaud ou dos uber-marionettes de Craig” (CARLSON, 1997, p. 443). Os palcos utilizados são cada vez menores, aproximando ator do espectador, criando a oportunidade para que ele, o espectador, testemunhe a busca pela expressão arquetípica.

O ator *Santo*, como denomina Grotowski, deve se submeter a um treinamento intenso, longo e específico. Ser capaz de atingir um grau de autoconhecimento psicofísico que o torne capaz de decifrar e resolver todos os problemas possíveis para tornar-se expressivo. Deve utilizar sua voz fazendo-a reverberar, amplificando-a por todo o interior de sua estrutura óssea. Necessita conhecer seu aparelho fonador a ponto de identificar,

enquanto emite sons, se sua laringe está aberta ou fechada. O exercício frequente chegará ao ponto de liberar seu corpo de toda e qualquer resistência. Chamou a esse processo que exige “uma mobilização de todas as forças físicas e espirituais do ator” de *autopenetração* ou *revelação* e concluiu que todo o ato da representação é consequência de doação e autodoação, que culmina num clímax, num transe (GROTOWSKI, 1971, p. 22).

A autopenetração, na visão de Brook (2011) é uma conquista do ator dirigido por Grotowski que, por meio de um trabalho árduo e constante, executado com o auxílio de uma mistura técnica de seus meios físicos e psíquicos, vence um profundo obstáculo inicial, abole barreiras e conquista a “ultrapassagem de si para se colocar a serviço de algo que não é ele mesmo, mas que o ultrapassa” (GROTOWSKI, 2011, p. 10). O teatro seria um veículo de ação do ator, um meio de análise pessoal; em resumo, uma possibilidade de, pelo autoconhecimento, atingir a *salvação*. Ainda, a autopenetração se relaciona com a exposição do ator. Para que desvele o segredo das personagens, necessita-se expor seus próprios segredos. O ato da interpretação seria análogo ao sacrifício: o artista entrega seus segredos ao público como uma oferenda. Finalmente, deixemos que as palavras do mestre polonês expliquem sua relação com os atores:

Existe algo de incomparavelmente íntimo e produtivo no trabalho com um ator que confia em mim. Ele deve ser atencioso, seguro e livre, pois nosso trabalho consiste em explorar ao máximo suas possibilidades. Seu desenvolvimento é atingido pela observação, pela perplexidade e pelo desejo de ajudar; o meu desenvolvimento se reflete nele, ou, melhor, está nele – e nosso desenvolvimento comum transforma-se em revelação. Não se trata de instruir um aluno, mas de se abrir completamente para outra pessoa, na qual é possível o fenômeno de “nascimento duplo e partilhado”. O ator renasce – não somente como ator, mas como homem – e, com ele, renasço eu. É uma maneira estranha de se dizer, mas o que se verifica, realmente, é a total aceitação de um ser humano por outro (GROTOWSKI, 1971, p. 11)

Para concluir, mais alguns dados biográficos: foi nomeado professor da Ecole Supérieure d'Art Dramatique in Marseille (1971); fundou a American Institution for Research and Studies into the Oeuvre of Jerzy Grotowski, com o objetivo de popularizar suas ideias nos Estados Unidos, país onde dirigiu várias peças; regressou à Polônia (1980) para a montagem *O teatro das origens*, apresentada, posteriormente, em diversos países; mudou-se para os Estados Unidos, New York (1982), onde foi professor na Columbia University (1982) e na University of California (1983); retornou à Polônia e residiu em

Cracóvia (1984). Logo depois, em 1985, mudou-se para Pontedera, Itália, onde viveu até seu falecimento em 1999.

3.1.2. Bertolt Brecht – bom humor e bondade na luta contra a engrenagem

Bertolt Brecht⁴⁷ (Augsburg, 1898 – Berlim, 1956) estudou medicina e serviu o exército como enfermeiro na Primeira Guerra Mundial. Foi poeta, autor e diretor de teatro. Com a ascensão do nazismo foi obrigado a deixar a Alemanha em 1933. Exilou-se na França, Dinamarca, Finlândia e Estados Unidos. Acusado de antiamericanismo é obrigado a retornar a Alemanha, país onde fundou o grupo de pesquisas teatrais Berliner Ensemble. Sua influência tornou-se universal, alcançando respeitados encenadores brasileiros, entre eles José Celso Martinez Correa e Augusto Boal.

A carreira de Brecht, sobretudo sua atuação na República Democrática Alemã, tem sido motivo de inesgotável controvérsia nos meios intelectual e artístico, em especial após sua morte em 1956. Renegado por muitos, conforme aponta Clark (2007), por abandono do papel de intelectual independente para se tornar funcionário do partido comunista, foi acusado de “deixar de ser poeta” por Hannah Arendt e de defender um socialismo que ultrapassava os limites do imperfeito, beirando a tirania, por Theodor Adorno.

As discussões em torno do artista alemão e sua obra deram origem a inúmeros estudos e não são passíveis de discussão neste trabalho. Tomaram-se os apontamentos feitos pelos professores entrevistados relativos à obra de Bertolt Brecht compreendido como referência de pedagogo teatral. Destacam-se, assim, aspectos de sua biografia que iluminam seus objetivos artísticos e procedimentos pedagógicos e que ilustram seu relacionamento com os atores. Conflitos estéticos entre autores são apontados na medida em que auxiliam no esclarecimento dos pontos de discussão abordados nesta pesquisa.

Segundo Carlson (1997), Brecht foi o maior influenciador teatral do século XX e ocupou-se da dimensão social e política da arte da representação. A disputa entre adaptar-se e assimilar a tecnologia já estava presente nas primeiras décadas desse século, a exemplo de discussões estéticas ferrenhas travadas entre simbolistas e futuristas – chegou a ponto de atingir a interpretação teatral. São questões que merecem ser enfatizadas porque, na

⁴⁷ Dados biográficos extraídos do livro *Ator e estranhamento. Brecht e Stanislavski*, escrito por Eraldo Pera Rizzo (2004). Rizzo é ator, diretor teatral, professor de interpretação, ex-discípulo de Eugênio Kusnet.

Alemanha, se desenvolveram estreitos laços entre futurismo, dadaísmo e expressionismo. Artistas expressionistas rejeitavam veementemente produtos da sociedade industrial porque temiam que o “espírito do indivíduo estava sendo esmagado por esses desenvolvimentos” (CARLSON, 1997, p. 336). Os expressionistas se preocupavam, durante e após a primeira guerra mundial, em denunciar todo tipo de atrocidades produzidos pelo conflito e conclamavam uma nova ordem social cujos alicerces seriam a fraternidade e a crença na bondade, elementos que julgavam essenciais para a formação humana.

Nessa direção, o dramaturgo expressionista deveria evitar o realismo, estando livre para não respeitar o tempo e o espaço convencional teatral. São características da atuação expressionista o descompromisso com a memória e a observação emocional.

Uma vez banidas a memória e a observação emocional, o ator descobrirá que a expressão de um sentimento artificialmente estimulado é “mais pura, mais clara e mais forte” do que qualquer sentimento suscitado por estímulos reais. Só o ator é livre para externar-se por completo (CARLSON, 1997, p.337).

Estava sendo semeado um teatro de linguagem mais direta, sem moldura estética. A ação teatral deveria estimular e promover a discussão dos problemas contemporâneos. De outra parte, acreditava-se que a Revolução Russa de 1917 iria produzir a influência do marxismo na teoria dramática, mas, segundo o mesmo autor (CARLSON, 1997), mais de uma década se passou para que o regime comunista impusesse uma teoria derivada de sua visão do materialismo histórico e dialético. O Teatro de Arte de Moscou, com Constantin Stanislavski à frente, mostrou-se altamente resistente à nova ordem que foi recebida com entusiasmo por Maiakovski, Block e Meyerhold.

a) Brecht: primeira fase – do expressionismo ao marxismo

Em 1922, Bertolt Brecht iniciou sua carreira como dramaturgo na Alemanha. Segundo Habart (1970), é possível estabelecer uma linha de evolução ideológica da obra dramática de Brecht desde o início até depois da Segunda Guerra Mundial, período em que, ao retornar do exílio nos Estados Unidos, retoma suas atividades artísticas com a mesma intensidade inicial.

A primeira peça longa de Brecht, *Baal*, escrita em 1918, conta a história de um poeta e cantor, rude e mulherengo, rejeitado pela sociedade. O protagonista, ao longo de sua vida, desafia as convenções. Habart (1970) destaca que o texto traz, por um lado, muitas características niilistas e, por outro, os primeiros traços do radicalismo e da ameaça social que marcará a obra de Brecht ao longo de toda a sua vida. A personagem central, misto de vagabundo e criminoso, é, ao mesmo tempo, ávido de violência e carente de amor, e não se importa de destruir tudo à sua volta para conseguir satisfação. Sua criação advém do clima de destruição. O amor reduz-se às necessidades sexuais impacientes; a revolta da personagem leva-o à autodestruição. Já nessa primeira obra está presente a sátira social, ilustrada por um empreiteiro capitalista que, despidorado, vende desde poesia até materiais de construção, e por uma mulher que expressa a burguesia, ridicularizada pelo autor por entregar-se ao poeta vagabundo porque necessita aplacar seu tédio.

Em *Tambores na Noite*, de 1922, a burguesia, desinteressada do herói incapacitado que retorna da Guerra, quer se livrar dele. Brecht (1986) situa o personagem central Kragler disputado, por meio da sedução, por prostitutas e proletários que conseguem, em princípio, sua adesão. Mas, em seguida, o herói pressente a armadilha da disputa – é transformado em objeto de contestação do autor alemão. Já em *A Selva das Cidades*, de 1923, classificada por Brecht (1986) como a história de um duelo inexplicável, desaparecem os acasos individuais e surgem os tipos, entre eles o herói que, preso ao ringue de boxe, não pode escapar: “a sua única relação é com o adversário, a única saída à sobrevivência. As malhas da rede dialética apertam-se (...)” destaca Habart (1970, p. 21). Ainda segundo este autor, Brecht vai se desligando do niilismo, e sua obra se abre para a dialética: o homem passa a ser apresentado como apenas um dente de uma engrenagem constituída de guerra e trabalho que pode ser substituído a qualquer momento.

Na década de 1930, Brecht abandona estratégias e camuflagens retóricas, inicia a fase das peças ativistas e prosseguirá, segundo Habart (1970, p.22), “a evolução, desde a sátira negativa de *Ascensão e queda da cidade de Mahagonny*, aos apelos positivos de *O julgamento de Lúculo*, numa tomada de consciência cada vez mais clara da dialética marxista”. Esse era o início da segunda fase da obra de Brecht.

b) Brecht: segunda fase – o marxismo e a estética, um encontro definitivo

É exatamente com a preparação de *Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny* que acontece a grande transformação da linguagem de Brecht, convertendo-o num dos mais admirados, mas também combatidos artistas do século XX. Segundo muitos estudiosos de sua obra, a criação de nova linguagem estética foi a saída encontrada para simbolizar determinados postulados da teoria marxista em suas montagens teatrais.

Carlson (1997) aponta que Brecht havia iniciado os estudos de *O capital* de Marx em 1926, e vislumbrou a possibilidade de sistematizar, pela linguagem teatral, conceitos extraídos dessa obra, assim como da dialética hegeliana. A união dessas teorias poderia ser útil na busca de um novo direcionamento do esforço humano em busca da cura para a corrupção presente na sociedade moderna. Ainda o mesmo autor lembra que, ao longo da década de 1920, a liberdade da arte proletária foi gradativamente diminuindo, sendo aprovada no XV Congresso do Partido Comunista da União Soviética, em 1927, uma resolução que rezava que a política teatral deveria considerar a luta de classes no planejamento e execução das obras artísticas.

Habart (1970) destaca que a obra de Brecht contém a procura de uma verdade que pode ser encontrada nos clássicos marxistas, cujo cerne está contido no seguinte axioma: “o nosso mundo está mergulhado na barbárie porque as relações entre a propriedade e os meios de produção são estabelecidas pela força” (HABART, 1970, p.25). Os grupos de vanguarda teatral em sua nova proposta de arte esquerdista iniciaram experiências que alteravam a sequência da ação do texto dramático, criando uma lógica própria para a arte que a ajustasse às suas leis. Esta é a semente do Teatro Épico de Brecht: era o início de um teatro que apresentava indicações, sugestões, evocações. Enfim, era um teatro que apontava caminhos para que a relação entre a obra de arte e o público atingisse novos objetivos.

É importante ressaltar que características épicas não são exclusivas da obra de Bertolt Brecht; entretanto, segundo Rosenfeld (1965), seu Teatro Épico é, do ponto de vista teórico, muito bem fundamentado. Para que sua proposta seja entendida, se faz necessário recordar a distinção entre os três gêneros literários nomeados por Aristóteles.

Lírico: definido como o mais subjetivo, o poema lírico exprime, por meio de orações, um estado de alma. Expressa emoções, disposições psíquicas, concepções e visões de mundo e não a narração de um acontecimento. O poema lírico não chega a configurar nitidamente

um *eu central* até porque, ao fazê-lo, certamente o artista utilizaria algum traço descritivo ou narrativo, o que o faria se desviar da pureza ideal do gênero (ROSENFELD, 1965).

Épico: é um gênero mais objetivo do que o lírico. Nele o mundo objetivo, naturalmente imaginário, com suas paisagens, cidades e personagens, aparece emancipado da subjetividade do narrador, que não exprime as sensações e emoções das personagens, mas narra o que lhes acontece, participa em variados graus dos seus destinos, marcando presença. Mesmo quando há diálogo entre personagens em voz direta, é ele, o narrador, quem descreve as reações e indica quem fala por meio de observações como, por exemplo, “...disse José aos prantos...”. Nessa esteira, trata-se sempre de algo que já aconteceu a outro (o pronome utilizado na maioria das vezes é “ele”). Tais recursos tem a finalidade de criar distância entre o narrador e o mundo narrado (ROSENFELD, 1965).

Dramático: neste gênero, assim como no lírico, não há oposição entre sujeito e objeto. Mas a situação é inversa, o mundo aparece não relativizado a um sujeito, como se estivesse autônomo, absoluto e emancipado do narrador e da interferência de qualquer sujeito. Se, no gênero lírico, o sujeito é tudo, no dramático, o objeto impera “a ponto de desaparecer no teatro, por completo, qualquer mediador, mesmo o narrativo que, na forma Épica apresenta e conta o mundo acontecido” (ROSENFELD, 1965, p. 15).

Ao descrever os três gêneros e seus respectivos traços estilísticos essenciais, é preciso lembrar que as obras individuais não são inteiramente “puras”, ou seja, não pertencem única e exclusivamente a um gênero e este não determina seu valor. A obra de Shakespeare, por exemplo, considerado um dos maiores autores dramáticos de todos os tempos, contém traços épicos e líricos, assim como na obra de Brecht os traços épicos e dramáticos, por vezes, são tão salientes que a própria estrutura, se julgada com muita rigidez, é atingida, alerta Rosenfeld (1965).

O início dos anos 1930, período de suas peças didáticas, tem como função principal a educação marxista do proletariado. *A decisão* (1931) e *Santa Joana dos Matadouros* (1932) são textos considerados expoentes das peças didáticas, enquanto *A mãe* (1931) é citada por Habart (1970) como exemplo das peças experimentais. De acordo com Benjamin (2017), por ter consciência da força e controle do aparato, que havia criado os espaços culturais, em especial os teatros para as massas burguesas, Brecht considerou que uma possibilidade seria tomar estes espaços pelas massas proletárias por meio do teatro político. Seu objetivo era atingir o interesse das massas pelo teatro de maneira técnica, não pelo caminho da formação

cultural. Mas seja como for, o materialismo dialético de Brecht se impôs de maneira incontestável.

Em termos de experiência, Benjamin explica que o espectador, por manter uma consciência viva, produtiva e ininterrupta durante toda a apresentação, reconhece as situações dramatizadas, mas não imerge nelas; mantendo-se afastado, ele as reconhece como verdadeiras, mas sem a complacência característica do teatro naturalista. O interesse do público é despertado pelo espanto.

Brecht buscava transformar o interesse recém despertado, e para ele primordial, em observação reflexiva. Se o texto, por exemplo, no teatro comercial, servia para o negócio, no seu teatro político, seria objeto de transformação. O palco transformava-se em tribuna; as peças, na forma de teses políticas, eram apresentadas com caráter de “teatro de atualidades”, destaca Benjamin (2017, p. 11). O teatro épico pretendia englobar as mesmas conquistas alcançadas pelo cinema e pelo rádio em termos e formas técnicas. Se o ouvinte podia ligar e desligar o rádio no momento que bem entendesse e o cinema permitia que o público entrasse e saísse a qualquer momento, o teatro épico buscava uma forma correspondente. A solução encontrada foi tornar o texto episódico, ou seja, cada parte tem valor próprio embora pertença a um todo. Isso permite também que o espectador nunca esteja “atrasado”. Brecht tinha um público alvo, o proletariado que, segundo Benjamin (2017), não só entendia e se identificava com a linguagem, como também se sentia à vontade para sair da sala de apresentação e retornar no início da cena de sua preferência.

Em se tratando de público teatral, ele era considerado como ente coletivo, e deveria sentir-se chamado a um posicionamento. O objetivo do teatro de Brecht é duplo: primeiro, deve encenar questões e momentos decisivos que possam ser examinados pelo público; segundo, as montagens devem ser transparentes, mas, de forma alguma, simples, o que exige muita perspicácia e conhecimento artístico do diretor.

Para a sistematização de uma nova linguagem, com características épicas, Bertolt Brecht criou um quadro comparativo entre teatro dramático e épico, reproduzido a seguir.

Quadro 02- Quadro comparativo entre teatro dramático e épico

DRAMÁTICO	ÉPICO
A cena personifica um acontecimento	A cena narra o acontecimento
Envolve o espectador na ação e consome sua atividade	Faz do espectador testemunha, mas desperta-lhe a atividade
Proporciona-lhe sentimentos	Força-o a tomar decisões

DRAMÁTICO	ÉPICO
Leva-o a viver uma experiência	Proporciona-lhe visão do mundo
O espectador é transferido para dentro da ação	O espectador é colocado diante da ação
É trabalhado com sugestões	É trabalhado com argumentos
Os sentimentos permanecem os mesmos	Os sentimentos são impelidos para uma conscientização
Parte-se do princípio de que o homem é conhecido	O homem é objeto de análise
O homem é imutável	O homem é suscetível de ser modificado e de modificar
Tensão no desenlace da ação	Tensão no decurso da ação
Uma cena em função da outra	Cada cena em função de si mesma
Os acontecimentos decorrem linearmente	Os acontecimentos decorrem em curva
<i>Natura non facit saltus</i> (tudo na natureza é gradativo)	<i>Facit saltus</i> (nem tudo é gradativo)
O mundo como ele é	O mundo como ele será
O homem é obrigado	O homem deve
Suas inclinações	Seus motivos
O pensamento determina o ser	O ser social determina o pensamento

Fonte: Rizzo (2004, p.42).

De acordo com Rizzo (2004), não se deve interpretar o quadro comparativo das formas dramática e épica de maneira estanque, pois os elementos aparecem definidos como pontos extremos e exclusivos, como se os gêneros fossem absolutamente opostos – o que findaria por reduzi-los e empobrecê-los. O quadro deve, portanto, ser considerado como um recurso, uma espécie de guia criado por Brecht para auxílio na delimitação de pressupostos teóricos para seu teatro, de cunho estritamente político, cujo objetivo central era “despertar o espírito crítico do espectador” (RIZZO, 2004, p. 43).

c) Brecht parte para o exílio – o auge da criação

No final de janeiro de 1933, Hindenburg, presidente da República de Weimar, cuja estabilidade política e econômica encontrava-se em franca deterioração, após dissolver o

parlamento por duas vezes, nomeou Hitler chanceler da Alemanha. O partido comunista convocou uma greve geral e, em 31 de janeiro de 1933, Hitler fez um pronunciamento à nação alemã e substituiu os políticos eleitos aos governos estaduais por seus protegidos nazistas. Este fato é considerado um dos primeiros passos para o início do controle nazista. Durante o mês de fevereiro daquele mesmo ano, artistas e intelectuais iniciaram um movimento pela unidade da esquerda política e, conforme Peixoto (1974), comunistas e socialistas não chegaram a um acordo. Brecht, que já vinha enfrentando problemas com a censura e a justiça, defendeu a formação de uma frente única contra o nacional-socialismo.

Em 27 de fevereiro, os nazistas incendiaram o Reichstag (parlamento alemão) e Hitler denunciou os comunistas como causadores do incêndio. Aproveitando-se da situação, declarou estado de emergência e convenceu o presidente Paul Von Hindenburg a assinar um decreto suspendendo muitos direitos garantidos pela Constituição de 1919 que estava em vigor à época. O incêndio do parlamento foi o pretexto necessário para que se instalasse o clima de terrorismo, inclusive no âmbito cultural. Foram realizadas prisões em massa de esquerdistas e militantes comunistas, órgãos de imprensa foram fechados e operários e intelectuais detidos. No dia 28 de fevereiro, Bertolt Brecht partiu da Alemanha e instalou-se com sua família na Dinamarca.

Durante o mês de março, na Alemanha, Goebbels assumiu o Ministério da Propaganda e Hitler obteve, legalmente, plenos poderes. Em 10 de maio, os nazistas organizaram a primeira queima de livros tachados como subversivos. Tudo o que encontraram de Brecht foi para a fogueira e, em seguida, seus bens foram confiscados. Artistas, críticos e outros intelectuais foram privados da nacionalidade alemã. Segundo Benjamin (2017), a perda da cidadania de Brecht deu-se em 1935 quando o dramaturgo já se encontrava na Dinamarca.

No mês de outubro, Hitler fundou a “Casa de Arte Alemã”; em novembro, foi organizada a Fundação Oficial da Câmara de Cultura do Reich com sete departamentos especiais: música, artes plásticas, teatro, literatura, imprensa, rádio e cinema. Em resumo, a cultura alemã estava sob o poder e controle de Hitler e seus asseclas. Ironicamente, em 1934, um ano depois da queima de livros, escritores exilados fundaram a biblioteca alemã da liberdade em Paris. Peixoto (1974) revela que muitos escritores que estavam no exílio jamais voltaram à Alemanha. Uns cometeram suicídio, caso de Stefan Zweig, que se matou no Rio de Janeiro; outros morreram em países estrangeiros, assassinados ou exterminados em campos de concentração.

Bertolt Brecht, durante o exílio, escreveu inúmeros poemas focalizando a situação trágica da Alemanha de Hitler. Foram muitas as questões abordadas: a perseguição dos judeus, a censura a obras literárias, a maternidade. Em muitos deles, o tom é irônico e sarcástico, mas de profundidade e beleza ímpares. Como exemplo temos *Os medos do regime*:

1

Um estrangeiro, voltando de uma viagem ao Terceiro Reich
Ao ser perguntado quem realmente governava lá, respondeu:
O medo.

2

Amedrontado
O erudito para no meio de uma discussão e observa
Pálido, as paredes finas do seu gabinete. O professor
Não consegue dormir, preocupado
Com uma frase ambígua que o professor deixou escapar.
A velha senhora na mercearia
Coloca os dedos trêmulos sobre a boca, para conter
O xingamento sobre a farinha ruim. Amedrontado
O médico vê as marcas de estrangulamento em seu paciente, e cheios
de medo
Os pais olham os filhos como se olhassem para traidores.
Mesmo os moribundos
Amortecem a voz que sai com dificuldade, ao
Despedirem-se dos seus parentes.

3

Mas também os camisas-marrons
Têm medo do homem que não levanta o braço
E ficam aterrorizados diante daquele
Que lhes deseja um bom dia.
As vozes agudas dos que dão ordens
Têm tanto medo quanto os guinchos
Dos porcos a esperar a faca do açougueiro, e os mais gordos traseiros
Transpiram medo nas cadeiras de escritório.
Impelidos pelo medo
Eles irrompem nas casas e fazem buscas nos sanitários
E é o medo que os faz
Queimar bibliotecas inteiras. Assim
O temor domina não apenas os dominados, mas também
Os dominadores

4

Por que temem tanto a palavra clara?

5

Em vista do poder imenso do regime
De seus campos de concentração e câmaras de tortura
De seus bem nutridos policiais
Dos juízes intimidados ou corruptos
De seus arquivos com as listas de suspeitos

Que ocupam prédios inteiros até o teto
Seria de acreditar que ele não temeria
Uma palavra clara de homem simples.

6

Mas esse Terceiro Reich lembra
A construção do assírio Tar, aquela fortaleza poderosa
Que, diz a lenda, não podia ser tomada por nenhum exército, mas que
Através de uma única palavra clara, pronunciada no interior
Desfez-se em pó.

Dos Poemas de Svendborg. (BRECHT, 2012, p. 198).

Desta época são também as primeiras histórias do Senhor Keuner, uma espécie de *alter ego* criado por Brecht, segundo Peixoto (1974), para que conseguisse publicar todo o tipo de parábolas e histórias curtas sobre comportamento. A seguir, *O reencontro*: “Um homem que o Sr. K. não via há muito o saudou com as palavras: ‘O senhor não mudou nada’. ‘Oh!’ fez o Sr. K., empalidecendo”. (BRECHT, 2006, p. 30).

Durante o exílio, sem um teatro para pôr em prática suas indagações teóricas, Bertolt Brecht escreveu textos que foram, posteriormente, considerados os mais fecundos de sua obra. Além disso, aprofundou seu pensamento crítico no que diz respeito à interpretação e encenação, aponta Peixoto (1974). De outra parte, Rizzo (2004) contabiliza mais de vinte peças teatrais conhecidas ao redor do mundo, além das crônicas, poemas e roteiros para cinema assinados por Brecht. Algumas peças escritas e apresentadas durante seu exílio na Dinamarca, França, Finlândia e Estados Unidos, local onde viveu até 1947, ano em que foi acusado de atividades antiamericanas, merecem ser mencionadas.

Os fuzis da Sra. Carrar, escrita em 1937 e encenada em Paris no mesmo ano. Inspirada na tragédia em um ato de John Millington Synge, *Riders to the sea*, conta a história da esposa de um operário, morto na luta contra a ditadura de Franco: “Tereza Carrar vigia os filhos para que se mantenham afastados do combate revolucionário” (PEIXOTO, 1974, p. 165).

Terror e miséria do III Reich, de 1938. O texto é composto por vinte e quatro cenas curtas, precedidas sempre de um pequeno verso que denuncia as consequências do nazismo no cotidiano da decomposta sociedade alemã. Possui um personagem central oculto: o Führer e inicia com o poema *O grande desfile alemão*, conforme Peixoto (1974).

Segundo o mesmo autor, **A vida de Galileu** (1938) é considerada por muitos críticos como uma das expressões mais refinadas do pensamento brechtiano. Nesse texto, o dramaturgo marxista fez uma profunda, complexa e, principalmente, dialética reflexão sobre

o comportamento do intelectual diante de uma sociedade repressiva: quais as consequências das concessões ao poder, o que pode significar uma abjuração para a vitória da verdade e a análise de uma ética vinculada a um momento histórico determinado. A forma da peça é aristotélica⁴⁸, considerada, por isso, um retrocesso do ponto de vista da técnica proposta pelo próprio Brecht. Entretanto, o autor alegava que a forma não aristotélica era apenas “uma” forma de teatro e que certas representações poderiam exigir a utilização conjunta do teatro aristotélico e o não aristotélico, recurso que ele utilizava, sem qualquer problema, sempre que julgava necessário. O seu Teatro épico é uma das formas de teatro não aristotélico, conforme descrito anteriormente no quadro comparativo entre teatro dramático e épico.

Mãe Coragem e seus filhos, escrita em 1939, estreou em Zurich em 1941. Definida por Brecht como uma guerra da religião, a ação por analogia desenvolve-se durante a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), uma época das mais sombrias da história alemã. Uma mãe atravessa os campos de batalha utilizando a guerra para seu comércio. Coragem perde todos os seus filhos por causa do dinheiro: o recrutador leva Eilif, que mais tarde morre por ser corajoso (a virtude volta-se contra ele). Enquanto isso, sua mãe discute o preço de um cinturão com um soldado. Pequeno Suíço morre porque ela regateia demais o preço de seu resgate e, quando chega a um acordo, ele já foi executado. Sua filha Catarina morre por amor às crianças, enquanto sua mãe está na cidade procurando fazer melhores negócios. Coragem apegase então à sua carroça, cada vez mais vazia, cada vez mais pesada. “Se em Galileu o

⁴⁸ Aristóteles, na visão de Brecht, atribuiu à tragédia, por meio da catarse, a função de possibilitar ao espectador a depuração de todo o seu medo e compaixão ao assistir representações de cenas que provocassem as mesmas sensações (medo e compaixão). Tal depuração, definida pelo dramaturgo alemão como um fenômeno psíquico, provocava a identificação emotiva do espectador com os personagens do drama recriado pelos atores. Quando essa identificação acontecia em um drama, Brecht denominava-o aristotélico, conforme Furtado(1995). Brecht utiliza algumas mudanças para a transformação do drama aristotélico em não aristotélico. Em suas palavras: “através de aquisições técnicas, ter adquirido condições para incorporar, nas representações dramáticas, elementos narrativos. As possibilidades oferecidas pelas projeções, possibilidade de maior transformação da cena através da utilização de “motores” - o cinema-, completaram o equipamento do palco. Surgiram no preciso momento em que se constatou não ser possível, ainda, apresentar os acontecimentos que se revestem para os homens de importância máxima pelo simples processo de personificação das forças em ação ou da submissão das personagens ao poder de invisíveis forças metafísicas. Para a exata compreensão dos acontecimentos, tornava-se necessário dar realce ao ambiente em que viviam os homens” (BRECHT, 1978, p.46). “(...) o palco principiou a “narrar”. A ausência de uma quarta parede, ou divisão imaginária entre palco e plateia, deixou de corresponder à ausência de um narrador(...)” (idem, p. 28). “(...) Também os atores não consumavam completamente a sua transformação, antes mantinham uma distância em relação à personagem, e incitavam, até ostensivamente, a uma crítica. Não mais era permitido ao espectador abandonar-se a uma vivência sem qualquer atitude crítica (e sem consequências na prática) por mera empatia para com a personagem dramática. A representação submetia os temas e os acontecimentos a um processo de alheamento indispensável à sua compreensão. Em tudo que é evidente, é hábito renunciar-se, muito simplesmente, ao ato de compreender. O que era natural tinha, pois, de adquirir um caráter sensacional. Só assim as leis de causa e de efeito podiam ser postas em relevo. Os homens tinham que agir de determinada forma e poder e, simultaneamente, agir de outra. Foram, de fato, modificações de monta” (BRECHT,1978, p.47).

tema da peça é um personagem, aqui ele está centrado em uma situação histórica e suas consequências para os seres humanos. Brecht denuncia o sentido mercenário da guerra, a guerra como cotidiano” (PEIXOTO, 1974, p.192).

Se traçarmos uma espécie de linha do tempo ao longo da carreira de Bertolt Brecht, segundo Rosenfeld (1965), encontraremos, no início, uma batalha contra o teatro de entretenimento, atribuído pelo dramaturgo à burguesia e denominado por ele *teatro culinário*. Entretanto, sua obra, de início, ainda é bastante burguesa e emocional, passando depois pelas peças didáticas, por volta de 1930, período em que o autor passa por uma espécie de negação da fase anterior e inicia uma terceira e última fase, a partir de 1938-39, quando seu trabalho torna-se uma síntese das atitudes anteriores, porém mais pleno e maduro.

d) Retorno à Alemanha – o *gestus* de Brecht

Ao retornar à Europa, em 1947, Brecht elaborou seu trabalho considerado o mais importante: o *Kleines Organon für das Theater* (*Pequeno Organon para o Teatro*) publicado em 1949:

uma reunião dos vários elementos da teoria épica: a historicização do presente, o distanciamento do ator de seu papel, a divisão da ação em episódios individuais e dialeticamente opostos (cada qual com seu *Gestus* básico); a separação das várias artes do drama para um idêntico estranhamento mútuo e os desenvolvia segundo sua capacidade de despertar o homem para a possibilidade de mudança (CARLSON, 1997, p. 378).

O *Pequeno Organon para o Teatro* trata de desmistificar a visão elitista associada ao seu trabalho e explicar, de maneira simples e direta, a origem, objetivos e procedimentos metodológicos utilizados nas várias fases do teatro épico brechtiano. Carlson (1997) e Rosenfeld (1965) destacam a maturidade da referida obra, classificando-a como um resumo da teoria épica, também considerando que o teatro pode ser didático mantendo, plenamente, o divertimento como essência. Divertimentos de diferentes épocas são naturalmente diversos e estão diretamente relacionados ao convívio dos homens. Por tratar-se de época científica e produtiva, não poderia haver divertimento mais produtivo do que uma atitude crítica frente às encenações do convívio social.

O efeito de distanciamento (*Verfremdungseffekt* = efeito de estranheza, alienação), bastante valorizado, provoca no espectador certo estranhamento em relação às coisas habituais, familiares, inconscientemente imutáveis, estimulando a crítica e, conseqüentemente, a necessidade de intervir para transformar tal situação. É preciso, portanto, provocar mudança no que parece imutável.

A peça deve, portanto, caracterizar determinada situação na sua relatividade histórica, para demonstrar a sua condição passageira. A nossa própria situação, época e sociedade devem ser apresentadas como se estivessem distanciadas de nós pelo tempo histórico ou pelo espaço geográfico. Desta forma o público reconhecerá que as próprias condições sociais são apenas relativas e, como tais, fugazes e não “enviadas por Deus”. Isso é o início da crítica (ROSENFELD, 1965, p. 152).

Para Brecht, aquilo que é corriqueiro e habitual provoca um estado de petrificação, de inércia, capaz de alienar o sujeito de sua própria força criativa. É necessário, então, um choque, um novo movimento, mas também alienador, que, no teatro, seria provocado pelo distanciamento – e sua inseparável sensação de estranhamento –, o que tornaria tanto o próprio sujeito quanto a situação objetos de crítica e passíveis de transformações criadoras. A teoria do distanciamento é, em si mesma, dialética. É preciso tornar estranho, extrair a familiaridade daquilo que é habitual, distanciar a ponto de chegar à negação da negação; levar algo a um nível tal, por meio da incompreensão, até que possa ser compreendido. “Tornar estranho é, portanto, ao mesmo tempo tornar conhecido: a função do distanciamento é a de se anular a si mesma” (ROSENFELD, 1965, p. 153). Brecht residiu em Berlim Oriental, local onde fundou a sua companhia de teatro Berliner Ensemble, até sua morte, aos 58 anos, em 1956.

e) Bertolt Brecht – para uma atuação estranha

A origem da teoria e prática da atuação brechtiana pode ser encontrada muito antes do modernismo. Nos textos da comédia grega antiga, encontram-se indicações da relação direta com a plateia estabelecida pelo coro completo ou pelo deslocamento de um de seus

elementos, a chamada *parabasis*⁴⁹. Também o teatro elisabetano, tão bem representado na obra de Shakespeare, fazia uso desse recurso caracterizado por separar, momentaneamente, o personagem da ação cênica para fazer comentário de algum fato ou situação. Em ambos os casos, havia um deslocamento físico do artista para demarcação de uma comunicação direta com o público.

Antes do desenvolvimento do efeito de distanciamento por Bertolt Brecht, já era possível a identificação de três formas de aparte ao longo da história do teatro mundial: em duas delas, o ator mantém-se na personagem, ou seja, preserva a ficcionalidade da comunicação para *falar consigo ou falar com o público*; numa terceira forma, o ator separa-se da personagem, momentaneamente, *comunicando-se diretamente com a plateia*. Neste caso, o ator se transforma em porta voz do autor, conforme Carvalho (2017).

É importante citar que Bertolt Brecht era admirador da atitude materialista dos comediantes, com destaque especial para o ator cômico popular Karl Valentin, de quem admitia ter adaptado arranjos cênicos, ainda segundo Carvalho (2017). Também foi inspiração o teatro oriental, que influenciou diretamente Brecht na elaboração do efeito de distanciamento. O moderno teatro épico assemelha-se ao antigo teatro chinês, em vários aspectos, entre eles o artístico, em cujo cerne pode ser encontrado o efeito de distanciamento. No trecho que segue, é possível verificar a utilização de alegorias nos textos, caso da *pobreza* como personagem, assim como a inspiração para criação do gesto, que é muito utilizado em sua linguagem teatral:

Sabemos que o teatro chinês emprega uma porção de símbolos. Cito alguns exemplos: um general traz ao ombro uma porção de pequenas bandeiras, em número precisamente igual aos dos regimentos que comanda. Indica-se a pobreza cosendo irregularmente sobre os trajes de seda alguns pedaços do mesmo material, mas de cor diversa, que representam remendos. Os caracteres são indicados por meio de máscaras, ou seja, por meio da pintura. Determinados gestos executados com as duas mãos representam o abrir violento de uma porta etc. (BRECHT, 1978, p. 55).

No que concerne ao efeito de distanciamento, diretamente ligado ao trabalho do ator, o autor esclarece que ele não deverá considerar o efeito de paredes cenográficas ou

⁴⁹ Não apenas um ator individual, mas também todo o coro podia se dirigir diretamente à plateia. Com essa finalidade, a comédia antiga desenvolvia a *parabasis*, um expediente formal específico de que Aristófanes fez uso de forma magistral (BERTHOLD, 2001, p. 123).

imaginárias, como o caso da quarta parede⁵⁰ no teatro ocidental, utilizada para criar a ilusão de que plateia e palco pertencem a tempos e espaços físicos distintos. A exemplo dos acrobatas, os artistas devem deixar claro que têm consciência de que estão sendo vistos, tomando os devidos cuidados para que o espectador acompanhe racionalmente a apresentação.

Tal como os acrobatas, os atores escolhem bem a vista de todos as posições que melhor os expõem ao público. Outra medida técnica: o artista é um espectador de si próprio. Ao representar, por exemplo, uma nuvem. O seu surto imprevisto, o seu decurso suave e violento, a sua transformação rápida e, no entanto, gradual, olha, por vezes, para o espectador, como se quisesse dizer-lhe: “Não é assim mesmo?” Mas olha também para seus próprios braços e para suas pernas, guiando-os, examinando-os e, acaso, elogiando-os, até, no fim (BRECHT, 1978, p.56).

Aos olhos dos artistas ocidentais, a atuação dos chineses pode parecer fria; no entanto, Brecht esclarece que se trata de uma estratégia, uma forma peculiar de representar as tensões humanas sem que haja envolvimento emocional tanto por parte do ator quanto do público que assiste a ele. A técnica utilizada é a da descrição dos indícios exteriores de um estado emocional, e, naturalmente, como eles são inúmeros, faz-se necessário que os atores criem variados gestos para ilustração de diferentes estados emocionais.

Nos momentos de profunda agitação da personagem representada, o artista prende nos lábios uma madeixa de cabelos e mordisca-a. Faz isso, porém, como se num rito; nada revela de eruptivo. (...) O artista mostra assim uma pessoa que está fora de si, usando para tal, os indícios exteriores do seu estado. (...) A ira distingue-se, naturalmente, do mau humor, o ódio da aversão, o amor da simpatia, mas todos os variados movimentos da sensibilidade são apresentados sobriamente (BRECHT, 1978, p.58).

Ao pensar numa nova técnica e na atuação, Brecht optou pela comunicação direta do artista com a plateia, mas defendeu e criou uma outra função para o ator: ser *simultaneamente* ele próprio e aquilo que está representando:

Naturalmente ele representa mostrando-se e mostra-se representando-se. Mas apesar dessas funções coincidirem, não devem sobrepor-se a tal ponto que a oposição (diferença) entre elas desapareça. “Representar de maneira

⁵⁰ “Quarta parede” é uma divisória imaginária situada na frente do palco do teatro e através da qual a plateia assiste à ação do mundo encenado sem interferência. Ponto/A quarta parede. SP Escola de Teatro. Centro de Formação de Artes do Palco, São Paulo, 30.11.2010. Para mais informações: <http://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/ponto-a-quarta-parede>. Acesso em: 10 out. 2018.

que os gestos possam ser citados”, é a mais importante missão do ator: tem de conseguir espaçar os gestos, como um tipógrafo espaça as palavras (BENJAMIN, 1970, p.50).

Em suas peças didáticas, Brecht procurava agregar diversão e instrução. O público deveria ser estimulado a fazer um exercício crítico que o levasse à conclusão de que tanto os homens quanto a realidade que o cerca não são imutáveis, e sim passíveis de transformação. Para isso, a realidade precisa ser abordada em toda sua complexidade e, nesse sentido, a dialética se faz fundamental e será a base para a elaboração do **Verfremdungseffekt** – o efeito de distanciamento ou estranhamento. É importante frisar que tal efeito foi utilizado ao longo de toda a sua carreira, nos mais variados textos e peças – seu uso não ficou restrito às peças didáticas. Esse efeito de distanciamento, destaca Bonfitto (2011), age como um meio de tradução cênica para processos narrativos e atitudes dialéticas.

São inúmeros os procedimentos adotados para a construção de personagens e montagens teatrais: a abordagem do tema central ou acontecimento relativo à obra, a meticulosa escolha dos gestos que ilustrarão a personagem, leitura do texto na terceira pessoa, considerando passado e futuro, rubricas lidas em voz alta durante as apresentações, execuções específicas das canções com variações rítmicas assistemáticas, uso de escala musical atonal, exibição do maquinário teatral, inversão da posição cênica ocupada pelas partes, ou seja, público no espaço cênico e atores no espaço, convencionalmente, reservado à plateia. Brecht refere-se a todo um conjunto de procedimentos do Teatro Épico como Gesto Social ou *Gestus*.

Há diferentes análises teóricas para o gesto brechtiano aplicadas à atuação. O fato de o autor não ter deixado qualquer sistematização em relação a esta técnica pode ter colaborado para múltiplas experiências e abordagens. Por esse motivo, transcreve-se abaixo sua própria explicação:

Chamamos esfera do gesto aquela que pertence às atitudes que as personagens assumem em relação umas às outras. A posição do corpo, a entoação e a expressão fisionômica são determinadas por um gesto social; as personagens injuriam-se mutuamente, cumprimentam-se, instruem-se mutuamente, etc. Às atitudes tomadas de homem para homem pertencem, mesmo, as que, na aparência, são absolutamente privadas, tal como a exteriorização da dor física, na doença, ou a exteriorização religiosa. A exteriorização “do gesto” é, na maior parte das vezes, verdadeiramente complexa e contraditória; o ator nesse caso, ao efetuar uma representação necessariamente reforçada, terá de fazê-lo cuidadosamente, de forma a nada perder e a reforçar, pelo contrário, todo o complexo expressivo (BRECHT, 1978, p. 124).

No processo de construção das personagens, o ator do teatro épico ou ator dialético, segundo Bonfitto (2011), percorrerá três fases: a) registrará as primeiras impressões, dúvidas e reconhecimentos das contradições da personagem; b) por um processo de mergulho (imersão), identificar-se-á com a personagem; c) por um processo de distanciamento, buscará olhar para a personagem pelo prisma da sociedade, intervindo, dessa forma, na fase b, podendo, para isso, utilizar as dúvidas e contradições observadas na primeira fase. Com esses procedimentos, o ator dialético poderá produzir o efeito de estranhamento. Pode-se perceber, neste ponto, a semelhança com o trabalho de Stanislavski, especialmente no ponto b do processo descrito por Bonfitto (2011).

Benjamim (1970) destaca que, se, no teatro tradicional, a figura do ator assemelha-se à do padre, numa franca analogia ao envolvimento metafísico e emocional, no teatro épico, tal figura estaria lado a lado com a do filósofo, uma vez que o ator experimenta a condição humana e, por meio do “gesto, demonstra o significado e a possibilidade de aplicações sociais da dialética” (BENJAMIN, 1970, p. 51). Para isso, a preparação do ator implica considerar que a compreensão da obra e personagem irá determinar sua atuação não somente no que diz respeito ao conteúdo ou aos aspectos sociais e emocionais da personagem, mas também no que se refere aos ritmos, pausas e acentuações, em resumo, aos recursos técnicos que utilizará.

Um aspecto relevante a considerar é a interrupção, procedimento fundamental do teatro épico (o recurso à citação já é uma interrupção na coesão do texto). Em se tratando de andamento da obra teatral, este não seria naturalmente fluente, mas avançaria aos trancos como os fotogramas das películas de cinema. Em termos de atuação, o ator deve ser capaz de “artisticamente sair do papel. Ele não deve abrir mão de, em dado momento, fazer o papel daquele que pensa (sobre seu papel)” (BENJAMIM, 2017, p. 28).

A interrupção é um dos elementos fundamentais para o ator dialético. Um exemplo contundente é a utilização desse recurso pela atriz Maria Alice Vergueiro na montagem teatral *Why the horse*⁵¹. Trata-se de um ritual para a chegada da morte. A cena em questão

⁵¹ Espetáculo-*happening* em que Maria Alice Vergueiro, ex-professora da Escola de Comunicações e Artes/USP, que sofre de mal de Parkinson, ensaia seu derradeiro momento. O material do espetáculo foi gerado por improvisações, experimentações e temas pessoais dos integrantes do elenco e suas relações com a atriz. A temática do espetáculo também dialoga com alguns autores presentes na trajetória artística de Maria Alice, como Alejandro Jodorowsky, Samuel Beckett, Bertolt Brecht e Hilda Hilst. Para mais informações: <http://teatroficina.com.br/why-the-horse-mini-temporada-no-oficina/>. Acesso em: 31 mai. 2018 e <http://www.youtube.com/watch?v=ecy7HfSQ328>. Acesso em 31 mai.2018

simboliza uma fusão entre morte e vida. A música é estranha e envolvente (El dia que me queiras⁵²). Uma senhora está na cadeira de rodas e vê a si mesma na jovem que dança. A ação é mostrada também por um espelho, as mulheres compartilham o mesmo manto e se abraçam, há uma simbologia de fusão corporal e espiritual. O clima é triste, denso, há uma analogia entre a morte da personagem e a doença da atriz, amada e respeitada pelo público teatral. De repente, a atriz interrompe a ação cênica e diz, ironicamente apontando para si e para a jovem atriz: “Trata-se de uma metáfora”. O público, surpreso, ri. Mas, é um riso nervoso, mescla de cumplicidade, identidade e tristeza. O efeito é o de estranhamento. Os presentes entenderam a ironia, mas, ao mesmo tempo, foram interpretados pelo elenco como incapazes de compreender uma metáfora artística. A interrupção dura poucos segundos. As atrizes retomam a ação densa e dramática como se nada houvera acontecido.

No que se refere ao ator épico, ele deve deixar claro, durante a atuação, que mantém a cabeça fria, explica Benjamin (2017). O exemplo da atriz Maria Alice Vergueiro, em *Why the horse*, deve ser suficiente para ilustrar a que nível de exigência técnica e preparação emocional o ator/atriz épico deve se submeter.

f) O Berliner Ensemble – a desorientação do elenco

Somente em 1949, Bertolt Brecht fundará uma companhia dirigida por ele, o Berliner Ensemble. Viveu sempre cercado por amigos e colaboradores, além de sua esposa Helene Weigel e sua filha Bárbara, ambas atrizes. Membro da Academia de Artes de Berlim, participava ativamente da política cultural local: tentava afastar funcionários burocráticos, exigia liberdade para que os diretores escolhessem seu repertório, lutava para que os editores fossem livres para determinar suas publicações, criticava veementemente a vulgarização do marxismo que, segundo ele, era exercido por funcionários governamentais que propunham medidas administrativas contrárias aos interesses artísticos. Ouvia e aceitava críticas e quando “entendia que seus opositores tinham razão, não hesitava em modificar suas obras”, esclarece Peixoto (1974, p. 268).

Segundo Barba (2012, p. 106), a relação de Brecht com seus atores e assistentes é ainda um campo pouco estudado; entretanto, destaca que os poucos trabalhos publicados

⁵² Tango composto por Carlos Gardel. Para mais informações: <http://www.superpartituras.com.br/carlos-gardel/el-dia-que-me-quieras>. Acesso em 03 jun.2018.

citam uma extrema habilidade em “fazer emergir a vida de seus atores”, além da utilização de práticas de desorientação com o objetivo de atingir a pré-expressividade do ator. Quando dirigia, esquecia-se de que era autor do texto. Tinha-se a impressão de que o escutava pela primeira vez. Às vezes, ia para o palco e representava junto com os atores. Havia franca liberdade para todo o tipo de propostas. Mudanças eram efetuadas numa clara impressão de que nada era definitivo. Criava dúvidas, inseria falas, cancelava-as, mudava gestos já ensaiados, introduzia novos, em suma, gerava o caos. Discutia novas possibilidades, interrompia ensaios, rejeitava modelos de atuação e, na maioria das vezes, extraía coisas novas da desorganização.

O legado de Bertolt Brecht consiste no desenvolvimento de uma concepção de teatro que contém indicações de técnicas a serem utilizadas; não houve, entretanto, tentativa de sistematização ou criação de um método.

É preciso, primeiramente, compreender a sociedade para depois transformá-la e somente uma proposta aberta, não dogmática, que se sujeita às alterações necessárias pode apontar um caminho para sua linguagem teatral.

Sua obra também é, de certa forma, vítima da dialética: ao mesmo tempo que abriu caminho para que artistas ao redor do mundo explorassem sua criação, com plena liberdade, modificando-a a seu bel prazer, possibilitou inúmeros enganos e equivocadas sistematizações, resultantes de simplificações e mal-entendidos.

3.1.3. Peter Brook – o teatro do menos é mais

Peter Brook⁵³ é inglês, nascido em Londres, em 21 de março de 1925. Estreou em 1943, em sua cidade natal. Trabalhou em Paris e Nova Iorque e realizou mais de 70 montagens teatrais. Atualmente, dirige o Centre International de Recherche Théâtrale – Paris, criado por ele em 1971. À frente do The Royal Shakespeare Company, tanto em Stratford-upon-avon, local de nascimento de William Shakespeare, quanto em Londres, foi diretor de diversas montagens desse autor, entre elas: *Medida por medida* (1950), *Titus Andronicus* (1955), *Rei Lear* (1962), *Sonhos de uma noite de Verão* (1970) e *Antonio e Cleópatra* (1978). Escreveu uma espécie de autobiografia, *Fios do Tempo* (1998) e *Espaço*

⁵³ Dados biográficos extraídos do site oficial de Peter Brook. Para mais informações: <http://www.newspeterbrook.com/cirt/>. Acesso em 11 jun.2018. Tradução livre feita pela pesquisadora.

Vazio (1968), este último considerado uma obra prima da pedagogia teatral contemporânea (foi traduzido para 15 idiomas). Dirigiu óperas. Entre elas estão: *La Bohème* (1948), *Salomé* (1949) e *A tragédia de Carmen* (1981). No cinema, dirigiu filmes, como *Marat/Sade*, *Rei Lear* e *Mahabharata*.

Sua obra é conhecida mundialmente. O diretor já esteve no Brasil por diversas vezes para apresentação de espetáculos, realização de cursos, apresentação de palestras e montagem teatral com elenco composto por artistas brasileiros. Alcione Araújo (2000) descreve Peter Brook como alguém que entende o teatro para além de uma profissão, e a arte teatral como uma metáfora que ilumina o percurso da vida.

Nas décadas de 1960 e 1970, quando dirigia o elenco do The Royal Shakespeare Company, em Londres, depois de ter trabalhado com Jerzy Grotowski e estudado a obra de Antonin Artaud, cansado da ideia de encenações pomposas, Peter Brook pensou em um teatro sem retoques, cortinas, cenários, algo totalmente despojado e com os andaimes à mostra. Criou o Espaço Vazio.

Quando os atores, durante os ensaios, exageravam na interpretação com histrionismos ou estereótipos, costumava gritar ou sussurrar: “Menos, menos”. Thomas (2015, p. 11) lembra que esta foi a origem de uma expressão que se espalhou pelo mundo, adotada por diretores e professores de teatro: “Ironicamente, esse ‘menos’ virou nosso ‘mais’ e chegou à nossa essência”.

O ministro da cultura da França, Jack Lang, convidou Peter Brook a se mudar para Paris. Ofereceu-lhe um velho espaço abandonado em frente à estação de trem principal, a Gare Du Nord, e um orçamento. Brook se mudou para Paris em 1971. Lá reuniu atores do mundo inteiro. Foi neste local, com apenas um tapete persa no chão, um punhado de terra e profundamente influenciado pelos ensinamentos do místico armênio George Gurdjieff⁵⁴, que Brook preparou encenações com até nove horas de duração, a exemplo de *Mahabharata*, encenação com apenas um ator. Ele simplesmente olhava para a plateia, abria um livro e contava uma história. Aprimorando seu trabalho, repetiu a façanha, adaptando peças de

⁵⁴ George Ivanovich Gurdjieff (1866-1949), desde cedo, desenvolveu grande interesse por questões fundamentais, como a razão da existência humana e dedicou sua vida a esclarecer tais questões, empreendendo diversas viagens a locais onde intuía encontrar respostas. Seu repertório é o de conhecimentos antigos colhidos em distintas tradições, como sufismo, cristianismo, primitivismo e budismo. Organizou um ambicioso trabalho focado sobre si, assim como no trabalho em grupo. Seu trabalho é eminentemente prático e sua transmissão essencialmente oral. Os exercícios físicos têm o objetivo de alinhar organicamente corpo, coração e cabeça. Trechos desses movimentos aparecem no filme de Peter Brook *Encontros com Homens Notáveis*, que é uma adaptação do livro homônimo de Gurdjieff. Para mais informações, ver Rodrigues (2013).

autores, como Tchekhov, Shakespeare e Beckett. Era um palco nu, segundo Thomas (2015), despido de cenários monstruosos, cujo espaço vazio era preenchido por ideias metafísicas.

O espaço vazio se tornou um guia, uma espécie de bíblia para os artistas dos anos 1970, influenciando encenadores renomados como Bob Wilson, Pina Bausch, Antunes Filho, Peter Stein, Victor Garcia e Thomas, que caracteriza a obra como um “sinônimo do nosso tempo-espaço e é o que eu chamo de *masterpiece* do século XX que, mudou para sempre a história” (THOMAS, 2015, p. 14). Tal obra, segundo Carlson (1997), discute abordagens contemporâneas da arte teatral.

Mergulhados na ditadura das formas, métodos e efeitos envelhecidos, muitos diretores transformam produções modernas, especialmente os clássicos, em cópias de interpretações anteriores. Este seria um exemplo, dentre vários outros, de que a criação cênica teria resultado naquilo que Brook denominava Teatro Moribundo. Mas, aponta que ainda há possibilidades de recuperação. São elas: O Teatro Sagrado, exemplificado pelas obras de Antonin Artaud e Jerzy Grotowski – tal teatro seria visionário no sentido de tentar transformar o invisível no visível – e o Teatro Rústico, cujo principal representante seria Bertolt Brecht, com um trabalho que renovaria o teatro com o retorno às fontes populares da vida real. Brook propõe uma forma mais abrangente, para além das duas já citadas, o seu Teatro Imediato, que teria a capacidade de, segundo Carlson (1997, p. 450), “unir espectador e representação numa celebração comum da experiência, construindo uma totalidade passageira, que, entretanto, deixa uma imagem permanente nas mentes participantes”.

A partir da década de 1980, houve uma crescente internacionalização do teatro por meio de projetos interculturais de renomados diretores interessados numa arte que extrapolasse o fluxo cultural tradicional e uma linguagem que transcendesse o nacionalismo em busca da essência humana. Ariane Mnouchkine, Eugênio Barba e Peter Brook são responsáveis, na atualidade, pela criação dessas “comunidades” – distanciadas de seus limites culturais originais –, cujo objetivo principal é a formação de elencos compostos por artistas de diversas nacionalidades, dispostos a estudar intensamente questões interculturais por meio da linguagem cênica. Tal iniciativa, denominada atualmente Teatro Internacional, talvez tenha Peter Brook como seu maior defensor, aponta Carlson (1997).

A obra de Peter Brook é, indubitavelmente, vasta e profunda. Entende-se que, entretanto, para esta pesquisa, os dados contidos no livro *O Espaço Vazio* tem o poder de ilustrar os preceitos pedagógicos do diretor que podem estar relacionados aos estudos dos professores/atores de artes cênicas entrevistados.

Pode-se, segundo Brook (2015), dividir a palavra Teatro em quatro significados diferentes: Moribundo, Rústico, Sagrado e Imediato. Tais significados coexistem, podem aparecer sozinhos, em duplas, trios e até mesmo entrelaçados em um só espetáculo, cena ou ato. Alguns desses significados engrandecem a arte, tornando-a profunda, humana, necessária; outros, como sintomas de doença ou verdadeiras pragas, têm o poder de golpeá-la quase até a morte. Peter Brook separa os quatro significados para explicar suas características:

Teatro Moribundo: o autor se serve de vários aspectos para conceituá-lo: tempo-espaço, crítica, diretores, dramaturgos, atores, público, excursões. Refere-se, entretanto, a alunos e atores ingleses, numa perspectiva de escolas e teatro profissional britânicos, seja ele comercial ou de pesquisa. Dedicar páginas para discutir a relação com a crítica, inclusive com sugestões para melhoria dessa relação – assunto que, talvez, fosse irrelevante para o teatro brasileiro, pois aqui a crítica é menos presente. Todavia, considerando-se a globalização, muitas situações parecem análogas ou, ainda, mergulhadas em crises mais profundas. O Teatro Moribundo está ligado, segundo Brook (2015), ao teatro comercial (compreendido como negócio) e está em crise em todo o mundo. Seus sintomas podem ser encontrados em todas as modalidades teatrais: ópera, tragédia, comédia e até mesmo nas peças de Shakespeare, Brecht e Molière.

O Teatro Moribundo, na obra de Shakespeare, por exemplo, pode se manifestar até mesmo em peças com trilha sonora sofisticada, figurinos bem cuidados, teatros com ótimos recursos de palco, técnicos e acomodações, elenco competente e, no entanto, apresentações tediosas. O tédio pode ser oriundo de diversos motivos, entre eles a tentativa de construir espetáculos em conformidade com os conceitos de poético, musical e romântico, ou a tentativa de contentar um espectador igualmente moribundo, aquele que prefere a falta de intensidade, até mesmo a ausência de humor e diversão. Exemplo clássico de espectador moribundo é o “erudito, [que] sai sorridente das apresentações dos clássicos porque testou de novo e confirmou para si mesmo as suas teorias prediletas; enquanto sussurrava versos favoritos” (BROOK, 2015, p. 19).

Tomando como exemplo os espetáculos da Broadway, em Nova York, o autor define o elemento econômico como o mais moribundo entre todos. Com a exigência de que uma peça só pode ser ensaiada no espaço de tempo limite de três semanas, a própria produção já está condenando a obra de arte, uma vez que não haverá tempo para experimentação, nem para correr essenciais e possíveis riscos tão característicos da criação artística. Brook (2015)

também critica pesquisas cênicas que extrapolam o tempo de ensaios, findando por exaurir elenco e ideias. Essa prática também não permite a experimentação, pois, no momento do ensaio, já foi tudo definido nos estudos prévios. Assim, sinaliza que é necessário ajustar perfeitamente o intervalo de tempo utilizado entre preparação e início das apresentações de um novo trabalho.

A Broadway, explica Brook (2015, p. 32), está imersa em um paradoxo: à medida que o público diminui, o preço do ingresso sobe. Existe um exercício de seleção de espectadores pelo poder aquisitivo que levará este moribundo à morte “até que o último milionário venha a pagar uma fortuna por uma representação particular, só para ele. Assim fica claro que o que é mau negócio para uns é bom negócio para outros. Todos reclamam, mas muitos querem que o sistema continue como está”. O presságio do autor, cujo texto foi escrito em 1968, realiza-se em parte. Os ingressos continuam só acessíveis a quem tem alto poder aquisitivo⁵⁵, mas o público aumenta a cada dia, pois internacionalizou-se, atingindo turistas de várias partes do mundo, o que prova que o sistema permanece forte.

Com tempo escasso para estudo e montagem de um espetáculo, dificilmente haverá possibilidade de ousadia artística e condições plenas para que se atinja um ambiente de intimidade, calma, segurança e sossego autênticos – elementos que só podem ser proporcionados por meio de longas horas de trabalho e confiança mútua, esclarece o autor (BROOK, 2015). Especialista em Teatro Elisabetano, profundo conhecedor, pesquisador e diretor das peças de William Shakespeare, Peter Brook recorre, sistematicamente, à obra deste autor para exemplificar suas propostas de exercícios, montagens de cenas e temas para improvisações ao longo de todo o livro.

Entrelaçado às questões deste teatro doente pode estar o ator moribundo que, como um brinquedo, é arremessado de um lado para outro, consumido e perdido em meio a condições de trabalho que estão fora de seu controle. Brook (2015) destaca que os atores podem ser acusados de vários defeitos (banais, vaidosos e ciumentos), mas há uma qualidade comum em todos eles: vontade de trabalhar descomunal. Mas, ao mesmo tempo, são frágeis, desprotegidos e impotentes para lutarem solitários pela profissão. Uns sucumbem em meio a um teatro com poucas escolas e desprovido de objetivos; outros, ao progredirem na carreira

⁵⁵ O ingresso mais barato para a sessão vespertina do espetáculo *O Rei Leão* do dia 13.10.18 estava sendo vendido por US\$ 132 (cento e trinta e dois dólares). Informações da bilheteria oficial <https://www.broadway.com/shows/the-lion-king/>. Acesso em 13 out.2018.

e alcançarem certa posição de reconhecimento junto ao público e à crítica, permitem que sua criação regida e passam a fazer trabalhos cada vez mais parecidos com os já realizados.

É importante frisar que Peter Brook se refere, na maioria das vezes, aos atores ingleses, inseridos em uma sociedade que cultiva o hábito de ir ao teatro, com carreiras relativamente estáveis, medianamente remunerados, que possuem agentes empresariais – condições que, no Brasil, somente alguns artistas, especialmente, os que trabalham em telenovelas, conseguem alcançar. De qualquer maneira, talvez seja universal o fato de que, muitas vezes, ao progredirem na carreira, os atores, salvo raríssimas exceções, abandonam os necessários estudos e, acomodados, presos à própria imagem, temerosos com a possibilidade de perderem o sucesso alcançado, passem a fazer trabalhos cada vez mais parecidos com os anteriores.

Um ator médio faz muitas coisas rotineiras: fica deitado, bebe, visita o empresário, estuda, filma, grava, lê; entretanto pouco daquilo que faz tem a ver com suas principais preocupações – não se acomodar como ator – o que significa não se acomodar como ser humano e buscar um trabalho voltado para o crescimento artístico. O que significa não se acomodar com o ser humano e buscar um trabalho voltado para o crescimento artístico? Diversas vezes trabalhei com atores que, depois do preâmbulo de costume, em que se “entregam aos meus cuidados”, são tragicamente incapazes, por mais que tentem de se desfazer, por um breve momento, mesmo nos ensaios, da imagem de si mesmo que se cristalizou ao redor de um vazio interior. Quando é possível penetrar nessa carcaça, é como estraçalhar a imagem de um aparelho de TV (BROOK, 2015, p. 48).

O Teatro Moribundo atinge também a crítica, os diretores e autores. O texto se torna funcional, explorando personagens, na maioria das vezes, estereotipados. Assuntos polêmicos são raramente abordados e, nesse caso, seus extremos são cuidadosamente evitados. Aquilo que é moribundo em arte leva à repetição. No caso do diretor de teatro, ele se vale de velhos métodos, piadas e efeitos surrados. Não há desafio na apresentação, não há a provocação necessária diante de uma sociedade que, no momento, revela-se como instável e desarmoniosa. Mas, Brook (2015) enfatiza que moribundo não é sinônimo de morto, e sim de algo deprimido, ainda ativo, por isso, capaz de mudar. E aponta, com o auxílio de outras modalidades teatrais (Sagrado, Rústico e Imediato) alguns sinais de vitalidade.

O Teatro Sagrado: Peter Brook explica que a maior parte da vida escapa aos nossos sentidos e que um dos papéis fundamentais da arte é tratar de configurar, em ritmos e formas, aquilo que precisamos expressar. No teatro, o palco seria o lugar onde o público poderia

testemunhar o ator, por meio da experiência artística, praticar um ato de transcendência, transformando em visível o invisível.

Muitas experiências, algumas bem-sucedidas, outras verdadeiramente desastrosas, foram realizadas com o objetivo crucial de tornar visível o invisível aos olhos do público. “O Teatro Sagrado não só apresenta o invisível, mas também oferece condições que possibilitam essa percepção” (BROOK, 2015, p. 91). Devem ser destacados, entre os ícones do Teatro Sagrado, o simbolismo das peças e personagens de Samuel Beckett e o objetivo sagrado nutrido pela Companhia de Grotowski.

A interpretação dos atores de Grotowski é parte integrante de uma cerimônia sagrada, de um ritual: atores que abriram mão de tudo, salvaguardando somente seus próprios corpos, tendo a pobreza como ideal, invocam o que está encoberto pelo cotidiano, desvelando o interior humano. Não há limites de tempo. “Esse teatro é sagrado porque seu objetivo é sagrado, ele ocupa um lugar claramente definido na comunidade e satisfaz uma necessidade que as igrejas já não conseguem preencher” (BROOK, 2015, p. 97).

O **Teatro Rústico** é o que está próximo do povo e assume diferentes formas: de marionetes, de sombras e inúmeras outras. Desprovido de artefatos técnicos, utiliza a improvisação para solucionar problemas de figurinos, cenários e maquiagem. Um exemplo típico é a utilização da “farinha para mostrar rostos brancos de medo” (BROOK, 2015, p. 107). Livre das convenções e da unidade de estilo, utiliza a escatologia, a vulgaridade, a espontaneidade, espaços não convencionais, carroças, ônibus, vagões de trens; distancia-se do autoritarismo, da pompa e da pretensão. É o teatro popular que remonta às feiras e que permite que suas plateias sentem ao redor de mesas, participem dos espetáculos, permaneçam em pé diante do palco. É aquele que, em meio ao divertimento, revela que o trabalho sério, comprometido e investigativo, também contém certa dose de irresponsabilidade. Segundo Brook (2015), toda vez que o teatro necessita revitalizar-se, invariavelmente, volta-se para sua origem popular. Além do Teatro Shakespeariano que, segundo o autor, é o único capaz da combinação perfeita entre o Sagrado e o Rústico, o Teatro de Bertolt Brecht deve ser apontado como expoente deste último.

O Teatro Rústico revela um duplo aspecto: além da alegria, da espontaneidade, do divertimento, é pleno de capacidade de lutar por seus ideais. A mesma energia dispendida para finalidade da diversão pode ser convertida em militância, ira, ódio. Brook (2015, p. 113) utiliza a companhia de Bertolt Brecht para ilustrar sua posição: “é a energia do Berliner Ensemble – uma energia que erguia barricadas: a firmeza de Arturo Ui podia levar direto à

guerra. O desejo de mudar a sociedade, fazer com que ela enfrente suas eternas hipocrisias é uma grande usina de energia”.

Os atores de Brecht tinham como objetivo criar, por meio das apresentações, respostas a questões caras a uma plateia pela qual nutriam profundo respeito. Ensaavam por meses a fio, não disputavam papeis, a energia que os nutria era a possibilidade de encenar suas questões sociais. E era por meio da alienação (estranhamento e distanciamento) que Brecht, segundo Brook (2015), servia a seu público, dividindo com ele questões da sociedade em que vivia para descobrirem juntos, público e artistas, possibilidades de transformá-la. Para seu trabalho, necessitava de atores comprometidos politicamente e interessados nas questões sociais. É importante destacar, entretanto, que a teoria de Brecht oferece alguns perigos: atores mal orientados que, sufocando seus instintos, perdem-se do ponto de vista da interpretação dramática em um emaranhado de análises e discussões; diretores pedantes que transformam o teatro em sala de aula, tornando a peça tediosa e, por que não dizer, moribunda.

Brecht é motivo de profunda admiração, mas também alvo da crítica de Brook. Em sua cruzada contra o que julgava ser um individualismo autocomplacente burguês, na ânsia de discutir questões individuais, utilizava a ação dramática para transpor assuntos de seu interesse para o interior de “questões mais amplas e sociais, comprometendo o núcleo da trama a ponto de castrá-la” (BROOK, 2015, p.132).

O Teatro Imediato – a dança nascida do incômodo é uma nova proposta pedagógica, a exemplo de outros pesquisadores teatrais, que nasce de um incômodo ou da necessidade de responder questões. Com Peter Brook, não foi diferente. Segundo seu relato, em 1945, quando dirigia em Stratford, época em que ainda se utilizava o *ponto teatral*, caracterizado pela presença de uma pessoa que ficava oculta no fosso da orquestra ou em uma das laterais do teatro, para ajudar os artistas que porventura esquecessem as falas de seu personagem, observou que a dinâmica dos atores, quando livre de interferências externas, permitia superar em qualidade de atuação suas anotações preconcebidas. Refletiu que um modelo inanimado não poderia superar a criação humana. Abandonou, definitivamente, seus planos escritos e iniciou uma busca personalizada por um método de trabalho que atendesse a seus objetivos estéticos. Brook (2015) utiliza uma metáfora para exemplificar a composição de seu teatro: ele seria como uma dança, mais precisamente como uma valsa bailada entre diretor, ator e texto.

Vivemos tempos de constante mutação. Um teatro criativo e vital não pode estar em concordância com esta sociedade, aponta Brook. É preciso desafiar os valores impostos, buscar novas formas, experimentar palavras, novas relações, lugares inusitados. O artista, entretanto, deve entender que não é seu papel acusar, ditar regras, pregar e “ainda menos ensinar” (BROOK, 2015, p. 213). Fazer parte do público é fundamental: é preciso agir como estimulador, ser seu porta voz e não perder a alegria que fazer teatro proporciona.

Ao realizar o bailado proposto, observa que sua progressão, que é circular, depende de desenvolvimento de novas técnicas, improvisações, pesquisas de épocas. Brook (2015) defende a unidade entre pensamento, emoção e corpo. Explica que, para o estudo teatral, é preciso, por vezes, a separação para viabilizar o processo criativo. E nenhum método pode atender a todas as necessidades de conclusão de um objetivo estético teatral, sendo preciso estar sempre atento e aberto para mudanças e experimentações.

Brook tem definições bastante claras para as atribuições das funções de diretor e atores. Cabe ao diretor ser um observador mais do que perspicaz da evolução do trabalho dos atores, agindo sempre em grupo, e expor e dividir com eles suas inseguranças e incertezas. Entretanto, é preciso ter sempre um objetivo claro em relação ao rumo que o trabalho deve tomar. Assim, sua função principal é a de “atacar e conceder, provocar e recuar, até que a indefinível matéria comece a fluir” (BROOK, 2015, p. 174).

Ao longo de todo o livro, Brook (2015) refere-se a Jerzy Grotowski, tanto como inspirador do desenvolvimento de seu método quanto como norteador do comportamento que os atores deveriam adotar para alcançar uma interpretação dramática criativa. É a partir disso que ele define as atribuições dos atores no trabalho teatral. Lembra que o diretor polonês solicitava que estes varressem o chão da sala de ensaios, num ritual disciplinar de preparação para o trabalho em grupo. Destaca também que os atores devem se valer do que for preciso para abrandar tensões psíquicas e psicológicas que bloqueiam o trabalho criativo e sugere que o estudo sistemático e a meditação podem agir como auxiliares para eliminação dos preconceitos que os impedem de atingir os significados mais profundos.

O trabalho deve ser longo e obstinado. Brook (2015) utiliza várias páginas para exemplificar as diferentes maneiras que uma única frase pode ser abordada por um ator. O processo é lento, gradual e profundo. Inicia-se com um impulso que, segundo ele, não passa de um leve tremor, que à custa de muito trabalho, muito estudo, inteligência e disciplina, pode conduzir os atores a uma representação genuína, caracterizada por um processo que, apesar de mediúnico, mantém o ator consciente e em pleno controle da ação dramática.

Assim, a representação é mediúnica – a ideia subitamente envolve o todo num ato de possessão –, na terminologia de Grotowski, os atores são “penetrados” – penetrados por si mesmos. (...) A representação dramática é, sob muitos aspectos, única em suas dificuldades, pois o artista tem de usar como suporte o material traiçoeiro, instável e misterioso que é ele mesmo. É exortado a se envolver completamente, embora distante-desapegado sem distanciamento (BROOK, 2015, p. 175 e 187).

Finalmente, exemplifica que seu método pode ser expresso numa fórmula: RRA. Repetição, relativa ao lado mecânico do processo; a exaustão da repetição, se realizada com muita disciplina, pode levar à renovação. Assistência que, nos ensaios, é oferecida pelo diretor e durante as apresentações pelo público. A união da repetição e da assistência se transforma em Representação, unindo a todos, atores, diretores, técnicos e público. O resultado pode ser resumido em: Repetição + Representação + Assistência = Evento.

Brook (2015) destaca a efemeridade do teatro. Trata-se de uma arte que não pode permanecer, pois, terminado o espetáculo, tudo evanesce, incluindo a plateia como elemento essencial para o ato teatral (sem ela, não é possível completar todas as etapas da criação).

Nas outras artes, é possível para o artista, usar como princípio a ideia de que trabalha para si mesmo. No teatro, isso é alterado, pelo fato de que não é possível um único olhar solitário ao objeto acabado – até estar presente uma plateia, o objeto não está completo (BROOK, 2015, p. 205).

Se o teatro é caracterizado por acompanhar o movimento da humanidade, na atual conjuntura, o autor acredita não haver possibilidade de defesa de um estilo ou método; ao contrário, classifica qualquer tentativa de fazê-lo como insensata, pois, segundo ele, o movimento do mundo é, metaforicamente, similar ao de um caranguejo: caminha ora para frente, ora para o lado e, muitas vezes, em marcha a ré. Mas, nem tudo está perdido. A essência desta arte é o movimento, por isso sempre é possível recomeçar, defende o autor (BROOK, 2015).

3.2. A experiência teatral na visão dos professores entrevistados

Considerando-se que os excertos selecionados das entrevistas incluem o nome dos autores de referência e as respectivas justificativas para as escolhas dos professores/atores

investigados, optou-se pela elaboração do quadro a seguir para auxiliar na apresentação dos dados, com destaque para uma justificativa comum a todos.

Quadro 03 – Categoria I – Referencial teórico e suas justificativas

Professor	Autores/Justificativa
1. Afrodite	Stanislavski, Brecht, Grotowski, Peter Brook, Augusto Boal, José Celso M. Correa, Ami Haddad, Yan Michlaski. Projetos pedagógicos diferentes, não diletantes do teatro.
2. Eco	Stanislavski, Sanford Meisner, Grotowski, Peter Brook, Ariane Mnouchkine. Projetos pedagógicos diferentes, cada um atende a uma necessidade do ator.
3. Eros	Stanislavski, Peter Brook, Grotowski, Brecht, Eugênio Kusnet. Stanislavski, pioneiro da pedagogia teatral, desenvolveu o conceito de brincar de ser o outro.
3. Heitor	Stanislavski, Brecht, Miriam Muniz, Michael Checkov, Aimar Labaki, Elena Vássina, Eugênio Kusnet. Stanislavski propôs o trabalho do ator sobre si mesmo.
4. Caronte	Eugênio Barba, Grotowski, Stanislavski. Stanislavski – primeiro contato porque escolas usavam o Método das Ações Físicas.
6. Ártemis	Stanislavski, Brecht. Stanislavski, por ser uma gramática da formação do ator.

Observação: Das entrevistas, é possível extrair um número maior de justificativas para as escolhas dos autores de referência. Optou-se por transcrever a utilizada em primeiro lugar pelos entrevistados.

Refletir sobre os motivos para a escolha dos quatro nomes mais citados revelou a necessidade de verificar qual a relação entre a experiência teatral, tal como discutida no Capítulo I, cujo referencial teatral era Constantin Stanislavski, e o mesmo conceito para os demais autores mais citados. Observou-se muitos pontos coincidentes e relata-se, a seguir, alguns complementos extraídos dos estudos da obra dos demais autores.

Experiência Teatral em Brecht: (narrar, envolver, interromper): Benjamin (2017), autor majoritariamente utilizado para guiar a elaboração do conceito de Experiência Teatral no Capítulo I, define como diferencial em Brecht a manutenção ininterrupta da consciência do ator, durante toda a apresentação, sem a imersão total nas situações propostas. Entretanto, reconhece-as como verdadeiras, tendo como um dos principais objetivos despertar o interesse do público pelo espanto.

Experiência Teatral em Grotowski: (transformar o invisível em visível): Peter Brook (2015), ao elaborar o conceito de experiência teatral com base no pensamento de Grotowski, destaca que, com o auxílio de um ritual disciplinar e longo, pela eliminação de preconceitos em busca do autoconhecimento, o ator, tendo o público como testemunha,

por meio da experiência artística, praticaria um ato de transcendência, transformando em visível o invisível.

Experiência Teatral em Peter Brook: (a celebração comum da experiência): o próprio autor (2015) propõe sua definição como a união do ator com o espectador, pelo ato da representação, numa celebração comum da experiência, construindo uma totalidade passageira que, entretanto, deixa uma imagem permanente nas mentes participantes.

Os professores entrevistados citam nomes e conceitos poucas vezes, o que pode indicar autonomia na formação, uma vez que não se apoiam unicamente em autores de teatro consagrados. Sofreram influência de quatro deles: Stanislavski, Grotowski, Brecht, Peter Brook e aparentam conhecimento vasto para, a partir de estudos pessoais, criar exercícios com objetivos específicos e metodologia própria. Discursam com segurança sobre seu trabalho. Às vezes citam conceitos pelo nome, a exemplo de Análise Ativa e Ações Físicas associados ao Sistema Stanislavski.

Agrupar o que é coincidente e predominante em um quadro, a seguir, foi a estratégia utilizada para a junção dos elementos que compõem um ideal de formação do ator.

Quadro 04 – Categoria I – Elementos primordiais da formação do ator

Elemento	Justificativas	Professores
Autoconhecimento	Autoconhecimento; olhar para si e para os outros; o trabalho do ator sobre si mesmo; Escuta: saber quem é você e o outro; busca incessante de si mesmo; olhar para dentro de si e para o outro; ser capaz de sofrer; inquietação, movimento, busca; trabalhar o ego e superar limites físicos e mentais; trabalhar o ego e entender o coletivo.	Afrodite, Eco, Eros, Heitor, Caronte, Ártemis.
Formação	Formação Geral; formação humana; formação cultural aberta; pesquisador do homem; formação humanista.	Eco, Heitor, Caronte, Ártemis.
História e sociedade	Levar em conta características de seu tempo; importância da tradição e da história; investigar a situação; entender a formação do pensamento e o homem no seu tempo; conhecimento de história; questionar o novo, ser o sacerdote do futuro, relacionar trabalho e realidade social, relacionar questões contemporâneas e lutas das minorias.	Eco, Eros, Afrodite, Heitor, Ártemis.
Tempo de formação	Persistência, tempo necessário entre 20 e 25 anos; artista se forma pela experiência; caminho longo desde consciência corporal até olhar para si.	Eros, Ártemis, Caronte.
Ciências auxiliares	Sociologia, Filosofia, Psicologia.	Eros, Ártemis.
Técnica e ética	Construir ambientes com base no binômio técnica-ética; resistência a muitas perguntas as quais as respostas devem ser buscadas pelos próprios alunos; como comportamento ético.	Ártemis, Afrodite.

Ao analisar o quadro, pode-se perceber os princípios da formação alinhados em um grau de importância: os professores entrevistados valorizam autoconhecimento, formação geral, conquista pelo esforço. Também é preciso conhecimento de história, respeito às tradições e, ao mesmo tempo, saber relacionar-se com seu tempo. Igualmente importante é manter uma prática de estudo não só relacionada ao teatro, mas também à Filosofia, Psicologia, Sociologia (é necessário o conhecimento sobre o homem). Além disso, o ambiente de formação deve ser ético e de confiança. De outra parte, é papel do professor resistir, provocar, dar responsabilidade ao aluno. Não responder a tudo o que eles perguntam, trazer questões contemporâneas, valorizar experiências dos alunos, combater o preconceito contra as minorias e diferenças entre classes sociais.

Nas justificativas apresentadas por cada um, encontram-se as principais influências. Citou-se apenas alguns, mas, nas entrevistas, é possível encontrar elementos dos quatro autores analisados. Eros cita Stanislavski como o pioneiro da pedagogia teatral e seu conceito de brincar de ser o outro; Heitor lembra a importância de um ator possuir formação integral, questão insistentemente trabalhada por Peter Brook em *O Espaço Vazio*. Caronte aponta a utilização do Método das Ações Físicas de Stanislavski pelas escolas de formação de atores, o Ator como Veículo, conceito desenvolvido por Grotowski e o trabalho das contradições nas narrações de Brecht. Ao afirmar que o trabalho do ator é ponte *do homem para além do homem* reflete a forte influência que sofre de Grotowski e Eugênio Barba, como ele mesmo cita.

Se Stanislavski destaca circunstâncias dadas ou ações físicas, Grotowski destaca a busca do invisível pelo caminho do ritual, Brecht, a consciência do público pelo humor crítico e distanciamento e Peter Brook, a integração entre ator e plateia pela repetição, assistência e representação, isso não significa que tais elementos sejam exclusivos de um método de trabalho ou autor. Há narração no trabalho de Grotowski, ritual no de Stanislavski e circunstâncias dadas no de Brecht. Todos esses elementos estão sempre presentes em maior ou menor grau. O que varia é a intensidade de sua utilização, dependendo do momento, no trabalho de todos.

Por isso, autores de referência trabalhados aqui, as formulações dos autores da teoria crítica da sociedade e professores entrevistados formam uma espécie de constelação. Os professores/artistas necessitam, durante o período escolar de formação de atores, auxiliar os alunos na iluminação do caminho para que estes desenvolvam a capacidade de interpretar, por meio da experiência, a partir das diversas propostas metodológicas: sendo a personagem,

brincando de ser o outro, segundo Stanislavski; por meio do ritual de preparação orientado pelos professores, atingir a autopenetração e, conseqüentemente, a transcendência, conforme proposta de Grotowski; envolver o público para repentinamente espantá-lo numa cumplicidade de reflexões políticas e sociais, inspiradas por Brecht; produzir e provocar uma plateia instável e desarmoniosa, alinhada com as condições sociais atuais, como orienta Peter Brook. Em resumo, é preciso, entendimento teórico e desenvolvimento prático de cada método proposto. E esta parece ser a busca dos professores/artistas entrevistados: formar um ator capaz de experimentar, por meio da encenação e a partir dos diferentes métodos propostos pelos quatro autores considerados pilares da teoria teatral.

3.3. Elementos da Interpretação Dramática e Teoria Crítica da Sociedade

Afirma-se que algumas noções da teoria crítica da sociedade, mais especificamente *mimese*, narração e memória estão presentes no desenvolvimento do ator, mais especificamente no exercício da interpretação dramática, em qualquer um dos métodos utilizados pelos quatro autores de referência citados. Para sustentar tal afirmação, elaborou-se um quadro no qual são expostas as aproximações entre os elementos da interpretação dramática mais citados pelos professores e as noções da teoria crítica da sociedade, cujas definições constam do Capítulo I deste trabalho, tendo em vista a identificação das possíveis conexões entre eles.

Quadro 05 – Categoria II – Elementos da interpretação dramática e sua relação com a teoria crítica da sociedade.

Noções da teoria crítica da sociedade	Elementos da interpretação dramática	Professor	Autor de referência
Mimese	Brincar de ser o outro; Se mágico.	Eros	Stanislavski
	Circunstâncias Dadas. Colocar-se na situação	Afrodite	Stanislavski
	Ações Físicas	Eco/Caronte	Stanislavski
	Circunstâncias Dadas	Ártemis	Stanislavski
		Afrodite	Grotowski
	Resistência	Caronte	Grotowski
	Ponte para além do homem	Eco	Grotowski
	Burilar aquilo que é impulso		
Narração	Teatro Narrativo de Brecht	Ártemis	Brecht
	Análise Ativa	Afrodite, Eco, Heitor, Ártemis	Stanislavski Brecht
	Quebra da quarta parede para narração	Ártemis	
	Improvisações	Afrodite, Eco, Eros, Heitor, Caronte e Ártemis	Stanislavski, Brecht, Grotowski, Peter Brook
Memória	Memória	Eco	Stanislavski
	De onde você veio	Ártemis	Stanislavski
	Personagens como ancestrais	Eros	Grotowski
	Memória Corporal	Eros	Grotowski Stanislavski
	Memória Corporal/ memória emotiva	Heitor	Grotowski, Stanislavski

É importante ressaltar que o fato de um elemento estar mais associado, pela nomenclatura, a um determinado autor não significa que ele não faça parte do processo de outro. Stanislavski e Brecht fizeram propostas formais de métodos e nomearam conceitos muito difundidos, caso de Ações Físicas para o primeiro e Narração Épica para o Teatro Épico para o segundo, por exemplo. Peter Brook também criou linguagem própria, mas acredita-se que, por ser mais contemporâneo e discípulo dos primeiros, não tenha tido sua metodologia ainda tão popularizada.

A mesma ideia aplica-se às associações feitas às noções da teoria crítica da sociedade, uma vez que trabalhar Ações Físicas (associada à *mimese*, como destacado no quadro) envolve memória, assim como Narração. Os elementos da interpretação dramática, assim como as noções da teoria crítica da sociedade são indissociáveis entre si. Utiliza-se a separação apenas para melhor realizar a compreensão do material coletado.

Neste capítulo, identificou-se o ideal de formação do ator, alguns pilares da arte de encenar e sua relação com a teoria crítica da sociedade. Concluiu-se, até este ponto da exposição, que percorrer longos caminhos no processo de orientação teatral, deparar-se com perfis diferentes de alunos, buscar soluções para problemas do desenvolvimento artístico e aplacar a incessante sede por novos conhecimentos, faz com que esses artistas/professores se aprofundem nos estudos e que também estejam sempre em contato com questões da atualidade, pois escola e sociedade estão invariavelmente entrelaçadas.

A reflexão sobre a relação entre o ideal de formação do ator e os indivíduos alunos da atualidade será feita no Capítulo IV.

CAPÍTULO IV

O ALUNO DE TEATRO E SUAS CARACTERÍSTICAS

4.1. A sociedade do século XXI pelo olhar dos professores

Refletir sobre a formação do ator em nossos dias exige que se lance olhar um pouco mais apurado para as principais características da sociedade do século XXI.

Ao longo das entrevistas, constatou-se que, na visão dos professores, há um entendimento comum de entrelaçamento entre as ideias de sociedade, indivíduo e formação do ator. Exemplifica-se este raciocínio, cujas similaridades podem ser encontradas em todos os depoimentos, com a citação de Heitor: *“para você se formar ator, você tem que se formar como indivíduo. Como cidadão, isso faz parte do ser social. Ser ator faz parte do ser social”*.

Elaborou-se um quadro com as referências feitas às características da sociedade na atualidade.

Quadro 06 – Sociedade do Século XXI na visão dos professores

Professor	Sobre a sociedade
Afrodite	Tudo é muito utilitário, as pessoas estão, muitas vezes, determinadas pela moda, pelo senso comum, pelos pensamentos hegemônicos, pela fragilidade em relação à crítica, pela falta de exercício crítico em relação ao seu próprio trabalho, em relação ao mundo.
Eco	Imatura, lidam com as informações de maneira superficial. (Eco não fez muitas referências à sociedade em geral).
Eros	Momento tecnológico, preconceituosa, pudica, regida pelo capital, insana, doente. Paradoxal: tem todas as condições tecnológicas e materiais e indivíduos infelizes.
Heitor	Cheia de pré-conceitos, desatenta, apressada, quer tudo para “ontem”.
Caronte	Tecnologia exacerbada, sociedade opressora, medo, temores, peso da moral cada vez mais acirrado, cultura de massa, diminuição da percepção, multiplicidade, aceleração do tempo.
Ártemis	Sociedade do espetáculo, menos vocacionada para o debate político, culto às mídias e às celebridades, questão moral muito forte, problemas com toque (humano), assédio.

4.1.1. O dinheiro sentou no trono: o capitalismo monopolista invade a formação do ator

Por algum motivo a gente criou uma sociedade tão louca que o importante hoje é só ter dinheiro. O dinheiro sentou no trono e dita as regras e a infelicidade geral porque a tecnologia aumentou, a condição de vida é boa, a alimentação é uma quantidade grande, a expectativa de vida aumentou e com ela a infelicidade (Eros).

A reflexão de Eros parece sintetizar o pensamento dos professores relacionados às contradições contidas em nossa sociedade, na qual se poderia hoje ter uma convivência mais harmônica e com diferenças sociais menos acentuadas, mas que, na verdade, intensifica cada vez mais a injustiça social. É possível detectar as características da sociedade atual, mencionadas pelos professores, em várias obras dos autores da Teoria Crítica da Sociedade e outros historiadores, sobretudo marxistas, escritas também ao longo do século XX, mas que aparentam estar cada vez mais exacerbadas em nossos dias.

Baran e Sweezy (1974) admiravam as teorias marxistas, mas alertavam para o fato de elas terem previsto o fim do capitalismo, o que não ocorreu, uma vez que ele permanece em constante transformação. Esses pesquisadores estudaram os fenômenos advindos das inovações marcantes ocorridas durante a passagem do século XIX para o XX que impulsionaram o capitalismo monopolista. Alguns fatores, entre eles o surgimento e expansão da máquina a vapor, as estradas de ferro, o automóvel e, conseqüentemente, a indústria petrolífera, assim como questões econômicas advindas das guerras e suas conseqüências, fizeram com que a escala industrial se tornasse cada vez mais eficiente e potente. Os autores analisaram o capitalismo em sociedades monopolistas de países desenvolvidos, sobretudo a dos Estados Unidos do pós-guerra.

O monopólio ou oligopólio, fenômenos caracterizados pela posse de um ou alguns produtos nas mãos de poucos, faz com que, segundo esses teóricos, uma parte subdesenvolvida do planeta seja explorada, produzindo alimentos e outras mercadorias em larga escala, para a outra parte mais rica. Não havia, entretanto, à época dessas análises, considerações acerca do nexo entre desenvolvimento e subdesenvolvimento sob o capitalismo. Esses autores sustentam que a ligação entre a base econômica da sociedade de

capitalismo monopolista e a superestrutura política, cultural e ideológica, segundo a denominação marxista, ocorre pelo modo de utilização do excedente econômico⁵⁶.

Na sociedade capitalista, as relações entre pessoas são determinadas pelo princípio da troca de equivalentes, o que gera *quid pro quo* em todos os aspectos da vida a partir dos econômicos. A questão é que tais relações acontecem, desde a origem, por meio de saques, expropriações e violência impostos por aqueles que dominam o capital em função de sua acumulação.

No capitalismo monopolista, de acordo com esse modelo, o crescimento do monopólio cria uma forte tendência de aumento de excedentes, sem trazer, ao mesmo tempo, mecanismos adequados para absorvê-los. Há uma espécie de decomposição do *qui pro quo*, e o princípio de equivalência é anulado: empresas gigantes interferem no mercado, retirando ou ampliando parcelas de atividade econômica, fixando preços que proporcionem o máximo lucro possível, desajustados ao preço da produção. Trata-se de uma administração arbitrária e cientificamente planejada, portanto, racional (porque se vale da ciência) e irracional (pois a produção de mercadorias não é orientada pelas necessidades humanas), ao mesmo tempo.

A consequência é uma “fórmula para manter a escassez em meio à abundância potencial. Os recursos humanos materiais permanecem ociosos porque não há, no mercado, nenhum *quid* para ser trocado pelo *quo* da produção potencial” (BARAN e SWEEZY, 1974, p. 334). O efeito disso é a desproporção em nível nacional e internacional: a grande maioria da população mundial vive na pobreza, submetida à ausência de um mecanismo de troca de algo que possa ser produzido por mercadorias de subsistência.

4.1.2 O poder econômico e seus fetiches na esfera cultural

Adorno (1994) baseou-se também em Marx para afirmar que, em meados do século XX, tal como no século XIX, vivia-se em uma sociedade de classes, não delineadas exatamente da mesma forma, daí a denominação Capitalismo Tardio – ambas marcadas pela existência de *mais-valia*, dominação social e expropriação do trabalho.

⁵⁶ Na definição mais sintética possível, é a diferença entre o que a sociedade produz e os custos dessa produção (BARAN e SWEEZY, 1974, p.19).

O Capitalismo Tardio tem como autoridade suprema o poder econômico. Seu principal agente é o capital, cuja identidade permanece anônima exercendo profunda opressão sobre todas as classes sociais (claro, principalmente sobre as trabalhadoras). A oposição entre classes sociais que diferenciam as pessoas, promovendo a competição acirrada é típica da sociedade hodierna, cujos sintomas, apontados pelos frankfurtianos, parecem ter atingido o seu ápice.

Horkheimer e Adorno (1985) alertaram sobre a invasão do capital e o domínio exercido pelos economicamente mais fortes em todas as esferas da vida humana. Para estender os interesses do monopólio sobre as manifestações culturais, por exemplo, era necessário abranger um número cada vez maior de interessados, e a consequência lógica foi a padronização de obras artísticas, a reprodução para satisfação de necessidades iguais e seu consequente esvaziamento. O grande mote da hegemonia econômica representada pela Indústria Cultural é mostrar que os “padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.100).

Mais uma vez baseado em Marx, Adorno assinalou que tal aceitação de padrões constitui um fetiche, uma espécie de projeção que o indivíduo faz da mercadoria. Ela passa a simbolizar, como num espelho, aquilo que o sujeito acredita ser a representação social que gostaria de ter, ou seja, ele não adquire, por exemplo, um carro somente pelo seu desempenho como veículo de transporte, mas, principalmente porque aquele automóvel está associado, pelo aparato, via campanhas publicitárias, à imagem de um homem bem sucedido e poderoso. O que acontece é uma espécie de substituição psicológica do valor de troca da mercadoria:

Se a mercadoria se compõe sempre do valor de troca e do valor de uso – aparência ilusória, que os bens da cultura devem conservar, na sociedade capitalista – é substituído pelo mero valor de troca, o qual, precisamente enquanto valor de troca, assume ficticiamente a função de valor de uso. E neste *quiproquó* específico que consiste no específico caráter fetichista da música: os efeitos que se dirigem para o valor de troca criam a aparência do imediato, e a falta de relação com o objeto ao mesmo tempo desmente tal aparência (ADORNO, 1996, p. 77).

4.1.3 A racionalidade viciosa do aparato

À medida que a Indústria Cultural se desenvolveu, uma nova racionalidade e novos padrões de individualidade também se configuraram, concomitantemente. Segundo Marcuse (1973), a dominação social do homem pelo homem constitui um contínuo histórico; entretanto, é possível detectar alterações na base dessa dominação, ao analisarmos a razão em dois diferentes momentos: o pré-tecnológico e o tecnológico.

Ao longo da história, as relações de dominação entre os homens sofreram uma espécie de transformação que, gradativamente, substituiu a dependência direta entre pessoas por uma relação, também de dependência, entre a sociedade e leis econômicas de mercado. Ao transferir a dominação interpessoal – o escravo do senhor, o servo do senhor da herdade; o senhor do doador do feudo etc. – para uma “ordem objetiva das coisas”, ou seja, para algo impessoal, operou-se, concomitantemente, a intensificação da exploração e domínio dos recursos naturais, incluindo-se aí a natureza humana e a transformação de uma racionalidade pré-tecnológica em tecnológica.

Tal racionalidade é mais elevada e, contraditoriamente, mais cruel porque mantém a humanidade em permanente luta pela existência, como que presa num círculo vicioso, promovendo um ambiente autodestrutivo gerado e destinado à manutenção de um aparato. Em outras palavras, o desenvolvimento e o progresso econômico se alimentam da destruição. Esse aparato tecnológico foi descrito por Marcuse (1999) como a disposição e organização de um conjunto de instrumentos formados por instituições econômicas e sociais dominantes, como comércio, mercado, consumo etc.

A propaganda, lembrada pelo autor como instrumento potente de ação e controle do nacional-socialismo, atualmente desdobrada em Propaganda e *Marketing*, pode ser entendida como um eficiente representante do aparato, agente que contribui para – sem o uso da força – alterar instintos, pensamentos e até mesmo os desejos humanos, estimulando comportamentos e ações que o alimentem. Ainda segundo este autor, uma das fortes razões que originaram este movimento e, conseqüentemente, a transformação da racionalidade, foi a forma do trabalho social engendrada pela sociedade.

4.1.4.A eterna crise do trabalho e a racionalidade tecnológica

O Século XX, segundo Adorno (1994) e Marcuse (1973), foi marcado pelo aprimoramento das formas de expropriação do trabalho – uma projeção da década de 1960 até nossos dias revela forte intensificação. A sociedade hodierna, que deveria ser baseada na ausência de trabalho – porque, com o avanço tecnológico, o emprego está desaparecendo –, insiste, paradoxalmente, em buscar por ele, iludindo a todos, pondera Forrester (1997).

A economia privada, hegemônica, a cada dia em poder de um menor número de representantes que realizam fusões, agrupando-se e reagrupando-se, tornando-se invisíveis – eles não são mais passíveis de identificação e são imunes a qualquer tipo de pressão ou cobrança. Conglomerados enormes que dispõem de todo o tipo de negócios, também se apossam de redes de comunicações e controlam Estados, muitas vezes por meio de “organizações consideráveis, como o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional) ou a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos)” (FORRESTER, 1997, p. 30).

O limite do poder dessa hegemonia econômica que se tornou abstrata e coloca dia a dia mais pessoas sem trabalho nas ruas, é a violência que provoca. À medida que o número de excluídos aumenta, também é maior a ameaça aos poucos que se mantêm no topo da cadeia. O grande deus de nossa sociedade passou a ser o medo. Marcuse (1999) já havia refletido sobre a relação entre empresariado e Estado e concluído que a consequência dessa nova racionalidade, advinda de uma sociedade industrial avançada, foi a formação de uma estrutura social alterada no sentido de integrar forças sociais antes negativas e transcendentais a um sistema estabelecido, com características totalitárias, transformando-as em positivas.

O resultado dessa integração de forças sociais foi a geração de um modo de pensar e um comportamento imune a críticas e a alternativas de racionalidade, perfeitamente ajustado à lógica deste sistema. Por se tratar de um ajustamento, sem que tenha havido escolha, marcado pela incompreensão da realidade em questão, “o pensamento e o comportamento expressam uma falsa consciência, reagindo à preservação de uma falsa ordem dos fatos e contribuindo para ela. E essa falsa consciência se corporificou no aparato técnico prevalecente, o qual por sua vez o reproduz” (MARCUSE, 1973, p. 143). Humanidade e aparato perfeitamente ajustados, funcionando como um só organismo, assim podemos definir a ideologia da Racionalidade Tecnológica.

4.1.5. Ulisses e o gérmen da regressão: o trabalho como origem da razão instrumental

Horkheimer e Adorno (1985) apontaram para o poder de penetração do capital em todas as esferas da vida humana. Entre elas, a cultura que, capturada pela indústria cultural, converteu-se em mercadoria. Esses autores também criticaram a lógica do trabalho e o destacaram como elemento pioneiro da regressão, responsável pelo impedimento da experiência. O Canto XII da Odisseia⁵⁷ foi utilizado pelos autores para reflexão de alguns aspectos do processo de esclarecimento, sobretudo do entrelaçamento entre mito, dominação e trabalho. Seguem as passagens que se referem ao encontro do herói com as sereias, cuja metáfora foi utilizada pelos autores para várias discussões acerca da astúcia e inteligência presentes nas atitudes de Ulisses, como elementos que, *a posteriori*, fariam parte da constituição do sujeito na modernidade, mas que também ilustravam a perda da capacidade para a experiência.

... Então me disse a venerável Circe: “Tudo
cumpru-se assim, mas ouve o que direi agora,
e um deus há de lembrar-te: encontrarás primeiro
Sereias. Quem quer se aproxime delas se
fascina. O ingênuo que de perto escute o timbre
de suas vozes, nunca mais terá por perto
a esposa e os filhos novos, que se alegrariam
com seu retorno à residência, pois Sereias
o encantam com a limpidez do canto. Sentam-se
no prado: empilham-se ao redor os ossos de homens
apodrecidos com a pele encarquilhada.
Não chegues perto! Amolga a cera dulcime
e fixa nas orelhas dos teus sócios. Não
as ouça ninguém mais além de ti (se o queres):
te amarrem à carlinga do navio veloz
mãos e pés apertados nos calabres, reto,
para que o canto das Sereias te deleite.
e se rogares e ordenares que os marujos
te soltem, devem retesar as cordas mais.

⁵⁷ Poema épico, datado, provavelmente, do período compreendido entre fins do séc. IX e meados do séc. VIII a.C., atribuído ao poeta grego Homero. Narra a epopeia de Odisseu (versão grega) ou Ulisses (versão latina), herói que, após vencer a Guerra de Troia (peripécias descritas pelo mesmo autor no poema *Ilíada*), peregrina, por supostos dez anos, para retornar ao seu lar na ilha grega de Ítaca. Odisseu prima pela astúcia e inteligência para se livrar dos perigos que enfrenta em sua jornada (BRANDÃO, 1986). Embora alguns autores citem 20 anos como período da Odisseia, o correto é considerar 10 anos para a *Ilíada* (guerra de Troia), mais 10 anos para a Odisseia, que corresponde à viagem de retorno à Ítaca realizada por Odisseus, conforme Stephanides (2004).

Depois que os remadores deixem a paragem,
 não serei exaustiva ao te indicar a rota
 que seguirás: que te aconselhe o coração!
 (...) Sentamo-nos, depois de acomodar
 os apetrechos. Nauta e vento nos guiavam.
 O coração padece ao dirigir-me à taifa:
 ‘A previsão de Circe, não desejo que um
 ou dois apenas a conheça. Ou morremos
 todos nós ou então todos fugiremos
 de Tânatos e Quere! Antes de tudo exorta-nos
 a evitar a campina florescente e o canto
 das divinas Sereias. Devo ouvir sozinho
 o tom de sua voz. Prendei-me com calabres
 firmes, rente à carlinga, em nó inextrincável,
 Se eu implorar, se eu ordenar que desateis
 cordames, devereis cingi-los mais e mais’.
 Assim eu detalhava cada ponto aos nautas,
 quando o baixel magnilavrado aproximou-se
 da ínsula habitada por Sereias: brisa
 favônia o impelia. O vento cessa súbito,
 e a calma que o sucede ia mantendo o ar
 paralisado. Um demo sopitava as ôndulas.
 Em pé os companheiros dobram os velames
 e os depõem no baixel. Sentados, branqueavam
 a água remando com as pás de abetos rútilos.
 Talhei a bronze um grande círculo de cera
 E o fragmentei. Com mãos robustas o premi.
 Depois de macerá-la ao Sol refulgurante,
 senhor Hiperionide, a cera aquece. Amolgo-a
 bem nas orelhas de meus companheiros, um
 a um. No mastro, ereto, me amarraram,
 mãos e pés. Apertam o adibal, antes que as pás
 dos remos singrem a água gris. Remeiros ágeis
 pilotam de seus bancos o baixel agílmo.
 A uma distância que se pode ouvir o grito.
 notaram-nos. Cristal na voz, entoam o canto:
 ‘Aproxima, Odisseu plurifamoso, glória
 argiva. Escuta nossa voz, a voz das duas!
 Em negra nau, ninguém bordeja por aqui
 sem auscultar o timbre-mel de nossa boca
 e, em gáudio, viajar, ampliando sua sabença,
 pois conhecemos tudo o que os aqueus e os troicos
 sofreram na ampla Ílion – numes decidiram-no.
 Quanto se dê na terra amplinutriz, sabemos’.
 A bela voz assim ressoou. Meu coração
 queria ouvir. Mandeí que os sócios me soltassem
 sobrelevando as celhas, mas, em arco, mais
 remavam. Perimede e Eurícolo se alçaram
 a fim de reapertar os cabos. Bem distantes,
 a ponto de não mais ouvir rumor algum
 e o canto das Sereias, meus fieis marujos
 tiram a cera que amolgara em suas orelhas,
 desatam os liames em que me prenderam. (HOMERO, 2013, p. 206-207;
 210-211).

A jornada do herói pode ser entendida como um caminho marcado pelo sofrimento em busca da emancipação. Para dominar a natureza, a força da atração causada pelo encantamento, o herói abre mão de seus sentidos, simbolicamente de sua liberdade. Em contrapartida, faz-se substituir por remadores, que trabalham para ele. Entretanto, todos se distanciam do prazer e têm seus sentidos mutilados. O domínio da natureza está, dessa maneira, atrelado ao domínio sobre o outro, à limitação da liberdade e à mutilação dos sentidos. À medida que a relação é de domínio, de controle, é também marcada pelo empobrecimento da experiência.

Ao chamar a responsabilidade para si, abrir mão da liberdade e suprimir o sentido do outro, o senhor (aquele que explora o trabalho de outrem) forjou sua individualidade. Entretanto, vive ainda entre o temor da morte e a temerosa promessa de felicidade, pois aproximar-se do prazer é arriscado, e o preço a ser pago pode ser a própria vida. A civilização, destacam os autores citados, forjou seu caminho pela via “da obediência e do trabalho, sobre a qual a satisfação não brilha senão como mera aparência, como beleza destituída de poder” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p.39).

Gagnebin (2006) destaca que, para Horkheimer e Adorno, o estabelecimento da razão instrumental e da identidade subjetiva é o paradigma da cultura, cunhado por auto repressão e domínio da natureza como condição para a formação do sujeito. O comportamento mimético, tão valorizado e imprescindível para a arte de interpretar, é produto de mutilações já na constituição do sujeito.

(...) O custo dessa “odisseia”, da passagem da infância para a idade adulta, da mimeses mágica para a dominação racional, este custo é alto: ele consiste na dominação da natureza que continua ameaçadora, pois violentada, e na repressão da libido originária, que continua ameaçadora, pois recalçada (GAGNEBIN, 2006, p.13).

A origem do esclarecimento é intrínseca e, contraditoriamente, está relacionada à razão e à dominação, segundo os autores frankfurtianos. A questão para a reflexão sobre a arte de interpretar consiste em considerar que houve perda da capacidade para a experiência, chave central da formação do ator, no momento mesmo da constituição do sujeito, porque ali se operou uma histórica relação de domínio. Então, é preciso ponderar: à medida que a razão humana se torna mais tecnológica, intensifica-se esta perda.

4.1.6. O indivíduo padrão, a escola regular e as artes cênicas: um mundo sem fronteiras

Ao longo do tempo, a racionalidade tecnológica aprofundou-se e traços de individualidade marcantes nos séculos XVII e XVIII, segundo Marcuse (1999), tais como a crítica constante e vigilante aos padrões estabelecidos e rejeição ao que não é verdadeiro, foram se dissolvendo e dando lugar a um indivíduo cuja personalidade é mais objetiva. Seu comportamento pode ser até mais eficiente, mas é também padronizado, uma vez que seu pensamento e ações são pré-determinados e alinhados a uma espécie de atmosfera gerada e promovida, em nossos dias, por interesses dos oligopólios corporativos detentores da riqueza produzida socialmente.

São muitas as questões passíveis de reflexão, citadas pelos professores entrevistados, acerca do indivíduo gerado pela sociedade do capitalismo monopolista, entre elas imaturidade, anestesia, narcisismo e comportamento consumidor. Em virtude do entrelaçamento entre escola e sociedade, estendendo este raciocínio até os ambientes de estudo teatral que visam à formação do ator, por meio de cursos que possibilitam certificação ou àqueles destinados exclusivamente à pesquisa das artes cênicas, já seria possível refletir sobre a influência que as escolas regulares exercem sobre a arte.

Vivemos todos sob a égide do aparato caracterizado pela ampla difusão da tecnologia – conforme lembra Dussel (2009), sob o jugo e mando da influência da televisão que, para além de influenciar o panorama cultural, o modifica e altera também profundamente as ideias dos professores com relação ao que se deve transmitir. Segundo esta autora, antes a escola distinguia-se do ponto de vista cultural e atuava em espaços diferenciados, caracterizados por alianças entre Estado e família; entretanto, na atualidade, ela “compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a internet para a transmissão de saberes, a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes” (DUSSEL, 2009, p. 357).

Da mesma forma, entende-se que os ambientes de estudo teatral, sob a mesma influência, também sofreram profundas modificações e, pressionados pelo aparato, aqui caracterizado pelo interesse econômico, agindo por meio de canais televisivos e outros meios de comunicação tecnológica, sofreram um espécie de pulverização – tanto que é possível encontrar os mais variados cursos de atuação em inúmeros e diferentes locais, inclusive em escolas de ensino regular.

É preciso, porém, cautela nas reflexões para não enveredar por caminhos que levem a conclusões precipitadas e superficiais. Considerando que as escolas de teatro existem há várias décadas convivendo com o ensino regular, a influência mútua sempre esteve presente. É provável que a intensificação desse contato esteja relacionada ao aumento da procura pelas escolas de teatro provocado pelo interesse por profissões valorizadas na Indústria Cultural – tema que será abordado posteriormente.

O trânsito dos professores/artistas entre múltiplos ambientes de prática teatral, conforme revelado pelas entrevistas – um mesmo profissional leciona em diferentes locais, ao mesmo tempo –, também promove a disseminação de hábitos escolares e auxilia no processo de adaptação dos currículos aos vários ambientes de ensino, a exemplo de critérios de avaliação por notas e menções aplicadas aos exercícios de interpretação, como ilustra a professora Ártemis: “eles vão a eventos culturais pressionados por *nota*”.

A seguinte questão é passível de pesquisa: como é realizada a adaptação dos critérios de avaliação de cursos regulares e sua posterior aplicação em cursos de formação artística? A reflexão sobre esta questão é capaz de revelar, no mínimo, que o assunto é muito controverso. Entretanto, os currículos das escolas não são objeto de estudo nesta pesquisa e tal assunto necessita de muitos dados para uma abordagem consistente. Por esse motivo, deixa-se a questão em aberto. Por outro lado, pensar na escola hoje é compreendê-la em ambientes mais híbridos, a exemplo das discussões acerca dos locais onde estão sendo realizados cursos de artes cênicas. Conforme destaca Giovinazzo Jr. (2003, p. 208), uma investigação

não pode furtar-se ao exame da relação entre as pressões sociais exercidas sobre os indivíduos e o modo como pensam e agem; e reciprocamente, analisar como os sujeitos que frequentam a escola elaboram e compreendem as questões políticas, econômicas e sociais, e ainda, se têm consciência dos condicionamentos que marcam a relação entre indivíduo e sociedade.

Concorda-se com o autor que instituições escolares agem como pontes entre a totalidade social e os indivíduos e, considerando que categorias, como indivíduo, sociedade e escola estão entrelaçadas, conforme Adorno (2011), optou-se pela abordagem direta de questões comportamentais relacionadas à formação do ator, no âmbito da aprendizagem teatral, objeto central desta pesquisa, nos tópicos a seguir.

4.2. Os Indivíduos do Século XXI e o novo perfil dos alunos na visão dos professores

4.2.1. O aumento da procura, ou melhor, a confusão providencial promovida pela Indústria Cultural

Observa-se no quadro abaixo que, de maneira geral, os professores entendem a sociedade, indivíduo e aluno de artes cênicas amalgamados em uma crise que abriga contradições.

Quadro 07 – Indivíduos do século XXI e o novo perfil dos alunos na visão dos professores entrevistados

Professor	Indivíduo do século XXI	Novo perfil dos alunos
Afrodite	Autonomia econômica, mas não afetiva, ter carro, apartamento. Reconhecimento rápido, títulos. Frágeis em relação à crítica e autocrítica.	Proliferação da procura, mudança do perfil a cada década, inclusão da periferia, desenvoltos, dispersos, carentes.
Eco	Jovens Imaturos.	Mais jovens, turmas mais imaturas que as anteriores, demoram mais para entender propostas, mas são muito abertos.
Eros	Anestesiados, insensíveis (não reagem a alguém morto ao seu lado), Infelizes, doentes, insanos.	Sociedade de consumo, influência da tecnologia, anestesia, angústia, menos comprometidos, menos cultos, mais informados, sem conhecimento de artes cênicas, imaturos, inércia, inclusão dos deficientes.
Heitor	Narcisistas (precisam de 15 minutos de fama), exibicionistas.	Proliferação da procura, atração pela fama, influência das redes sociais e da TV, inexperientes, dispersos, buscam possibilidade de trabalho, não têm repertório.
Caronte	Conectados internacionalmente: há pontos positivos e negativos	Tecnologia exacerbada, peso da moral, passividade, influência da cultura de massa, inclusão da periferia na cultura e na arte, angústia nas classes média e alta, aceleração do tempo.
Ártemis	Consumidores	Proliferação da procura, mais jovens, menos vocacionados, espírito consumidor, busca por diversão, atração pela fama, atração pela TV, inclusão pelas políticas públicas, influência da tecnologia; aversão ao toque; formação utilitarista (o que vou levar comigo).

Há quase unanimidade na concordância de que ocorreu proliferação dos cursos e aumento das políticas públicas de inclusão, entretanto, tais fenômenos trouxeram novas

questões que merecem ser discutidas. Conforme constatado em Bicudo (2011), a partir da década de 1990, um grande contingente de jovens e adultos iniciou um movimento que provocou forte expansão dos cursos de teatro realizados em locais de iniciativa privada, assim como oriundos de políticas públicas atreladas à programas de inclusão social. Entretanto, tal proliferação, apesar de benéfica, parece trazer novos problemas para o fazer artístico, uma vez que a atração atinge indivíduos que desconhecem a linguagem artística criadora e buscam a fama, atraídos pela televisão.

Adorno (1969), em seu estudo *A televisão como ideologia*, realizado em 1963, já alertava para o efeito produzido pela fusão, ou melhor, nas palavras do autor, pela confusão provocada entre forma e conteúdo dos programas televisivos no inconsciente do indivíduo. Foram analisadas, minuciosamente, 34 obras de programas de TV de diversos tipos. Adorno confessou não ter alcançado resultados concludentes com relação à análise do conteúdo dos roteiros, mas aponta que a forma, a fugacidade com que as cenas eram apresentadas, repetidas e caracterizadas, como que pertencendo a uma realidade comum e abrangente, e não a casos isolados, agiam sobre a percepção do sujeito desavisado, impedindo-o de controlar-se conscientemente, em resumo, impossibilitando seu senso crítico.

Ao longo do tempo, a estratégia de impedir que o sujeito pense antes de, compulsivamente, adquirir um produto ou matricular-se em uma instituição educacional foi se tornando mais requintada. Horkheimer e Adorno (1985, p. 113) já destacavam, na década de 1940, que identificar e manipular a necessidade produzida representava poder para a Indústria Cultural. Se aplicarmos esse raciocínio às instituições escolares que atrelam a formação cultural ao mercado de trabalho e, no caso daquelas voltadas às atividades artísticas, ao sucesso, o aluno/pai/cliente não deve ter “necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto já prescreveu toda a reação”.

Destaque-se que não há exagero em classificar o aluno como cliente. O professor Caronte, ao apontar diferenças entre um curso pertencente a um programa de política pública, portanto, não caracterizado pela cobrança de mensalidade, e uma escola particular menciona: *“eu já tive situações terríveis de conversar com a direção de escola que pedia, por exemplo, para que a gente entendesse que os alunos eram consumidores e não alunos e, portanto, eles tinham o direito de exigir certas coisas, como: ler menos, ter menos trabalho para fazer em casa como leitura, pesquisa e imagens e textos, aí nessa ideia de produto, ou seja, do ensino da arte como produto se acentua muito.”*

Há diferenças substanciais, acredita-se, entre o tratamento dispendido aos alunos/atores participantes de cursos de teatro ligados a políticas públicas e àqueles matriculados em escolas particulares, assim como no comportamento dos docentes nos diversos locais de ensino, causadas, entre outros motivos, pela necessidade de adaptação a regras impostas pelos distintos dirigentes das instituições.

Vale ressaltar, por exemplo, que, durante a entrevista, o professor Caronte louva o interesse artístico descolado do certificado e a possibilidade de despertar o interesse dos alunos em pesquisa genuína e de longo prazo, mas, conforme citado em seu perfil, no início da entrevista, ele, ao mesmo tempo, estava muito preocupado com a ameaça de fim de um importante programa teatral ligado às políticas públicas. Aqui fica, portanto, mais uma questão em aberto: o que faz com que políticas públicas ligadas à arte, tão elogiadas pelos professores, sofram constantes ameaças de descontinuação? E por que os alunos não se manifestam diante da perda eminente? Talvez as respostas estejam na impotência que o próprio aparato provoca, conforme discussão apresentada ao longo deste capítulo.

Os critérios para a seleção dos professores entrevistados, que contemplou a diversidade entre escolas e cursos ligados às políticas públicas e à iniciativa privada, foram estabelecidos justamente pelo fato de entender-se que, embora possam haver diferentes abordagens, problematizações e caminhos diferentes, a experiência cênica foi atingida em seu cerne pela Indústria Cultural, porque, segundo Horkheimer e Adorno (1985), ela maltrata a individualidade, faz desaparecer a crítica e o respeito ao outro, impõe a lógica do capital que, por sua vez, converteu a cultura em mercadoria. Mas, o ponto nevrálgico desta pesquisa, que é entender se mimese, imaginação, narração e memória, elementos constitutivos da Interpretação Dramática, foram afetados, na visão dos professores, independe da esfera, se pública ou privada, porque, conforme afirmam esses autores acima, se a Indústria Cultural contribui ou provoca a regressão dos sentidos e altera a capacidade de percepção das pessoas, ela está atingindo a todos, independentemente do espaço e função que estejam ocupando.

O aumento da procura pelos cursos de teatro está ligado, provavelmente, à necessidade criada pela Indústria Cultural, agindo sobre sujeitos que implementam políticas públicas e trabalham para instituições privadas. Assim, tende a predominar o comportamento mimético compulsivo dos consumidores que, por meio dele, “podem espelhar-se nas mercadorias culturais” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 138).

4.2.2. Da individualidade contestadora ao artista pseudoculto

Houve unanimidade nas respostas dos professores entrevistados quanto à concordância de que há mudanças no perfil dos alunos. Uma dessas mudanças apontadas é a de que eles têm ingressado nos cursos cada vez mais jovens e imaturos. A idade precoce, citada pela professora Eco, pode estar associada ao alinhamento das faixas etárias com turmas de escolas regulares. Com o aumento da procura e dos programas de inclusão, muitos adolescentes estão adentrando as escolas de teatro – o que provoca uma espécie de alinhamento em termos de idade entre turmas das escolas de diferentes especificidades.

A imaturidade exige, por outro lado, reflexão mais aprofundada – Twenge (2017), professora da Universidade de San Diego, psicóloga e pesquisadora das alterações do comportamento humano ao longo das gerações, afirma que os nascidos entre 1995 e 2012, denominados por ela como *iGen'ers*, são mais imaturos do que indivíduos de gerações anteriores. Amadurecem lentamente: ter 18 anos atualmente corresponde à idade mental de 15 anos; ter 13 anos corresponde a de 10 anos de décadas anteriores. Interessante a percepção da professora Eco: habituada a lecionar para essa faixa etária, ressalta, inclusive, que tem observado a mudança em relação a turmas anteriores. Outras importantes alterações no comportamento dessa geração atual são destacadas por Twenge (2017) e merecem discussão posterior.

Embora a pesquisa de Twenge (2017) aborde jovens dos EUA, entende-se que a influência da tecnologia é um fenômeno global e que mudanças de comportamento não foram geradas tão somente pelo uso e submissão aos dispositivos modernos do aparato. Elas fazem parte de um processo histórico que necessita ser lembrado para se pontuar algumas características do indivíduo/aluno hodierno, iluminadas pela Teoria Crítica da Sociedade.

O indivíduo dos séculos XVII e XVIII, segundo Marcuse (1999), era reconhecido por individualidade, pelo pensamento autônomo, pela rejeição ao que não era verdadeiro e pela crítica aos padrões sociais opressores. No final do século XIX, com advento da industrialização e o concomitante desenvolvimento da racionalidade tecnológica, houve uma espécie de eclipse do indivíduo que, ao adaptar-se paulatinamente ao aparato, teve suas “funções individuais divididas, fixadas, sincronizadas de acordo com padrões objetivos e impessoais” (MARCUSE, 1999, p. 94).

Não há resistência do indivíduo, mas a submissão cega e inconsciente ao aparato, caracterizado pelo autor como tûmulo da individualidade, aprofunda-se e fortalece-se a

racionalidade da competição, que emergiu para atender aos interesses do capital. Pensamentos, instinto, emoções, paixões e desejos moldados por uma individualidade natural se transfiguraram em apetites cobiçosos, pensamentos exclusivistas e antagônicos e modos de satisfação com características impostas, opressivas e inibidoras. A individualidade contestadora tão importante para os atores, reconhecidos ao longo da história pela ousadia e comportamento de vanguarda, tornou-se desnecessária e escassa, ainda segundo o mesmo autor.

De outra parte, duas grandes classes, a burguesia e o proletariado, se defrontavam também do ponto de vista da consciência, no século XIX, mas o desenvolvimento capitalista alterou esse antagonismo: uma força descomunal uniu as diferenças de mentalidade e psicológicas. Em um ambiente caracterizado mais pela conservação do *status*, ambas as classes tiveram minados seu poder de crítica e seu desejo de transformação. Denominada de unidimensional, sem poder de transcendência ou crítica, surgiu uma sociedade que petrificada, segundo Marcuse (1973), facilmente impõe valores particulares e mesquinhos ao todo. A luta entre classes sociais permanece disfarçada no interior da estrutura econômica, a ideologia gerada faz com que os cidadãos se integrem até mesmo na forma como fazem oposição e se comportem e se satisfaçam com e como mercadoria. Baseada na eficiência e num padrão de vida em frequente elevação, a sociedade se caracteriza por neutralizar forças e tensões sociais mais pela racionalidade tecnológica, que impõe a integração total, do que pela coerção e repressão física. Conscientes dessa situação, Ártemis, Eros e Caronte apontam para a presença exacerbada da tecnologia como influenciadora do comportamento dos alunos.

Marcuse (1973) faz referência a estudiosos, como Sartre, Adorno, Bridman, e a escritores e dramaturgos, como Baudelaire, Shakespeare e Beckett para asseverar que tal sociedade unidimensional resulta de um projeto histórico específico, caracterizado por um ambiente tecnológico, em que cultura, economia, política e até mesmo a linguagem, a locução, enfim, as culturas material e intelectual estão fundidas num estado de dormência no interior de uma estrutura de dominação caracterizada pela racionalidade tecnológica que se tornou também racionalidade política, pois incorporou igualmente o Estado. Essa dormência pode se apresentar como indiferença – reação que deixou Eros chocado ao perceber a insensibilidade demonstrada por transeuntes diante da morte.

Elementos superiores da cultura, como autonomia, amor trágico e romantismo, para Marcuse (1973), além de estarem em permanente contradição com a realidade social, sempre

foram privilégio de uma minoria. A cultura bidimensional, porque nela está intrínseca a crítica, chamada superior por esse autor, contém elementos de oposição social e transcendentais, no sentido de “alienar-se artisticamente”. Tal cultura pertence ao mundo pré-tecnológico – a miséria e a desigualdade ainda eram interpretadas como infortúnios – e está cada vez mais impedida de se realizar no tempo presente.

Marcuse (1973) apoia-se em Freud para defender que a sublimação é um processo de elaboração das pulsões para níveis mais elevados. Este é o terreno da atividade artística. Entretanto, numa cultura com caráter repressivo, há uma espécie de dessublimação repressiva, e a alienação artística torna-se funcional: obras de arte são destituídas de incômodo, ajustam-se para servir à diversão, ao entretenimento, amoldam-se perfeitamente à lógica da mercadoria.

Criar um alheamento, um estranhamento, conforme discutido no capítulo III, é uma das formas de luta contra a dessublimação repressiva, o que pode permitir o revigoramento da alienação artística. Marcuse (1973) relata o trabalho de Bertolt Brecht, que utilizava o “estranhamento” como técnica na tentativa de provocar a reflexão do público, seu senso crítico.

Brecht também se valia do humor, mostrava o lado ridículo da humanidade em busca desse senso crítico. Chegou a antecipar o que acontece com os indivíduos, atualmente, nas lutas de UFC⁵⁸ em *Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny*. Em uma das cenas, dois lutadores de boxe, raquíticos e patéticos, enfrentam-se até a morte de um deles. Enquanto lutam, a plateia se deleita e urra de prazer. Já estava presente, na obra do autor e diretor alemão, a crítica ao estado de dormência e indiferença à dor alheia. Mas esta é só uma possibilidade. Na visão de Marcuse (1973), a arte perdeu sua capacidade emancipatória, está adaptada, servindo ao aparato de dominação tecnológica como puro entretenimento.

Caronte e Eros destacam, além da anestesia/dormência, a angústia como característica dos indivíduos hodiernos. Segundo Marcuse (2009), a sociedade unidimensional – sem oposição, portanto – é regida pelo princípio do desempenho, caracterizada pela concorrência acirrada entre seus membros. Essa situação cobra seu preço. Os indivíduos são marcados pelo mal-estar que avança, proporcionalmente, aos progressos técnicos e tecnológicos. Há enfraquecimento dos laços entre eles e a sociedade.

⁵⁸ Sigla de Ultimate Fighting Championship, uma organização americana de artes marciais mistas, também conhecida por MMA (Mixed Martial Arts). As lutas deste campeonato envolvem uma mistura de estilos, como Jiu Jitsu, Boxe, Wrestling, Muay Thai, Karatê e outras. Informação disponível em: <https://www.significados.com.br/ufc>. Acesso em 23 out.2018.

Se, para Freud, as pulsões elaboradas e desviadas para níveis elevados são o terreno da sublimação e da atividade artística, em uma sociedade sem oposição e integrada, as reações do ego são petrificadas, e o indivíduo vive angustiado e em estado de anestesia. Isso considerado, se indivíduo e sociedade estão intrinsicamente relacionados, em termos culturais, como esta relação acontece? Segundo Adorno (1979), quando a burguesia tomou o poder na Inglaterra (século XVII) e França (século XVIII), estava mais adiantada do que a nobreza, tanto do ponto de vista econômico quanto da própria consciência da realidade social. Mas, a formação cultural burguesa também foi responsável por outro fenômeno: aos trabalhadores foi negado acesso a ela, e isso justamente pelo fato de a formação cultural promover a distinção entre as classes e se converter em fator de desigualdade.

No século XX, quando acontece a ampliação do acesso aos bens culturais e à escolarização em massa, a cultura passa por um processo de transformações, que seus críticos conversadores e detratores denominam de decadência. No entanto, Adorno (1979) chama a atenção para o fato de que não se trata do declínio dos valores elevados da cultura ocidental, mas do desdobramento de uma de suas características intrínsecas: a aversão à experiência autêntica e o limite imposto à espontaneidade na relação entre sujeito e objeto, ou seja, a produção cultural e a artística sempre estiverem contaminadas pela maneira pela qual a sociedade, organizada sob o modo de produção capitalista, segrega e marginaliza segmentos sociais e indivíduos.

De qualquer forma, uma das consequências foi o modo descuidado com que a tradição foi tratada, o que provocou um estado de carência na formação de imagens, formas e valores referenciais. Observa-se também a afirmação de um tipo específico de relação com a natureza: dominá-la tomou o lugar de compreender e conviver com ela. O mesmo autor explica que, segundo a teoria freudiana, é na relação com a autoridade que se desenvolve a autonomia – o que proporciona a mediação entre a tradição e aquilo que o mundo e a cultura em movimento apresenta aos sujeitos: “o princípio do eu brota da identificação com a figura paterna, enquanto que as categorias originárias da autonomia se revoltam contra a irracionalidade das relações familiares” (ADORNO, 1979, p. 185)⁵⁹.

Do ponto de vista escolar, explica Adorno (idem), embora reformas pedagógicas sejam fundamentais, elas são insuficientes, pois há muitos aspectos e problemas

⁵⁹ La autoridad mediaba, más mal que bien, entre la tradición, y los sujetos; y lo mismo que, siguiendo a Freud, la autonomía, el principio del yo, brota de la identificación con la figura paterna, mientras que luego las categorías a que se llega por ésta se revuelven contra la irracionalidad de las relaciones familiares, igualmente se desarrollaba socialmente la formación. (Tradução livre da pesquisadora).

educacionais que estão vinculados à sociedade. Seja como for, a formação depende de um movimento por parte dos indivíduos – e, necessariamente, estimulado por seus educadores – de reconhecimento e contestação da autoridade. É isso que permite o avanço e a renovação da cultura. O problema é que o descarte da antiga autoridade foi precoce: ocorreu em detrimento da formação da autonomia e o resultado foi a perda da tradição, a depreciação do espírito e a desvalorização do intelecto.

Quem nunca sofreu por ter que memorizar poemas de Schiller e Horácio? Quem não se irritou com velhos repetindo histórias que ninguém queria ouvir? Certamente apenas poderia se conseguir hoje que nada se memorize: só o mais tonto está disposto a apoiar-se na bobagem e automação; mas mediante este processo se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento com que ele se forma. É possível que a crença no intelecto ou no espírito tenha sido secularizada – passando-a para algo sem importância – o espírito teológico, se a chamada geração jovem o deprecia, o que ele faz é voltar-se contra ela, mas onde está faltando o espírito teológico que, por outro lado, é ideologia – aparece algo pior (ADORNO, 1979, p. 186).⁶⁰

A pseudocultura, produto da falsa consciência e da negação socializada da formação, é o nome desse algo pior, nascido da degeneração de elementos da formação cultural. São características do pseudoculto: a superficialidade no entendimento de conceitos e a preferência por informações vagas; também o desrespeito ao tempo e à memória, elementos fundamentais para a experiência e, conseqüentemente, para a formação cultural. “(...) Não em vão, o pseudoculto faz alarde de sua péssima memória e orgulha-se de múltiplas funções e sobrecarga (ADORNO, 1979, p. 195)”⁶¹.

Conformado com a racionalidade vigente, o pseudoculto confisca, estimulado pelo fetiche, os bens culturais, como se fossem seus e usa-os a ponto de degenerá-los. Não é capaz de crítica com relação à sociedade. Modifica-se, adapta-se de acordo com as circunstâncias. Possui satisfação narcísica, dedica-se à conservação de si mesmo, sem si mesmo,

⁶⁰ ¿Quién que haya asistido a un instituto docente no habrá gemido alguna vez bajo las poesías de Schiller y las odas de Horacio que tenía que aprender de memoria? ¿Y a quién no le habrán crispado los nervios viejos parientes que, sin que se lo pidieran e incontinentemente, recitaban cosas parecidas que recordaban aún? Ciertamente, apenas podría conseguirse hoy que nadie memorizara todavía: sólo el más tonto está dispuesto a apoyarse en la tontería y maquinidad que hay en ello; pero mediante este proceso se priva el intelecto y al espíritu de una parte del alimento con el que se empieza a formar. Es posible que la creencia en el intelecto o espíritu haya secularizado – pasándolo a algo inesencial – el espíritu teológico, y que si la llamada generación joven la deprecia, lo que haga es devolverla lo que ella há cometido; pero donde falta – ella, que, por su parte, es ideología – amanece otra peor (Tradução livre da pesquisadora).

⁶¹ (...) no en vano alardea el pseudoculto de su mala memoria, orgulloso de sus múltiples ocupaciones y de su sobrecarga (Tradução livre da pesquisadora).

simplesmente porque não se conhece, conforme destaca Adorno (1979) e lamenta o professor Heitor, ao relatar que os alunos necessitam de *quinze minutos de fama*.

Ressalte-se que tais características, apresentadas como sendo dos alunos, dizem respeito a todos os indivíduos da sociedade – em maior ou menor grau, elas estão aqui apontadas porque foram as explicações dadas pelos professores entrevistados para as tensões em salas de aula de artes cênicas. Como a escola pode ser entendida como um microcosmo, o que somos socialmente aparecerá refletido no ambiente escolar, de uma maneira ou de outra.

4.3. As relações em sala de aula de teatro mediadas pela tecnologia: alguns apontamentos

Embora os dados estejam separados em três diferentes quadros: relação professor/aluno, relação aluno/artes cênicas e relação aluno/Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ao refletir sobre as mudanças destacadas pelos entrevistados, percebeu-se que elas fazem parte de um mesmo fenômeno. Apesar de os quadros terem sido mantidos, separados e em sequência, para melhor visualização, a análise respeitou o entrelaçamento de assuntos.

Quadro 08 - Relação professor/aluno, segundos os professores entrevistados.

Professor	Mudanças nas relações professor/aluno
Afrodite	Tirar professor da sala para discutir sua permanência ⁶² , atender demandas de alunos, igualdade na relação professor/aluno, não sabem delimitar tempo, amorosos e tudo perguntam, influência na sala dela do acesso democratizado à internet.
Eco	Alunos esperam respostas, vão a eventos culturais que os professores indicam.
Eros	Juntar-se com outros alunos para demitir professor, não tem estrutura para ouvir críticas, relação com a escola: “pagou-levou”.
Heitor	Alunos perguntam tudo, mudança de postura do professor, não há autoconhecimento.
Caronte	Aluno espera que o professor se movimente, escolarização como provocadora de passividade do aluno, no sentido de que um [aluno] espera e outro [professor] se movimenta.
Ártemis	Interferência da família, não sabem ouvir críticas.

⁶² Solicitam que o professor se retire da sala de aula para discutirem a permanência dele na escola.

Quadro 09 - Relação Aluno/artes cênicas, segundos os professores entrevistados.

Professor	Mudança nas relações aluno/artes cênicas
Afrodite	Não exclusividade com o teatro, não frequentam teatro, não tem um projeto de atuação, são péssimos espectadores (só veem o que gostam ou que gostam a priori), mas querem viver economicamente do teatro.
Eco	Não têm referencial teórico e cultural, são abertos, atração pela intensidade das performances (catarse), dificuldade em ouvir o outro, ligação com o que é utilitário (para que serve), esperança de atuar em novelas, interesse por trabalho em grupo, gostam muito de ir a musicais, seguem indicação dos professores quanto a espetáculos teatrais.
Eros	Não tem repertório cultural, “cabulam” aula, fazem teatro como terapia, querem conhecer a técnica “descobrir como se faz”.
Heitor	A falta de tempo faz com que o professor precise indicar “como se faz”, escolas segmentando o conteúdo, interferência da família e da igreja, principalmente em relação ao toque e à nudez. Sentem-se acolhidos pelo teatro, possibilidade de trabalho, influência da TV, a maioria assiste somente o que o professor indica.
Caronte	Difere alunos oriundo de projetos de políticas públicas – tornam-se pesquisadores depois de estimulados – dos alunos de escolas particulares –buscam profissionalização. Dificuldades de criatividade pela diminuição da percepção.
Ártemis	Não têm repertório cultural, não tem hábitos de leitura, ligação com o que é utilitário (para que serve), não tem tempo para o outro, questões positivas e negativas com toque, vão a eventos culturais pressionados por “nota”, precisam de orientação porque vão ver somente os colegas, o pós-dramático ⁶³ ganhou força.

Quadro 10- Relação Aluno/TIC, segundos os professores entrevistados.

Professor	Mudanças provocadas pelas TIC
Afrodite	Internet como veículo de democratização.
Eco	Ler e estudar texto no ipad, levam celulares para a casa, referências de autores, atores e teóricos pela internet, o texto some da mão, o que incomoda o professor. Ao mesmo tempo, parece que sabem tudo porque o Google dá uma definição para tudo. Não têm maturidade para lidar com tantas informações.
Eros	TV e internet tiraram o corpo da ação, são corpos desmotivados para o teatro, corpos dos adolescentes sem tônus, pouco estímulo físico.
Heitor	Não estão presentes e inteiros naquilo que estão fazendo, dúvidas sobre o quanto estar conectado o tempo todo pode prejudicar a concentração e o desempenho do aluno e do professor.
Caronte	Tecnologia como canal de pesquisa e aprofundamento, aplicação da tecnologia com finalidade estética e como elemento dispersivo.
Ártemis	Uso do telefone celular como meio de pesquisa nas aulas teóricas possibilita respostas rápidas e, em contrapartida, é nocivo para as aulas práticas e de avaliação.

⁶³A professora refere-se ao interesse dos alunos pelo teatro pós-dramático, cujas características são: “descontinuidade, intertextualidade, pluralidade, valorização do receptor, descontextualização, fragmentação, montagem, carnavalização e pluralismo” (KOUDELA, 2001, p.30).

4.3.1. Autoridade do professor dissolvida pelo consumo

À medida que a Indústria Cultural avança sobre as escolas de teatro e aprofunda-se a Racionalidade Tecnológica, pois ambas caminham, invariavelmente, juntas, acirram-se também seus efeitos sobre professores e alunos. É possível que não seja somente a institucionalização das escolas de teatro a válvula propulsora de alterações da prática docente decorrentes de mudanças de comportamento dos alunos com relação a seus professores.

Em pesquisa anterior (BICUDO, 2011), apurou-se que a profissionalização dos artistas teve sua lei promulgada em 1978. No período compreendido entre o início da década de 1990 e o ano de 2010, houve uma proliferação de cursos de artes cênicas oriundos tanto das políticas públicas voltadas para a arte e a cultura, quanto das escolas. Isso está relacionado também ao aumento da procura pelo trabalho de atores pelas escolas públicas e particulares, emissoras de TV públicas e privadas, produtoras independentes e indústria cinematográfica nacional. Ousa-se afirmar que este mercado continua seu processo de expansão, agora alimentado também pela Internet.

Os professores selecionados para esta pesquisa responderam a questões relacionadas à mudança do perfil dos alunos nos últimos dez anos. A seleção dos seis professores contemplou os mais variados tipos de cursos, conforme critérios já expostos. Três professores responderam a partir da docência em cursos de graduação, que possibilitam a licenciatura ou capacitação para lecionar artes cênicas; os outros três atuam em cursos técnicos ou livres que não estão atrelados a essa finalidade.

Certamente os cursos de Licenciatura em Artes podem estar sendo atingidos por fenômenos específicos de sua institucionalização. À medida que as escolas preparam professores de teatro, também elaboram currículos específicos para atender a grades destinadas à licenciatura. Em nível de graduação, há cursos somente de bacharelado e outros que incluem licenciatura, com matérias exclusivas destinadas àqueles que pretendem lecionar teatro.

Conclui-se que hoje é possível formar-se como professor de artes cênicas, mais especificamente de interpretação dramática, somente com experiência de palco adquirida nas escolas. Capacitar-se para lecionar teatro, exercer a função de orientador de interpretação dramática, cujas características de estudo e construção de personagens estejam tão ligadas à

subjetividade, sem um longo histórico anterior de estudo cênico, convivência no ambiente teatral e baseado em proposta pedagógica somente a partir de currículos pré-elaborados, deve trazer questões e conflitos próprios e passíveis de reflexão e análise específica e aprofundada.

A interferência direta na metodologia dos cursos não obteve relevância nas entrevistas. Os professores não relataram a existência de conflitos com relação à proposta curricular das escolas. Os depoimentos dos professores sobre a mudança ocorrida nos últimos 10 anos que dizem respeito à relação professor/aluno mais citada foram: reunião e movimentação dos alunos para discutir a permanência do professor na escola (Afrodite e Eros).

Afrodite referiu-se, para exemplificar o conflito, a um episódio ocorrido em Universidade Pública, no ano de 1996, associando-o à igualdade nas relações entre professores e alunos, e Eros relacionou o ocorrido, sem especificar data, ao fato de os alunos não terem estrutura para ouvir críticas. Tais mudanças parecem ser advindas da crise de autoridade que atinge os professores de escolas regulares estendendo-se e atingindo as escolas de arte. Dussel⁶⁴ (2009, p. 357) explica que, na escola, estão sujeitos muito diferentes daqueles aos quais os professores estavam habituados. Crianças, segundo a autora, são cientes de seus direitos, “argumentam e negociam a lei e a autoridade, e se comportam, muitas vezes, como consumidoras precoces, clientes a quem se deve satisfazer antes que como cidadão sujeitos à lei”. A autora referiu-se às crianças de 2009, provavelmente a faixa etária dos alunos que estavam nas salas de aula de teatro por ocasião da realização das entrevistas com os professores/atores.

No caso de Afrodite, é importante pontuar que ela se referiu ao ocorrido em uma universidade pública, cujas vagas são obtidas por vestibulares muito disputados, o que indica presença predominante de alunos com alto poder aquisitivo e que tiveram acesso a uma educação básica de melhor qualidade. Já Eros testemunhou tais episódios em escola técnica particular. Este professor associou o comportamento dos alunos ao consumo: “*como uma relação com a escola do tipo pagou-levou*”. Note-se a associação que Eros faz entre crise de autoridade e comportamento consumidor, o que está perfeitamente alinhada ao raciocínio de Dussel (2009) e é apontado por Ártemis, que afirma que os alunos estão mais utilitários, buscam saber “*o que vou levar comigo*” quando terminarem o curso.

⁶⁴ Atente-se que a publicação do referido livro ocorreu há nove anos, período abordado por esta pesquisa, para pontuar a mudança de comportamento dos alunos.

Destaca Dussel (2009, p. 358) que o novo comportamento dos alunos representa um desafio para a autoridade dos professores, que se queixam por não conseguirem “impor limites” e, o que parece de maior gravidade, “têm dificuldades em estruturar situações produtivas de ensino”. A autora não exemplifica quais situações produtivas de ensino podem estar sofrendo impedimentos, entretanto, é importante refletir, conforme alertam Bruno e Pesce (2015), sobre as questões da docência na contemporaneidade, entendendo que somos parte de uma cultura constituída também pelo surgimento das redes. As autoras utilizam os termos *ciber* e *digital* para denominar as novas tendências.

A preferência por estudantes disciplinados e passivos, o acesso às informações e conhecimentos como privilégios e verdades irrefutáveis dos docentes e o absoluto desprezo pelas experiências e saberes dos estudantes, são pontos da tradição docente cuja morte já foi decretada, mas que continuam a orientar a prática de muitos professores. Pertinentemente, as autoras destacam que, embora não seja a totalidade de professores que insistam em práticas centralizadoras, ainda existem aqueles que o fazem sem considerar que os estudantes, hoje, dispõem de informações e conhecimentos acessíveis em

múltiplos espaços e suportes e podem ser consumidos e produzidos por todas as pessoas; as experiências e os saberes dos estudantes inserem-nos no processo educacional como *interatores*, o que colabora para que, com seus conhecimentos e acesso às informações socializadas em disposições plurais, pratiquem a educação de modo colaborativo (BRUNO e PESCE, 2015, p. 591).

A denominação de alunos como *interatores* pode ser considerada como uma provocação, estímulo fundamental para aqueles que pesquisam a partir da Teoria Crítica da Sociedade. Se é inquestionável o fato de que elementos da tradição escolar como o privilégio para os saberes dos professores, a passividade dos alunos e o desprezo pela experiência dos estudantes são pontos muito criticados, podemos investigar, sob o ponto de vista dos professores de artes cênicas, como isso acontece no âmbito das artes e, também, se junto com elementos arcaicos e desnecessários da tradição estão sendo descartados elementos fundamentais para a criação artística. Em termos menos acadêmicos: será que adicionada à água suja do banho, não estamos descartando a criança?

Talvez seja importante considerar que a prática da interação e o exercício de igualdade entre alunos e professores carecem de mais tempo e amadurecimento e que outras

interferências, alheias à relação direta entre eles, possam estar produzindo efeitos negativos, como os interesses do mercado introjetados via aparato pelos alunos.

Se Dussel (2009) apontou a impossibilidade de demarcação de limites e a dificuldade em estruturar situações de aprendizagem, podemos considerar que nem todo limite é prejudicial e que uma coisa pode estar diretamente ligada à outra. E mais: que tais hábitos estejam sendo gerados pelo comportamento consumidor. Os apontamentos dos docentes/atores entrevistados para a relação professor aluno revelam: alunos que tiram o professor da aula para discutir sua permanência na escola (Afrodite e Eros); alunos que esperam respostas para tudo (Eco); aluno que pergunta tudo (Heitor); alunos que esperam que professor se movimente (Caronte); alunos que são muito amorosos e tudo perguntam (Afrodite).

Nas diversas modalidades de cursos, por meio das entrevistas, nenhum professor/ator associou a igualdade professor/aluno a um comportamento mais autônomo por parte dos discentes; ao contrário, destacam que “tudo eles perguntam” porque não têm autonomia. Ousa-se afirmar que questões ligadas à arte teatral dizem respeito à História, pesquisa e autoconhecimento, pontos da tradição fundamentais para a criação que, talvez, estejam também sendo descartados – o que fica evidenciado na incapacidade de os alunos se envolverem com o teatro de uma maneira menos instrumental e mais espontânea. Dussel (2009) destaca que a escola deve evitar a nostalgia de não ser mais o centro das referências culturais, mas também baseada em Walter Benjamin, a autora reflete que

a escola é passado, mas não é só passado; deve ser presente, porém, não apenas presente. Nesse cruzamento e rearticulação de temporalidades, pode haver lugar para uma transmissão que não seja apresentada como repetição mecânica de uma história, mas como a passagem de uma tradição que se renova e se redefine com cada nova geração (DUSSEL, 2009, p. 360).

A análise de respostas dos professores não mostra indícios de nostalgia em relação aos alunos, ao que parece não estar a questão no suporte da pesquisa, a Internet, por exemplo, e sim na forma como os alunos estudam ou pesquisam. Em outras palavras, a maneira como eles utilizam as fontes pode não ser suficiente para realizar uma relação satisfatória com a arte, uma vez que não têm repertório cultural para fazê-lo (Eco, Ártemis, Eros), têm ligação com o que é utilitário (Ártemis e Eco), querem que o professor indique como se faz (Heitor) e querem descobrir como se faz (Eros).

Também não há, nas entrevistas, indícios de embates entre alunos e professores relacionados a comportamentos autoritários por parte destes; ao contrário, Afrodite refere-se dessa maneira ao assunto: “são amorosos e tudo perguntam”. Perguntar tudo, querer saber como se faz, pedir indicação de como fazer em Teatro, pode indicar algo além de comportamento consumidor, como a predominância de certas características estereotípicas como fatores impeditivos da experiência, por se encontrarem acorrentados a fórmulas padronizadas e consagradas. Também não foram mencionados conflitos relacionados à competência e atualização dos docentes, tampouco à metodologia e criação artística.

Bruno e Pesce (2015, p. 591) que, aliás, lembram Brecht pelo bom humor, citam as “ritalinas”⁶⁵ agindo como pedras inúteis no caminho do dismantelamento da centralidade do professor e alertam também para o fato de que é “por meio da relação com o outro que nos desenvolvemos”. Ousa-se afirmar que, ainda hoje, se há um espaço de estudo com possibilidades de relações mais próximas entre pessoas, este lugar é o teatro. Pensar em educação de uma perspectiva política que aponte para a emancipação, conforme lembrado pelas autoras, e seu caráter inclusivo, remete à estreita relação entre a Educação do Oprimido de Paulo Freire e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, assim como à relação entre Boal e Brecht. Esse trio de autores forma uma constelação que permite unir escola e teatro.

Dessa maneira, Macedo (2013, p. 36), de sua parte, concluiu que a alfabetização estética, proposta por Freire, implica a combinação da teoria dos dois autores: Freire para a compreensão do mundo e Boal para a percepção dele. Assim, ambos defendem a ideia de que, para transformar a realidade, é necessário que haja cooperação e diálogo entre as pessoas. Somente assim é possível “problematizar, compreender e transformar a realidade e a condição do oprimido”. Aí está o ponto: diálogo, problematização e não conspiração. Esta foi justamente a interferência relatada por Afrodite: alertar os alunos de que eles deveriam agir por meio de vias éticas e formais, poderiam primeiro conversar com o professor, causador do descontentamento, e, caso não houvesse solução, teriam a possibilidade de buscar a coordenação da escola, mas que deveriam e poderiam dialogar e não derrubar (triste palavra usada por Eros) o profissional por meio de conspiração. A ação de Afrodite foi rápida e sem ressentimentos, apenas mostrando aos alunos o caminho ético. A questão,

⁶⁵ Ritalina: medicamento que tem na sua composição Cloridrato de Metilfenidato, uma substância que atua como um fraco estimulante do sistema nervoso central. No tratamento da hiperatividade age melhorando as atividades de certas partes do cérebro que são pouco ativas, aumentando a atenção e a concentração e diminuindo o comportamento impulsivo. No tratamento da narcolepsia alivia a sonolência diurna excessiva. Para maiores informações: <https://www.bulario.com/ritalina/#indicacao>. Acesso em 22 out.2018.

portanto, não está em não saber agir. Os professores de teatro entrevistados demonstram-se surpresos porque tais comportamentos típicos da falta de disposição para o diálogo vêm se tornando mais frequentes na última década. Eles não percebiam isso em anos anteriores e não os relacionaram aos hábitos adquiridos nas escolas de educação básica, mas ao comportamento de consumidor.

Bruno e Pesce (2015) alertam que a ignorância em relação ao cenário de redes e Internet em que vivemos que modificam as relações tem causado sérios danos e, por mais difícil que seja para uma arte tão ligada à tradição como o teatro, parece que é justamente isso o que os artistas estão fazendo: não estão ignorando as inovações, nem as negando; ao contrário, buscam assimilá-las, sem perder, entretanto, a visão crítica: agem como emancipados, conforme sugerem os autoras citadas. Mas a emancipação não os livra da angústia e dos perigos oferecidos pelo aparato.

É preciso pensar como iniciativas emancipatórias – como as que podem acontecer na formação em artes cênicas – estão, cada vez mais, cedendo espaço para os interesses do mercado cultural introjetados nos alunos. Portanto, fica reafirmada a necessidade de refletir sobre o fato de que, algumas vezes, os professores, inconscientemente até, e em nome do trabalho, possam estar, mesmo que indiretamente, convencidos ou mesmo seduzidos pelo aparato, abrindo mão de suas convicções e correndo o risco de perda do que lhes resta de autonomia. Mas também é importante lembrar que, mesmo angustiados, eles ainda resistem e buscam soluções para o “perguntam tudo”, e não simplesmente culpam seus alunos por suas dificuldades.

4.3.2.O teatro dos incensados ou a interferência da família na formação do ator

Ao longo dos últimos dez anos, outro fator de mudança foi pronunciado: a interferência da família dos alunos nas aulas de artes cênicas. Segundo os professores, historicamente, as famílias sempre foram contrárias ao ingresso de seus filhos nas escolas de teatro, por vários motivos, entre eles a instabilidade econômica, social e a difamação.

De outra parte, a formação do ator depende de considerar o fato de que o espaço de pesquisa teatral aborda conflitos de diferentes temáticas em seus jogos cênicos e montagens, por isso, considerar a sociedade, o momento e as circunstâncias em que as personagens estão inseridas, sem qualquer julgamento, é elemento fundamental para o desenvolvimento do

ator. Ao ser indagada sobre possíveis motivos para a mudança do perfil dos alunos, Ártemis afirma:

(..). Acho que tem a ver com a questão... primeiro o fato de não ser mais um tabu fazer teatro, eu tive que brigar em casa para fazer teatro. E muitas vezes os meninos vão fazer teatro porque os pais dão a maior força para isso mesmo. Estimulam: “vai fazer porque isso vai ajudar na sua vida pessoal” ou “vai fazer para se tornar uma celebridade, ir para a televisão, ganhar muito dinheiro” (...) Eu enfrento muita, muita, muita dificuldade com algumas questões de... Os meninos têm uma grande dificuldade de absorver a crítica, eu tenho uma personalidade muito direta, eu sofro muito. Tenho que dar voltas e me segurar, para falar: olha, talvez você esteja usando um recurso que vem usando sempre... Nossa, eu tenho que dar muitas voltas para dar um retorno sobre a cena, tenho sempre que começar com um discurso: é o seu trabalho que está em foco, não é pessoal... Porque eles vêm muito, muito... isso também, nossa! Ainda bem que eu lembrei, isso é importante destacar porque é muito presente. Eles vêm muito incensados pelos pais. “Você é especial, você é único, você é incrível, você é o filhinho da mamãe, e aí eles chegam em sala de aula e começam: “ah, então, essa professora não sabe que eu sou o filhinho da mamãe?” (Ártemis).

Segue resposta de Heitor para a mesma indagação. Ele se refere a duas escolas nas quais leciona.

(...) só uma vez que eu dei aula no (nome da escola), que é uma escola técnica, uma vez a coordenadora veio falar comigo. Ela disse: “olha, eu queria te pedir, nunca tive problema com isso, mas eu queria te pedir que evitasse fazer muita cena de homem beijando homem, mulher beijando mulher, porque o público que vem aqui são as famílias dos alunos, sabe?” (...) E lá na (nome da outra escola) o coordenador tem uma coisa que é assim: se o aluno vai ficar nu em cena, a gente pede para o aluno assinar um papel dizendo que ele não está constrangido em fazer aquilo, porque a gente já teve experiência de pai chegar lá e dizer: eu não pago essa faculdade para minha filha ficar nua, todo mundo ficar vendo ela nua na cena. E aí a partir do momento que a gente teve isso, ele (o coordenador) falou: “então, não tem problema, pode ficar, mas o aluno tem que assinar um papel, ele tem que ser maior de 18 anos, assinar um papel dizendo que ele não está constrangido, nem está sendo obrigado a fazer aquilo. Ele está fazendo porque ele deseja”. A normatização da nudez é uma alteração, eu acho, a gente está encaretando, não é? Porque antigamente... Imagina o pai chegar lá e falar, né? ... Então, eu acho que a gente está mais careta, o mundo deu uma encaretada com o tempo (risos) (Heitor).

Os dois professores demonstram espanto ao refletir sobre a nova realidade e, com questionamentos diferentes, transparecem surpresa com a mudança constatada, ou seja, a

família está interferindo diretamente na metodologia dos cursos de artes cênicas, tanto no que diz respeito ao conteúdo programático (se vai haver contato físico considerado mais íntimo ou nudez), quanto na avaliação dos exercícios cênicos. A situação descrita suscita a seguinte questão: o que gerou a mudança do comportamento familiar e como ele interfere na experiência teatral proposta pelos professores/atores?

Segundo Adorno et al. (1965), pensar a sociedade é pensar o indivíduo e vice-versa. O que determina o indivíduo são as condições objetivas. A alteração dessas condições altera o indivíduo. Para entendermos o que estaria provocando tais mudanças de comportamento da família, ou seja, paulatinamente deixar de proibir para estimular e até mesmo participar da vida escolar artística de seus filhos, é necessário lançar um olhar sobre possíveis mudanças no ambiente cultural em que escolas, família e alunos estão inseridos. Toda essa efervescência nas últimas décadas, na área de artes cênicas, conforme já citado, além de provocar um aumento significativo no número de jovens e adultos que buscam cursos, sobretudo os profissionalizantes, alterou o comportamento das próprias escolas, trouxe os pais para o interior delas e, conseqüentemente, a interferência delas na experiência teatral.

De acordo com Adorno et al. (1965), a personalidade evolui dentro do ambiente social e não pode isolar-se da sociedade. As ideias que expressam uma pessoa dependem, em graus variados, do ambiente cultural, da atmosfera de opinião sob a qual ela se desenvolve. Conforme ocorrem mudanças, os indivíduos tendem a se adaptar, ainda que uns mais rapidamente do que outros. O cenário social em que estamos inseridos, segundo Horkheimer e Adorno (1985, p. 162) converteu a cultura em mercadoria. Indivíduos se veem envolvidos por uma avalanche de informações e “o pensamento perde fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incômodo e inútil”. Em resumo: o espírito objetivo de nossa sociedade pode estar produzindo indivíduos frágeis, obcecados e privados de subjetividade.

Vivemos num ambiente cultural pressionado pelas determinações de ordem econômica, pelo espírito da propaganda e, segundo Adorno et al. (1965, p. 575), “as pessoas que sofrem pressões sociais tendem, frequentemente, a transferir tais pressões a outros, ao invés de irmanar-se aos companheiros de infortúnio”. Estamos, gradativamente, perdendo nossa capacidade de relação, pertencemos a uma sociedade com características estereotípicas; fechamo-nos às experiências com o outro. Conforme Crochík (2001, p. 73), são características da estereotipia, apesar “do intuito de julgar que todos são iguais” não considerar, não perceber, não respeitar as diferenças que existem entre pessoas e culturas. O

sujeito com visão estereotipada do mundo é avesso ao diferente, à relação com o outro, à experiência.

Em contraposição ao quadro acima exposto, para o estudo da interpretação cênica, a heterogeneidade revela-se como instrumento de riqueza único, uma vez que a preparação do ator ocorre por meio de exercícios criados em grupo, a partir da experiência de vida dos atores; portanto, quanto mais diversificadas as experiências, mais rica a criação.

Pensemos agora nas escolas de teatro. Elas abrigam diversos interesses, são compostas por uma heterogeneidade dispersiva: os que querem a fama, os que precisam de uma terapia alternativa, os que pensam em mudar de profissão, filhos que “não deram certo” em outra carreira, os atraídos pelas bolsas de estudo. Os professores são pressionados pela direção dessas escolas a atender, gentilmente, a todos os “clientes” que devem sentir-se satisfeitos com o produto ofertado. Tudo isso é amalgamado à tentativa de fazer com que seus alunos tenham uma experiência teatral baseada nos princípios descritos nos capítulos I e III deste trabalho e suas características humanistas.

Não se trata de demonizar as escolas de teatro – muitas delas, inclusive, pertencem a atores/pesquisadores. Todos necessitam trabalhar e sobreviver nesta sociedade tumultuada, sabe-se disso. A questão é que, sob a égide do capitalismo monopolista e suas características, precisamos viver num exercício permanente de falsa tolerância, ou seja, sustentamos políticas e condutas que nos “dizem serem necessárias à preservação do *status quo*”, conforme Marcuse (1970, p. 88). Tanto a doutrina quanto a prática da tolerância passaram a ser, em graus diversos, apenas máscaras de hipocrisia que esconde a realidade política, econômica e social e que levam os indivíduos a agirem sob a insígnia miserável do medo, muitas vezes, travestido de esperteza e até de simpatia.

Atrair as famílias para dentro das escolas de artes cênicas poderia significar uma oportunidade única de, com o auxílio da arte, revelar nossos conflitos, refletir e criticar a sociedade, ou seja, provocar a verdadeira experiência artística, aquela que leva à transformação pela intensificação do contato com o outro. Adorno (1995a) sustenta que, sob a égide da cultura, precisamos até de revolta para nos defendermos da barbárie, pois todos somos atingidos por ela – que também está presente em nós. Este seria o momento de professores e escola enfrentarem os enganos e tentarem o esclarecimento do verdadeiro significado da presença das famílias no interior das escolas de artes cênicas, até para possivelmente concluir que talvez este não seja o melhor momento para estarem junto de seus filhos.

A família, na visão de Freud, é “o lugar socialmente definido na qual se forma a estrutura da personalidade que, por sua vez, tornar-se-á socialmente relevante” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 136). A instituição familiar passa por transformações e crises constantes: atualmente, não pode garantir a estabilidade financeira e emocional de seus membros. Renunciou, paulatinamente, segundo os mesmos autores, à disciplina imposta, principalmente, pela figura do pai e à proteção emocional da mãe. A criança, sem a prerrogativa da identidade paterna, não interioriza as exigências impostas que, a despeito dos aspectos repressivos, dava-lhe condições de formação autônoma – aquela que, segundo Marcuse (1970, p. 92), “estipula a capacidade de dirigir a própria vida: de ser capaz de determinar o que fazer ou não, o que tolerar ou não. O sujeito dessa autonomia é o indivíduo como ser humano, capaz de ser livre em conjunto com os demais”.

Ainda segundo Horkheimer e Adorno (1973), se o jovem não encontrar autoridade no ambiente familiar e não desenvolver autonomia, possivelmente, transferirá essa função a grupos secundários. Talvez fosse o momento de, pela transferência, pela relação estreita com os colegas e professores e, em se tratando de artes cênicas, mediados pelo histórico das personagens, conquistar a experiência do convívio e, quiçá, o caminho para a autonomia. Mas, ao que parece, não é isto o que está acontecendo. Trata-se de uma contradição e não é a experiência artística que está sendo alcançada. A opressão econômica do capitalismo, afirmam Horkheimer e Adorno (1985), sofre metamorfoses conforme as necessidades do mercado e, no caso da dominação sobre as escolas, ela se traveste de “cuidados”. Para justificar a cobrança de mensalidades, algumas vezes exorbitantes, pergunta-se aos pais tudo o que eles acham que deva ser ensinado aos filhos, independentemente de terem, ou não, conhecimento da linguagem artística. O que está oculto sempre é a busca pelo lucro, lícito ou ilícito.

A publicidade distorcida atrai e é tolerada pela massa. Todos, no fundo, sabem da impossibilidade de conjugar interesses da escola, da família e da arte, mas todos fingem porque assim é pregado. Os professores toleram a presença dos pais, mas estão de fato chocados com ela. A direção da escola finge dedicação à arte, mas está de fato cedendo à pressão do mercado porque a atmosfera atual exige a ligação entre família e escola. Os alunos fingem que aceitam a interferência dos pais porque não querem correr riscos, ouvir críticas e enfrentar o desconforto do autoconhecimento. O clima entre família, escola, professores e alunos é de enganosa imparcialidade, condição típica, daqueles que não transcendem e não pretendem capacitar-se para isso, segundo Marcuse (1970).

Além de tudo isso, o atendimento cego aos desejos de pais e alunos e a pressão da escola podem estar obrigando, mesmo que veladamente, os professores a ajustarem a metodologia, a exemplo da professora Ártemis, que confessa perder a espontaneidade e a objetividade na avaliação dos exercícios e do professor Heitor, que descreve uma sutil censura relacionada ao contato físico dos atores por parte de uma escola e a normatização das práticas teatrais executadas por outra escola.

Ressalte-se que, ao refletir sobre o assunto, ele afirma: “estamos encaretando”. Essa é a questão: “estamos encaretando”, ou melhor, regredindo. Sob a influência do atual cenário cultural, um dos fatores predominantes que nos afasta da verdadeira experiência é o medo, conforme Sartre (1978). Alunos têm medo do contato consigo e com outro; escolas têm medo de perder clientes; professores têm medo de perder o emprego. O fenômeno do aumento da procura pelos cursos de teatro que promoveriam a reflexão, a crítica e poderiam provocar a experiência, põe-se a serviço do autoritarismo e não da autoridade. Os indivíduos enfraquecidos promovem a regressão artística. É preciso insistir: talvez a saída esteja na resistência pela subversão, conforme aponta Marcuse (1970). Resta-nos continuar buscando o caminho e os meios para assim agir.

4.3.3. Resistir para não sucumbir: a pedagogia teatral enfrenta o aluno que pergunta tudo

O exame dos quadros, sob a perspectiva da relação alunos/artes cênicas, revela o distanciamento e a falta de conhecimento prévio da linguagem teatral e de condições para que os estudantes realizem pesquisas, suficientemente, profundas para atender à expectativa dos professores. Caronte, ao distinguir alunos dos projetos vinculados a políticas públicas, o faz, destacando que, somente depois de estimulados, os postulantes à atuação em teatro se tornam pesquisadores. Trata-se, portanto, de uma tarefa hercúlea o trabalho do docente que visa à formação do ator criador em nossos dias. Ele precisa, antes de tudo, apresentar a linguagem teatral que, ao que parece, confunde-se cada vez mais com a cultura televisiva.

Muitos alunos ingressam nas escolas de artes cênicas ou em cursos de Licenciatura em Artes, o que os habilitará a ser, se a opção for por este último, professores de interpretação dramática em um prazo de três ou quatro anos. Isso pode acontecer sem nunca terem visto

uma peça de teatro anteriormente, uma vez que são atraídos pela televisão, conforme destacam Heitor e Ártemis.

Afrodite, ao relacionar as questões de mudança de perfil dos alunos, cita uma espécie de gradação, como se a tecnologia fosse aderindo ao sujeito e transformando seu comportamento década a década. Ao longo da entrevista, faz uma profunda reflexão acerca da palavra resistência tanto do ponto de vista da pedagogia, quanto do aprendizado: “No final da década de 1990, a pedagogia era uma coisa que ninguém falava. Nós éramos assim como bichos; a partir da década de 1980 professores foram para o exterior estudar...(Afrodite)”. A professora destaca que sua geração dependeu de mestres teóricos que não eram acadêmicos, mas estudiosos de teatro. “A gente é devedora de Jacó Guinsburg, de Sábado Magaldi, de Bárbara Heliodora...”(Afrodite).

Segue citando nomes ligados à cultura, não somente à prática teatral, críticos, dramaturgos, diretores e conclui seu raciocínio:

(...) essa gente foi sendo formada no campo da teoria com uma perspectiva prática, entende? Isso traz uma mudança, uma diferença, não é o acadêmico, mas o estudioso de teatro, minimamente, ou por se colocar como sujeito crítico na própria experiência de espectador, de forma muito continuada, ou por ter formação teatral e, depois, ir para essa área de produção teórica. Eu acho que o pedagogo trabalha com a resistência. Não acho que exista processo formativo se não existir resistência, mas a resistência não pode se culpabilizar, não pode se vitimar, não pode se transferir, não pode ser... a resistência tem um princípio que vem da biomecânica, que é um princípio da física, é um princípio que está na música. A resistência para mim é isso, todo movimento começa no sentido contrário; exatamente porque não é instrução... é formação, não é? Você não instrui um ator. Formar um ator não é educar um ator, não é instruir um ator. Então, a resistência é parte. Mas, a resistência que vira muro, que não cria movimento, aí é um problema e é muito tênue essa diferença, entende? Materiais moldáveis demais não me parecem bons. Materiais duros demais não me parecem bons. (...) Para que as coisas se tornem expressivas elas precisam ter movimentos contrários porque senão a gente está desrespeitando uma lei de nossa existência, seja cênica, seja na vida mesmo. (...) existem resistências que potencializam, ou não, às vezes destroem o próprio sujeito. (...) Eu também tenho dificuldades com alguns alunos, eu também resisto a determinadas abordagens... Normalmente, na atitude física, eles são bastante flexíveis, arrastam chinelo, eles não levantam o pé para caminhar. Eu podia dar um quadro assim: são muito amorosos, muito queridos, muito afetuosos. Têm esse jeito acolhedor, são expansivos e tudo eles perguntam. E a pergunta é uma forma de resistência a não fazer o esforço de pensar (Afrodite).

Relata responder a inúmeras perguntas até perceber que também precisa resistir. “(...) *Aí eu digo: você não tem mais o direito de fazer pergunta nenhuma. Senão ele me sucumbe, com o tanto de perguntas que ele tem. Acho que esse é um tema importante para a pedagogia*” (Afrodite).

Sucumbir pode ser uma boa palavra para refletirmos sobre os hábitos desenvolvidos pelas novas gerações, por influência das tecnologias da informação e comunicação. Qual a relação que existe entre resistir para não sucumbir, a mudança de comportamento dos alunos advindos da influência das TIC e imaginação, memória, narração e mimese – elementos fundamentais para a Interpretação Dramática? Para encontrar algumas respostas foram traçados dois retratos dos jovens e sua relação com as TIC. O primeiro, a partir da visão de Jean M. Twenge, professora de psicologia da Universidade de San Diego, anteriormente citada. O segundo, foi feito a partir de reflexões de Michel Serres, filósofo contemporâneo, professor da Universidade de Stanford e membro da Academia Francesa de Letras⁶⁶. Em ambos, foram encontradas e comentadas características dos estudantes brasileiros mencionadas por seus professores.

4.3.4. O retrato dos *iGen’ers* e os alunos de teatro

Twenge (2017), além do traço marcante de imaturidade já comentado, pinta o seguinte retrato dos *iGen’ers*, denominação dada por ela para os nascidos entre 1995 e 2012: são uma geração criada sob a égide da tecnologia. Entre 2011 e 2012, houve uma verdadeira explosão dos telefones celulares nos EUA. Vivemos em tempos de globalização⁶⁷, portanto, entende-se que o fenômeno atinge a sociedade brasileira, sobretudo, porque a hegemonia norte americana dita os costumes sobre os demais países. Diferentes de quaisquer gerações

⁶⁶ Professor da Universidade de Stanford desde 1984. Para mais informações, consultar: <https://dcl.stanford.edu/people/michel-serres>. Acesso em 04 set. 2018.

⁶⁷ Fenômeno que, segundo Burbules e Torres (2004), pode ter iniciado há mais de um século, acirrando-se a partir da década de 1970. Os autores apresentam diferentes interpretações para abordagens políticas, econômicas e culturais. Entre as várias características do fenômeno está o aumento do uso da publicidade na promoção dos padrões de consumo internacionalizados. Em termos políticos, temos o enfraquecimento da soberania do Estado-nação e a consequente fragilização do conceito de cidadão. Em termos culturais, observa-se a tensão exercida pela padronização e homogeneidade cultural, causadas pela globalização nas comunidades e nos movimentos locais.

anteriores, eles cresceram portando telefones celulares, possuem uma página de Instagram⁶⁸ antes de iniciar o ensino médio e não se recordam de tempos anteriores à Internet.

Uma adolescente de 13 anos, ouvida pela autora, define dessa maneira sua relação com as outras pessoas: “*talvez gostemos mais de nossos iPhones do que de pessoas de fato*” (Twenge, 2017, p. 2). São mais preocupados com seu futuro econômico, assim como estudantes de Afrodite e Heitor, que se preocupam em viver da profissão, ainda que questões relacionadas à igualdade de gêneros, raça e de orientação sexual também façam parte de suas preocupações. Ártemis aponta discussões produtivas em suas aulas relacionadas ao racismo, emancipação feminina e representatividade de gênero, destacando o último como fenômeno tão recente e complexo que os professores se encontram no início de um processo de reflexão e compreensão do tema: “*(...) a representatividade está mais forte hoje. Eu ainda estou entendendo, eu e os colegas ainda estamos entendendo como lidar com isso*” (Ártemis).

Mas há ainda outros aspectos que caracterizam os *iGen’ers*: não se interessam pela habilitação para dirigir automóveis, ao contrário de gerações anteriores, saem na companhia dos pais. Se estiverem com amigos, em um *shopping center*, por exemplo, andam alguns metros distantes dos pais e de tempos em tempos dão notícias para mostrar que estão em segurança. Dispensam menos tempo com deveres escolares de casa; discutem mais frequentemente com seus pais, entretanto, tais brigas não são sérias. Têm o hábito de dormir com o telefone sob o travesseiro, muitas vezes abraçados a ele para conferir a qualquer momento se há novas mensagens. A última ação do dia, antes de adormecer, assim como a primeira ao acordar, é conferir se há novas comunicações.

Os estudantes de teatro brasileiros parecem estar seguindo o mesmo caminho. Agem tão naturalmente com a tecnologia que julgam que a levar para a cena seja natural, a despeito da posição de Eco: “*leem e estudam textos no ipad, levam celulares para a cena, referências de autores, atores e teóricos pela internet, o texto some da mão, incomoda o professor*”. Os *iGen’ers*, segundo Twenge (2017), são o retrato de uma nova geração que amadurece mais lentamente, mas também é mais ansiosa. “Expressam sua relação com o *smartphone* ou *iphone* como um viciado em *crack*⁶⁹: eu sei que eu não deveria, mas eu simplesmente não

⁶⁸ Instagram: uma das redes sociais de compartilhamento de foto e vídeos mais populares do mundo. Aplicativo disponível para Android, iOS e Windows Phone é gratuito e fácil de usar. Para mais informações: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2014/01/como-fazer-uma-conta-no-instagram-saiba-o-que-e-e-como-funciona-rede.html>. Acesso em 22 out.2018.

⁶⁹ O *crack* surgiu no início da década de 1980. É um tipo de droga feita de cocaína e mistura de cloridrato da cocaína, amônia e água destilada, que formam pequenos grãos. Pode ser usado tanto aspirado quanto fumado. Por ser uma droga barata e por ter um efeito pouco duradouro, faz com que as pessoas a usem em grandes quantidades, o que torna o vício maior. Por ser uma droga barata atrai mais os usuários de baixa renda. Quando

consigo me controlar (TWENGE, 2017, p.50)”⁷⁰. *Smartphones*, ao contrário de outras formas de mídia, estão infiltrados por quase todo o tempo, em suas vidas, até mesmo inconscientemente, enquanto dormem. Quando estão despertos, os *smartphones* entretêm, comunicam e conferem *glamour* à existência.

Um trecho do relato de Heitor mostra o risco que o uso frequente do celular representa para adolescentes e adultos – entenda-se, também alunos e professores:

(...) a questão da tecnologia eu acho que isso é um problema, assim, e aí eu estou tentando lidar com isso da melhor forma possível e, aí, às vezes eu peço, “olha gente, vamos desligar os celulares. Vamos entrar aqui, nada vai acontecer nas próximas duas horas na vida de vocês que não possa esperar vocês acabarem o ensaio, não é?” E é curioso, uma coisa que eu vou te falar, que é assim, por exemplo, eu entro na sala de aula e eu ponho o celular no meu bolso, eu ponho ele no silencioso e eu ponho no meu bolso. Quantas vezes o celular não vibra no meu bolso e eu tenho um ímpeto de pegar e eu falo: “seu eu pegar e olhar, eu vou liberar, e eu tenho...” Daí eu fico pensando assim: “por que é que a gente tem isso, não é?” Eu também estou viciado. Então o que eu comecei a fazer: a tirar o celular e colocar na mochila e deixar ele longe de mim durante a aula. Você entendeu? Na hora que dá o intervalo, aí eu vou lá e olho, mas, durante a aula... porque se ele ficar no meu bolso e ele vibrar, as vezes eu me desconcentro do que eu estou fazendo e aí eu consigo entender porque que eles ficam tão ligados nisso, não é? Então eu acho que esse hábito da tecnologia piorou muito. Dez anos atrás a gente não tinha isso, sabe? Não era tão urgente. Parece que hoje para eles é uma coisa urgente”(Heitor).

Questões com permissão de uso do telefone celular, sem alerta sonoro, apenas com o vibrador, também são relatadas por Ártemis que confessa ter muitas dúvidas com relação às condutas pedagógicas a serem adotadas e que recebe críticas de companheiros professores por ser excessivamente compreensiva em relação ao assunto.

Retorna-se à pesquisa de Twenge (2017). Apesar de passarem muito tempo com os *smartphones*, eles não falam, somente escrevem em mídias sociais, conversam por meio de texto escrito ou jogam virtualmente. À medida que o tempo avança, geração após geração os jovens leem cada vez menos. No final dos anos 1970, a grande maioria dos adolescentes liam livros ou revistas quase que diariamente. Em 2010, os *smartphones* entraram no

a droga é fumada faz um barulho de “estalar”, daí surgiu o nome de crack. Para mais informações: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/drogas/crack.htm>. Acesso em: 02 dez. 2018

⁷⁰ “They talked about their phones the way an addict talk about crack: I know I shouldn’t, but I just can’t help it”. Tradução livre da pesquisadora.

mercado e houve uma vertiginosa expansão. Em 2015, uma pesquisa⁷¹ revelou que apenas 16% dos adolescentes liam diariamente e que mesmo os que estavam na lista anterior como leitores haviam abandonado o hábito diário de leitura. Talvez o fato de os livros não serem suficientemente velozes para uma geração que cresce mudando de uma página (ou de tela) para outra na Internet com apenas um toque, em segundos, explique a razão da diminuição do tempo de leitura. Literatura impressa simplesmente não consegue prender sua atenção: está, portanto, em franco declínio – livros, revistas e jornais são cada vez menos lidos.

Neste ponto da análise, cabe algumas observações sobre o que apontaram os entrevistados. Os alunos não têm repertório cultural, nem hábito de leitura. Eros, Ártemis e Eco fazem o comentário explícito; os outros são indiretos, citando que eles só leem o que está nas redes sociais – caso de Heitor. Por outro lado, há pontos positivos: a pesquisa e a busca por informações tornou-se mais democrática, uma vez que muitos alunos, de diferentes classes sociais, possuem telefones celulares com acesso à internet e podem utilizá-los para seus estudos, lembram Afrodite e Caronte. Ártemis faz um destaque nessa direção, comentando que o uso do celular como meio de pesquisa nas aulas teóricas possibilita respostas rápidas, assim como Caronte: *“em pesquisa, quando você está num momento de discussão, a relação que as pessoas têm com esses aparelhos é incrível. Eles conectam informações na hora, em dois minutos você está conversando e já está... a informação já está vindo, já está se falando...”*

Rapidez é a marca dessa geração. Serres (2013) a caracteriza como tendo a velocidade da luz. Os *iGen'ers* dispendem seu tempo livre assistindo a shows de TV, principalmente Netflix⁷² e Hulu⁷³. Só leem quando obrigados pelas escolas. Preferem ver filmes em casa, pela praticidade, conveniência, conforto e preço. Podem personalizar, ou seja, escolher ao que assistem e fazê-lo de pijamas, degustando biscoitos e similares. Podem parar o filme, pausá-lo e retornar quando assim o desejarem.

Os estudantes brasileiros de teatro também, segundo seus professores, só assistem ao que gostam, TV e séries, e vão apenas aos espetáculos que os professores indicam. Eles estão

⁷¹ Pesquisa realizada por professores da Universidade de San Diego no período compreendido entre 1976-2016, nos Estados Unidos, com 1.021.209 indivíduos, sendo 51% do sexo feminino (TWENGGE, MARTIN e SPITZBERG, 2018, p.1).

⁷² Netflix: catálogo de serviços de milhares de filmes, séries e outros programas de TV que podem ser acessados de várias plataformas, como *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, *videogames* e TV. Lançado em 1997, o serviço conta com 60 milhões de usuários em todo o mundo. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/14513-o-que-e-netflix>. Acesso em: 04 set. 2018.

⁷³ O Hulu oferece serviços similares ao Netflix. Para mais informações: <https://hulu.com>. Acesso em: 04 set.2018.

chegando à universidade com muito menos experiência em leitura e é preciso situá-los enquanto aprendem, destaca Twenge (2017). Dispendem muito mais tempo ficando *online*, escrevendo, e muito menos tempo com revistas, livros e em frente à TV. Aqui se localiza um ponto positivo, conforme Afrodite observou: os alunos de suas últimas turmas apresentaram melhoras na escrita. Pondera-se que sua perspectiva é de professora de universidade pública, que têm suas vagas muito disputadas e que seleciona os melhores candidatos. Talvez estejamos diante do fenômeno da união do treinamento dos alunos em redações para o vestibular com o hábito de escrever em computador, o que não invalida a indicação de progresso.

Os *iGen'ers* não desenvolveram a paciência necessária para pesquisar profundamente sobre qualquer assunto, comenta Twenge (2017). A falta de paciência parece também marcar os estudantes brasileiros. Para Eco, *“eles acham que se leram três textos, já são atores... eles não têm muita paciência para escutar... para escutar o outro. Eu sinto que não é uma resistência, é uma dificuldade mesmo”*. Eros explica que o sujeito atual é vítima do consumismo: *“não sei... uma coisa do consumo muito violento. Uma coisa de urgência, de querer tudo para ontem...”* Heitor, por sua vez, apontou que *“... as pessoas querem tudo para ontem, não é?”*; o mesmo expressa Ártemis: *“antes havia um interesse muito grande por debater os temas, agora é assim: já deu, vamos fazer outra coisa...”*.

Muitos pais, na pesquisa de Twenge (2017), expressaram que a comunicação eletrônica entre adolescentes não é saudável, uma vez que não é possível supervisioná-los enquanto usam a Internet. Se a comunicação eletrônica fosse somente benéfica, destaca a autora, jovens que se comunicam via mídias sociais deveriam ser felizes, saberiam evitar solidão e depressão tanto quanto jovens que encontram seus amigos pessoalmente ou estão envolvidos em outras atividades que não envolvam somente a mediação das telas. Entretanto, a pesquisa revelou que atividades sociais em rede parecem estar relacionadas à infelicidade e relações pessoais presenciais, à felicidade, na ordem de 20% em termos de diferença percentual. Ao examinar o gráfico que apresentava tais resultados, a psicóloga proclama: *“se você fosse dar um conselho baseado neste gráfico, ele deveria ser taxativo: afaste-se de seu *smartphone*, desligue seu computador ou *iPad* e faça alguma coisa, qualquer coisa que não envolva telas (TWENGE, 2017, p.78)”*⁷⁴.

⁷⁴ If you were going to give advice for a happy life based on this graph, it would be straightforward: put down the phone, turn off the computer or iPad, and do something – anything – that does not involve a screen. Tradução livre da pesquisadora.

O uso do Facebook e outras redes sociais pode causar tristeza, entretanto, sentir-se triste não estimula seu uso. Quer isso dizer que o mal-estar generalizado, que parece ser uma marca do tempo presente, não pode ser atribuído somente ao avanço das TIC, pois outros fatores de ordem social e cultural também contribuem para esse estado de coisas. Seja como for, estudo feito com adultos encontrou resultado similar: quanto mais a pessoa usa o Facebook, menor será seu bem-estar. Adultos, depois de encontrarem, pessoalmente, seus amigos, melhoraram seu bem-estar. A autora fez estudo com adultos dinamarqueses que pararam de usar o Facebook por uma semana, comparando-os a outros que permaneceram usando a rede social regularmente. Finda a semana, aqueles que haviam interrompido o uso sentiam-se mais felizes (9%), menos solitários (36%) e menos deprimidos (33%) do que aqueles que permaneceram fazendo o uso regular da rede social.

Twenge (2017) admite alguns benefícios advindos do uso das redes sociais. Em teoria, afirma ela, *sites* de mídia social destinam-se a conectar pessoas. Talvez eles não proporcionem felicidade, mas permitam que adolescentes se sintam socialmente incluídos, mais próximos dos amigos e menos solitários. Pelo menos, isso é o que prometem os *sites* de redes sociais, comenta ironicamente. Por outro lado, eles ainda estão desenvolvendo sua identidade, são mais vulneráveis e ficam mais expostos ao *cyberbullying*⁷⁵, por exemplo, e esse é um dos motivos do risco de infelicidade, causado pelo uso das mídias sociais; risco muito maior para os adolescentes. Ártemis também identifica esse momento no contato com seus alunos: *“porque eles também vêm cheios de questões que são naturais da idade, não? Estão formando a identidade social, a própria identidade em vários âmbitos”*.

A mesma adolescente de 13 anos, destacada pela psicóloga, é contundente: *“nós crescemos com iPhones, ela diz: nós não sabemos nos comunicar como pessoas normais, olhar nos olhos e falar com os outros”*. Ela lembra que a professora de teatro do ensino médio falou aos estudantes: *“coloquem o telefone nesta caixa, nós estamos aprendendo a olhar nos olhos”* e a jovem, refletindo sobre o efeito causado pelo uso do telefone celular, na comunicação entre os adolescentes, conclui: *“algumas vezes eles nos transformam em alienígenas. Nós não sabemos mais como conversar com as pessoas* (TWENGE, 2017,

⁷⁵ A palavra bullying tem origem na língua inglesa e faz referência a *bully*, que entendemos como “valentão”, aquele que maltrata ou violenta de forma constante outras pessoas por motivos supérfluos. É justamente esse ato de maltratar ou violentar o outro de forma sistemática e repetitiva que é denominado *bullying*. Falamos de *cyberbullying*, então, quando a agressão se passa pelos meios de comunicação virtual, como nas redes sociais, telefones e nas demais mídias virtuais. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>. Acesso em: 24 out.2018.

p.90) ”⁷⁶. Destaque-se que a professora de teatro da adolescente usou o recurso da mimese para trabalhar a questão.

Os *iGen’ers* parecem felizes nas postagens, sorriem nas fotografias, mas, na verdade, não se sentem confortáveis e representam a mais severa crise de angústia entre jovens em décadas. A pesquisa tomada aqui como fonte e referência identificou também probabilidade de maiores índices de depressão e suicídio, desapego à religião entre os mais jovens e aumento de consumo de ansiolíticos, embora sejam mais tolerantes com questões de raça e gênero.

Ainda, houve diminuição da atividade sexual comparando-se as décadas de 1970 e 1990 na ordem de, aproximadamente, 30%. Os *iGen’ers* têm medo de contato físico, sobretudo sexual, provavelmente pela diminuição do contato direto; paradoxalmente, têm fácil acesso à pornografia *online*. Continuando, temem gravidez e doenças e assistem a propagandas sobre doenças genitais, sexualmente transmissíveis, ouvem histórias sobre maternidade na adolescência como causadora de rejeição, especialmente para as mulheres. Por fim, os *iGen’ers* têm menos oportunidades para o sexo porque dispendem muito menos tempo com seus pares pessoalmente. A obra revela que adolescentes residem menos com seus amigos e saem menos também, provavelmente porque estão fazendo *snapchat*⁷⁷ ou *sexting*⁷⁸ nus. Mas eles são menos propensos a correr o risco de estarem fisicamente juntos e realmente fazer sexo. *Sexting* não pode engravidar e, para muitos *iGen’ers*, é mais seguro (TWENGE, 2017, p. 210)⁷⁹.

⁷⁶ “We grew up com iPhones, she says. We don’t know how to communicate like normal people and look people in the eye and talk to them”. Her middle school drama teacher tells students, “Put your phone in the box, we’re learning to look people in the eye. Athena thinks that phones have affected teen speech as well: Sometimes it makes us, like, aliens. We don’t know how to talk to people anymore” (tradução livre da pesquisadora).

⁷⁷ Rede social de mensagens instantâneas voltada para celulares, desenvolvida por estudantes da Universidade Stanford. O aplicativo pode ser usado para enviar texto, fotos e vídeos, e o diferencial é que este conteúdo pode ser visto apenas uma vez, pois é deletado logo em seguida. As mensagens se autodestroem. Para maiores informações: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/02/o-que-e-snapchat.html>. Acesso em: 27 ago.2018.

⁷⁸ O nome “sexting” é baseado em uma junção de palavras, oriundas dos radicais “Sex” (sexo) e Ting (sufixo de texting), exatamente por essa origem histórica do “sexo por mensagens de texto”. Apesar de os conteúdos terem se tornado menos textuais, o nome manteve-se. Hoje, admite-se como *sexting* o envio de conteúdo erótico pessoal por qualquer meio eletrônico, incluindo mensagens instantâneas e *e-mails*. Para maiores informações: <https://www.tecmundo.com.br/celular/3070-voce-sabe-o-que-e-sexting.htm>. Acesso em: 27 ago.2018.

⁷⁹ *iGen’ers* may also have fewer opportunities for sex because they spend so much less time with their peers in person. As we saw in chapter 3, teens are hanging out with their friends and going out less, probably because they are snapchatting or texting instead. Maybe they are naked snapchatting or sexting, but they are less likely to take the extra step to be physically together and actually have sex. Sexting can’t get you pregnant, and to many *iGen’ers* it feels safer (Tradução livre da pesquisadora).

Em resumo, ansiedade, depressão e solidão são características dos adolescentes norte-americanos na era da comunicação por meios digitais, conforme pesquisa de Twenge (2017).

4.3.5. Mas você está fazendo teatro, não é? Corpo, toque e nudez nas aulas de atuação

Questões relacionadas ao corpo, toque e nudez também são mencionadas pelos professores de teatro, por diferentes prismas. São citados, a seguir, alguns trechos para posterior reflexão. Já foi mencionado o depoimento de Heitor no que diz respeito ao toque e a nudez sob a perspectiva da interferência familiar na escola, mas é relevante retornar ao assunto neste ponto da discussão:

(...) É engraçado, tinha uma aluna no semestre passado que tinha uma cena que ela... era um conto do Nelson (Rodrigues) que eu estava trabalhando com eles. No final ela ligava para um ex-namorado e eu tinha feito uma marca que ela ficava na frente dele, aí ela ajoelhava, desamarrava a calça dele... ele estava de cueca samba canção e a calça caía e ela segurava nele e eu ia baixando a luz e black-out, quer dizer, não tinha nem uma nudez, não tinha nada. E ela chegou para mim e falou: “eu não vou fazer essa cena”. Eu falei: “mas por que você não vai fazer, fulana?” “Não, porque meu pai e minha mãe são da igreja e se eles virem essa cena, eles me tiram da faculdade”. E não tinha nada explícito, não tinha nudez, tinha uma sugestão, era simplesmente uma sugestão. Eu falei: “mas você está fazendo teatro, não é? O teatro se você vai ficar com preconceito, tem muita coisa que você não vai fazer, e se você tiver que fazer uma prostituta? Como é que você vai fazer? E se tiver que falar palavrão? Você vai ter que fazer”. Então, tem essa coisa que eles ainda sentem muito, então, entender que a formação do ser humano... você tem que olhar sem preconceito para o outro, não é?” (Heitor).

A seguir, transcreve-se trechos das entrevistas de outros professores:

(...) eu sou de uma época que as pessoas faziam exercícios nuas e tal, hoje em dia já é difícil. Num momento onde tem bumbum para tudo quanto é lado, mulher pelada para tudo quanto é lado, na verdade o que a gente vive é uma sociedade completamente preconceituosa, pudica... é uma coisa da boca para fora. (repete com ênfase) É uma coisa da boca para fora. Então, depende dos exercícios, da sensibilização, da pessoa poder dançar, se tocar um pouco, perceber o outro, é sempre agradável. Essa coisa do ser humano, é uma coisa muito agradável, e que a gente se afastou.(...) A informatização de tudo, a coisa da internet, de você ficar frente à televisão e tal, tirou o corpo de ação. Então, os corpos são um pouco... são bem desmotivados. Tem uma amiga minha que é professora de educação física;

eu estava conversando isso com ela... ela falou: “nossa (fala o nome dela), antigamente eu pegava uma bola, jogava numa quadra, os meninos iam lá e jogavam. Hoje não. Você joga a bola, a bola fica sozinha. Os meninos ficam sentados olhando lá os tablets, os smartphones, então para eu fazer uma atividade, para eles irem lá, correrem, jogarem bola ou basquete, eu preciso colocar uma pontuação. Então, se você jogar, arremessar a bola e tal você ganha um ponto”. Ela falou que antes não, você punha a bola e os moleques já devoravam a bola, saíam correndo, chutando. Em algumas camadas sociais isso ainda existe, mas para a maioria que ela dá aula, eles ficam sentados. Então, para o teatro, que basicamente é corpo em movimento, ficou um pouco difícil esse estímulo, porque, da maneira que eu vejo o teatro, existe a ação interna que você desenvolve através da imaginação e etc. para que a ação externa aconteça... que para a gente ver o que está acontecendo com uma pessoa ela precisa se mover (risos), se ela não se move... fica difícil compreender se está triste, se está alegre, se está com dúvidas, se está com raiva. O corpo precisa se manifestar, então, eu percebo que hoje o corpo dos adolescentes e pessoas que vão ser adultas amanhã não tem tônus, um tônus bem baixo, tiveram pouco estímulo físico... (Eros).

(...) o mundo é diverso, tem muitas opressões, tem muitos medos, temores, muita, muita opressão, uma presença moral, de um peso moral muito forte, cada vez mais acirrado nesse nosso tempo, mais talvez do que nos anos 1980, que era triste, por causa das questões todas, da homossexualidade, enfim, todas as coisas que estavam brotando, mas, é triste o peso moral que se tem para tudo, hoje em dia (Caronte).

(...) é preciso muito mais cuidado com o toque dos alunos, toque físico mesmo... muito forte essa questão. E não é só nos cursos de teatro. Eu tenho informações de colegas que trabalham na área da saúde e que enfrentam a mesma dificuldade, o que é bastante temerário porque um fisioterapeuta que não pode tocar um aluno, ele não vai me tocar quando ele for um profissional, não é? Em relação ao toque, acontece rejeição e até um julgamento se aquele toque pode ser um assédio... uma questão moral muito forte. Será que isso vem de casa? Será que isso vem da sociedade? Mas, é muito forte... isso não existia antes. Sempre lidei com uma questão moral que me surpreendeu sempre, né? Fiz minha formação nos anos 1980, e a gente, o pessoal de teatro, tinha uma liberdade corporal que acho que era fruto mesmo da revolução sexual dos anos 1960,1970. Sou filhote dessa geração, então, a gente tinha uma liberdade física mesmo, muito maior... (...) Mas, isso foi ficando não só uma questão moral, mas uma questão até de uma defesa da individualidade, acho que uma construção de uma individualidade que está mais próxima do individualismo. Meu corpo, meu espaço. Não acho que isso seja positivo, em vários aspectos isso pode parecer positivo, principalmente no sentido de que o teatro também é um lugar onde a gente tem que estar atenta para onde os jovens podem sofrer abuso de verdade. Acho que num ambiente escolar... acho que talvez isso seja mais difícil, mas os meninos narram experiências em grupos de teatro amador que são abusos, sim. Abuso psicológico, abuso físico, então, acho que tem um pedaço aí que é bacana, acho, assim, que “opa! aqui é meu limite”. Por exemplo, não precisa ficar nu. Não precisa mesmo. Não é uma questão moral, é uma questão ética. “Eu não estou preparado” “e não precisa mesmo”. “Eu não preciso enfrentar esse tema”, “não precisa mesmo, você tem vinte e poucos anos. Não precisa enfrentar, você pode escolher” ... o ator não está formado a hora que sai da faculdade ou do curso técnico, não é? Ele vai se formar

ao longo de muitos anos. A gente sabe disso, quantas fichas não caem, ainda caem, não é? Então, não é obrigado nada disso. Então acho que tem sim um lado interessante, num sentido de uma preservação, de saber colocar seus limites físicos e psicológicos, não se agredir. Por outro lado, também, isso impede um trabalho genuíno, um trabalho importante, que é de consciência corporal, que é o domínio técnico de seu próprio corpo, que é o domínio técnico do seu corpo no espaço, compreensão de como funciona seu instrumento de trabalho. E essa liberdade construída a partir dessa ética, por isso que eu falo tanto de ética, por isso eu acho tão importante essa ética... porque, estabelecido o clima de confiança, pode abrir possibilidades de aprendizagem, possibilidades de experiência, de experimentação de você mesmo naquela situação e tudo o mais. Então, eu acho que a questão do debate, do aprofundamento do debate, da formação mais genérica, generalizante, menos consumista, menos do consumidor, essa questão do toque, que é muito forte, tem que ser muito cuidadosa. E ao mesmo tempo você tem que ampliar um pouquinho os limites. Eu ouvi já de uma aluna, ela diz que ela nunca foi tocada por alguém que não fosse a família de origem. “Nunca fui tocada a não ser pelos meus irmãos, meu pai e minha mãe, meus avós. Nunca fui tocada, meus pais me ensinaram a nunca ser tocada”. Eu entendo esse medo, entendo essa formação, mas... vai fazer uma cena de abraçar alguém que é seu filho, abraçar o seu pai e, aí, “tem que abraçar, na ficção ele é seu pai”. Isso foi uma construção difícil para ela. Então, a gente ouve esses relatos (Ártemis).

Este é um ponto nevrálgico e delicado da discussão. O corpo considerado sob duas perspectivas: a falta de tônus e a necessidade de ação e prontidão para o teatro e o corpo como instrumento de trabalho, mas que tem aversão ao toque. O indivíduo hodierno, marcado pelo tabu, ao ser tocado não se permite a sensação de agrado e remete, obrigatoriamente, o gesto a uma conotação sexual. Essa questão pode ser a síntese dos problemas da formação do ator criador, entretanto, ela é antiga e intensifica-se a cada dia. Refletir sobre tabu sexual, sobretudo naquilo que se relaciona à escola, é assunto delicado e carece de ousadia – não é possível pensar criação dissociada da ousadia. Ártemis, Heitor e Eros afirmaram que a mudança de comportamento, no que diz respeito ao toque, é visível e drástica para as artes cênicas.

O professor Heitor vai ao limite de sua estupefação ao perguntar à aluna: “*mas, você está fazendo teatro, não é?*” numa clara alusão de que ela deveria ter ciência de que o toque, a nudez e a sensualidade estão implícitas no exercício da profissão. Ártemis, de sua parte, entende como salutar a escolha dos alunos pelo momento certo em que devem estar nus e a atenção que devem dispender com seus corpos. Aponta igualmente que é preciso estabelecer um clima de confiança, ético, e que o toque faz parte da aprendizagem teatral, acrescentando que, apesar de entender o medo, o toque nem sempre tem conotação sexual e é necessário para o exercício cênico. Declara, inclusive, ter se deparado com caso de aluna que nunca foi

tocada por alguém externo ao núcleo familiar. Por sua vez, o peso da moral e a opressão são citados por Caronte; já Eros destaca a falta de vigor e tônus corporal, acrescentando que os alunos são desmotivados e relaciona o fenômeno ao uso dos telefones celulares.

Embora a abordagem dos professores mostre alguns ângulos diferentes, ousa-se afirmar que todas essas questões fazem parte de um mesmo processo. Pode-se recorrer às formulações dos autores frankfurtianos. Retorna-se a Ulisses e ao mito da criação do indivíduo para a reflexão de que o problema não é novo, mas está se intensificando e adentrando as aulas de interpretação dramática. Conforme discutido anteriormente, a formação da individualidade implicou domínio da natureza, supressão da liberdade e colocou o homem numa encruzilhada, preso entre o medo da morte e a atração pela felicidade, representada pela atração pelo outro (desconhecido) e simbolizada pelo canto das sereias.

Também se afirmou que o indivíduo hodierno carrega fortes traços narcísicos. Crochík (2011c), baseado nos estudos da Teoria Crítica da Sociedade, também retorna ao mito de Ulisses para discutir as relações humanas. Horkheimer e Adorno afirmaram, reiteradas vezes, que o personagem de Homero já continha vestígios do homem moderno, lembra este autor. O protótipo do indivíduo surgiu em processo concomitante: início da civilização e dissociação (distanciamento) do humano da natureza. A astúcia foi necessária para alcançar o domínio da natureza, ludibriando suas forças, o que implicou autodomínio: “a natureza não pode ser pensada unicamente como o para si humano, mas também como em si (CROCHÍK, 2011c, p. 226)”. O medo ante a natureza (externa e interna) faz parte da constituição do indivíduo e da formação da civilização, o que só aumentou à medida que o progresso se intensificou e com ele a barbárie e a dominação. Crochík (2011a), assim como Horkheimer e Adorno (1985), baseia-se nos conceitos freudianos para refletir sobre o indivíduo e lembra que esse conjunto de conceitos se assemelha a uma teia – eles se entrelaçam em várias direções. A mesma operação conceitual pode ser aplicada à estética.

Ulisses, lembra Crochík (2011a), precisou esquecer os desejos suscitados pela natureza – o narcisismo age da mesma forma sobre o sujeito. Ao mesmo tempo em que colabora com a cultura por meio de auto conservação do indivíduo, ele nega o outro. Em um processo inconsciente, rebela-se contra o tempo e o espaço, tem dificuldade de adaptação à realidade e é forçado a dedicar-se aos seus desejos individuais. A formação do indivíduo se

refere, para Crochík (2011a), à incorporação da cultura⁸⁰. E a sociedade é e está representada por meio dela.

Seja como for, o corpo humano remete à cultura, mas também à natureza. O contato, na forma de beijos, abraços e carícias, expressa as possibilidades da sublimação, compreendida como metamorfose das manifestações sexuais, que incluíam mordidas e tapas, considerando as relações sexuais de nossos antepassados, tal como afirma Crochík (2011a), baseado nos estudos de Horkheimer e Adorno (1985). Tudo isso, de várias maneiras, é contemplado na arte.

Adorno (1970, p. 25) assinala que tanto para Kant quanto para Freud, as obras de arte dizem respeito à transformação da libido “primeiramente insatisfeita, em realização socialmente produtiva” e que o comportamento mimético é condição para a relação sujeito e objeto, conforme já discutido neste trabalho. Acrescenta, ainda, que a arte é também racional, pois evita o retorno à magia e, por meio da técnica, “expressa-se em direção oposta do que o faz a dominação (ADORNO, 1970, p. 89). Conclui, por fim, que a libido, mesmo em sua forma sublimada, contém, em estado de latência, os impulsos sexuais – isso faz dela, quando direcionada a outra pessoa ou a alguma produção cultural, antídoto para o narcisismo. Frisa-se aqui que, no caso da produção teatral, não há a criação de um objeto externo, como um quadro, por exemplo. O teatro depende da relação entre pessoas – somente entre pessoas – para alcançar a sublimação e, conseqüentemente, conseguir realizar o potencial da obra de arte.

A sociedade hodierna funda-se, segundo Adorno (1969), no domínio interno e externo da natureza. O princípio do prazer está submetido à moral do trabalho e à hegemonia da dimensão econômica. Nessa medida, o sexo foi “deformado e modificado, gravado com impostos e explorado de mil maneiras pela indústria material e cultural; é digerido, desviado, institucionalizado, administrado pela sociedade, de conformidade com sua manipulação. Só enquanto está submetido é permitido” (ADORNO, 1969, p. 93).

Uma das conseqüências da manipulação do sexo pela sociedade administrada, via indústria cultural, foi, de um lado, sua dessexualização. Hoje ele é estetizado, e o prazer foi substituído pelo pré-prazer (por aquilo que o antecede e pela preparação). Além disso, observa-se o cultivo de um tipo de voyeurismo socializado. Hoje é possível considerar que o sexo foi tão submetido à lógica da dominação a ponto de ser negado: foi desviado para a

⁸⁰ Crochík (2011a) baseia-se nos frankfurtianos para conceito de cultura: produção de rituais, costumes, regras e pensamentos etc. que dependem das relações objetivas.

dimensão virtual, e os jovens não querem mais contato físico. O medo está vencendo a sensualidade, conforme Twenge (2017). Por outro lado, essas consequências também podem ser remetidas ao fato de a cultura (incluindo aí a maioria das religiões) ter promovido a cisão entre princípio de realidade e princípio de prazer – o que contribuiu para reduzir o próprio prazer libidinal ao ato sexual.

No transcorrer do século XX, segundo Crochík (2011c), a irracionalidade intensificou-se, sobrepujou a razão e não se esconde mais, anulando a diferença entre consciente e inconsciente. Nas instâncias sociais e nas relações, torna-se cada vez mais difícil distinguir racional e irracional, inclusive, ocorrendo a inversão. Se, conforme mencionado no Capítulo III, a luta dos autores frankfurtianos, na primeira metade do século XX, era contra a barbárie nazista que, embora pavorosa, era mais explícita, podia-se vislumbrar o inimigo, e os artistas assim o fizeram. Hoje, o inimigo é o mesmo, mas se apresenta disfarçado, com maior capacidade de ser volátil, mas imensamente violento e perigoso.

Os indivíduos no século XXI são expropriados de seus desejos e sua consciência parece estar no limite. Da necessidade do extremo controle corporal surge o ódio. Nesse sentido, as relações sociais continuam a ser travadas entre mônadas, indivíduos encapsulados que, embora guardem resquícios de auto conservação, são incapazes de prazer compartilhado (CROCHÍK, 2011c). Se o prazer é controlado com o objetivo de sua repressão, não é possível a motivação em direção ao outro – cria-se aversão mútua e sujeito e objeto são privados da experiência e da criação. Ambas, desmotivação e aversão ao toque, são, portanto, cacos do mesmo mosaico.

4.3.6. O retrato da Polegarzinha no fim da era do saber

Serres (2013) trata, carinhosamente, a geração dos anos 2000 como Polegarzinha. A referência não é ao conto infantil, mas à juventude que digita nos teclados de seus telefones celulares com os polegares. O nome está no feminino em homenagem às mulheres, cuja emancipação é fenômeno recente e necessita aprimoramento por parte das novas gerações, segundo o autor. Responsabiliza os adultos de gerações anteriores pela imposição de uma sociedade marcada pela concorrência esmagadora, inculta e por ter, por meio da mídia e seu poder de sedução, destruído a faculdade de atenção dos adolescentes, além de marcar sua existência pela violência:

[os] adultos meticulosamente destruíram a faculdade de atenção deles, reduzindo a duração das imagens a sete segundos e o tempo de resposta às perguntas a 15 – são números oficiais. A palavra mais repetida é “morte” e a imagem mais representada é a de cadáveres. Com 12 anos, os adultos já os forçaram a ver mais de 20 mil assassinatos (SERRES, 2013, p.17).

Os alunos de teatro também não estão presentes e inteiros naquilo que estão fazendo, na visão de seus professores. Heitor tem dúvidas sobre o quanto estar conectado o tempo todo pode prejudicar a concentração e o desempenho do aluno; Caronte aponta a tecnologia como elemento dispersivo; e, Ártemis julga o uso do telefone celular nocivo para as aulas práticas e para a avaliação. O sistema dominante premia professores, mas não os respeita, nem os ouve, pontua Serres (2013). O mundo para essa nova geração é o virtual: manipulam várias informações ao mesmo tempo, mas não as sintetizam e integram da mesma forma.

As ciências cognitivas mostram que o uso da Internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro negro ou do caderno (SERRES, 2013, p.17).

Escrevem mensagens com os polegares, têm acesso a pessoas e lugares por GPS⁸¹, enquanto gerações anteriores viviam em um espaço métrico. A linguagem também sofreu modificações, pois há um acréscimo gigantesco de palavras para atender ao mundo virtual. Serres (2017) aponta que, em séculos anteriores, a diferença entre publicações de dicionários da língua francesa revelava um aumento constante de quatro a cinco mil palavras a cada nova revisão, mas que a próxima publicação terá um aumento de trinta e cinco mil palavras.

Os jovens não sabem mais ficar parados em sala de aula – movimentam-se e conversam o tempo todo. Pode-se dizer que as novas gerações sofrem as consequências de, na época atual, determinadas formas de laços sociais terem sido rompidas. Resta a elas inventarem novos laços. Então, são atraídas pelo Facebook e outras redes sociais e criam relações virtuais. Serres compara a separação entre as gerações as divisões abissais entre eras e localiza a escola comparando-a a escombros:

⁸¹ GPS ou Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global), foi criado pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos e tem como função básica identificar a localização de um receptor, na superfície terrestre, que capte sinais emitidos por satélites. Ou seja, trata-se de um sistema de posicionamento geográfico que nos dá as coordenadas de determinado lugar na terra, desde que tenhamos um receptor de sinais de GPS. Para mais informações: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/gps-sistema-de-posicionamento-global-tem-diferentes-utilidades.htm>. Acesso em 24/10/2018.

Na extremidade dessa fenda, temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais: prédios, pátios de recreio, salas de aula, auditórios universitários, campus, bibliotecas, laboratórios, os próprios saberes... Estruturas que datam, dizia eu, de uma época e adaptadas a um tempo em que os seres humanos e o mundo eram algo que não o são mais (SERRES, 2013, p.24).

O mundo imposto pelo aparato tecnológico causou, além da destruição da atenção, outras mutações nas funções cognitivas: não há valorização da memória, por exemplo. Valoriza-se no seu lugar, segundo o autor – que se baseia nas convicções pedagógicas de Montaigne –, a inteligência, como uma aptidão inata, e a apropriação de conhecimento é negligenciada – o que, por um lado, propicia a agilidade de raciocínio mediada pela linguagem e, por outro, sacrifica a memória. Talvez essa mutação possa ser compreendida como o desprezo pela faculdade de lembrar, uma vez que as informações estão à disposição de todos, por meio de dispositivos tecnológicos. Serres (2013) evoca a imagem de uma adolescente que, ao abrir seu computador, põe às mãos à cabeça, admirada, porque tem à sua frente um mundo de informações e tudo o mais que necessita.

A professora Eco também identifica essa mutação em seus alunos: *“sabem tudo porque o Google dá uma definição para tudo, não têm maturidade para lidar com essas informações”*. A técnica interfere e determina todos os momentos da humanidade, do nascimento à morte, mas também provoca a metamorfose dos corpos; o autor não trata dessa metamorfose, mas é de fácil dedução do comportamento descrito por Eros. Por permanecerem muitas horas sentados, os alunos não têm o tônus corporal necessário para a prontidão que o teatro exige. Afrodite também faz uma alusão à expressão corporal dos alunos: *“eles arrastam chinelos, não tiram os pés do chão para andar”*.

De outra parte, desenvolvem o hábito de tagarelar bem cedo, na educação infantil, e o carregam para o ensino fundamental, médio e superior. Não só os jovens tagarelam, os professores o fazem quando o diretor fala com eles, os internos quando o médico chefe os instrui, os soldados enquanto o general comanda, os cidadãos também, quando os políticos despejam seu falatório vazio. As salas de aula permanecem mergulhadas em burburinho e ruído, todos tagarelam ao mesmo tempo porque

todos têm o tal saber que se anuncia. Inteiro. À disposição. Na mão. Acessível pela internet, Wikipédia, celular, em inúmeros sites. Explicado, documentado, ilustrado, sem maior número de erros do que nas melhores

enciclopédias. Ninguém mais precisa dos porta-vozes de antigamente, a não ser que um deles, original e raro, invente (SERRES, 2013, p. 45).

Tais considerações permitem afirmar que, se o pensamento, a experiência e memória estão em baixa na época contemporânea, também está o diálogo e a comunicação, quer dizer, a capacidade de ouvir. Isso parece, portanto, confirmar a predominância do narcisismo, do egocentrismo e do individualismo como características marcantes dos indivíduos. Se não precisam de porta-vozes, também não precisam conhecer e ir além do que já são. É o fim da era do saber, profere, ironicamente, o autor, apesar da infinidade de estímulos e de informações aos quais todos estão submetidos. Vive-se em desordem, no caos. Talvez essa situação traga alguma esperança de criação, reflete otimista o autor.

O velho mundo presente na escola, com suas tradições e manifestações culturais, é avaliado como anacrônico. A faculdade de abstração, tão importante para a fixação de conteúdos na memória é considerada inútil. A velocidade das máquinas pode substituir a criação. Não é tolerado ler, tampouco ouvir textos recitados. Não há autoridade, é o reino da horizontalidade, no qual o tempo e as atividades desenvolvidas estão submetidos às necessidades de cada um (isoladamente). Resume-se, assim, a escola:

Espaço de circulação, oralidade difusa, movimentos livres, fim das salas classificadas, distribuições disparatadas, serendipidade da invenção, velocidade da luz, novidade dos temas tanto quanto dos objetos, busca de outra razão... É esse o espaço de pensamento em que habita, de corpo e alma, desde a manhã de hoje, a juventude da Polegarzinha (SERRES, 2013, p. 64).

Não há trabalho a ser realizado, pois este não tem significado para os alunos porque eles próprios estão isolados, e o conteúdo a ser ensinado foi fragmentado de tal maneira que foi pulverizado. Assim, não é possível ter noção do todo, até porque essa operação da mente (relacionar particular e universal) tornou-se tediosa. Nesse ambiente, não se comporta de acordo com o necessário, mas age-se com interesse, de maneira a não perder as oportunidades. Essa atitude, se generalizada, pode prejudicar a todos (SERRES, 2013) da mesma forma que o cinismo e a frieza desenvolvidos pelo pseudoculto (ADORNO, 1979 e 1995b). Enfim, o que o indivíduo permanentemente conectado pode almejar é somente a reparação e a compensação para as frustrações que se tornaram a marca de sua existência.

Assim como os autores frankfurtianos, Serres (2013) entende a mídia e o mercado de bens culturais e a tecnologia como instrumentos do aparato cuja função é a integração dos

indivíduos em uma sociedade cada vez mais mergulhada no caos – que rapidamente descarta a memória e a tradição, descaracteriza a narrativa, tornando-a ininteligível e, o pior, promove a desigualdade social e espalha-a pelo mundo. Por se tratar de texto estritamente filosófico e poético, seguem alguns excertos.

Saturada de musiquinhas de fundo, a balbúrdia da mídia e a agitação comercial ensurdecem e anestesiam aquelas vozes reais, com som deplorável e drogas calculadas, além dos blogs e das redes sociais cujo número, múltiplo, chega a totais comparáveis à população do planeta. Pela primeira vez na história, as vozes de todos podem ser ouvidas. A palavra humana balburdia no espaço e no tempo. À calma dos vilarejos silenciosos, onde soavam, não frequentemente, a sirene e o sino, o direito e a religião, filho e filha da escrita, bruscamente sucede a expansão das redes. Fenômeno generalizado demais para que chame a atenção, esse novo barulho de fundo, confusão de clamores e de vozes particulares, públicas, permanentes, reais ou virtuais, caos encoberto pelos motores e sintonizadores da sociedade do espetáculo irredutivelmente envelhecida, reproduz em grande escala o pequeno tsunami das salas de aula e dos auditórios universitários. Não, na verdade, este último é o modelo reduzido daquele. (...) É uma demanda geral da palavra, análoga à demanda singular que os Polegarezinhos exprimem nas escolas e universidades e igual àquela da espera dos doentes nos hospitais e dos empregados no trabalho. Todo mundo quer falar, todo mundo comunica com todo mundo, por redes inumeráveis. Esse tecido de vozes se combina com a internet; os dois soam em fase. (...) Volátil, viva e suave, a sociedade de hoje mostra mil línguas de fogo ao monstro de ontem e antigamente, duro, piramidal e gelado. Morto. Babel, estágio oral, sem torre. Das pirâmides a Eiffel, estágio escrito, Estado estável. Árvore em chamas, novidade vivaz. Encantada, mas crítica, diz a Polegarzinha: permanecendo apenas em Paris, acho vocês dois bem antigos. Faça também arder essa árvore volátil às margens do Reno, para que igualmente dancem em imagem minhas amigas alemãs; no alto do colo dell'Agnello, para cantar com minhas colegas italianas; ao longo do belo Danúbio azul, nas margens do Báltico...Verdades para cá do Mediterrâneo, do Atlântico e dos Pireneus; verdades para lá, na direção dos turcos, dos ibéricos, dos magrebinos, dos congoleses, dos brasileiros (...) (SERRES, 2013, p. 69, 70 e 94).

Em síntese, há problemas com a narração que se assemelha à torre de Babel. São burburinhos entrecortados, sem continuidade. A memória é descartada, conseqüentemente não há possibilidade de concepção de imagens originais, e o medo causa a impossibilidade da mimese. Afrodite e os demais professores, ao revelarem seus problemas e angústias, estão, na verdade, remando na areia movediça, resistindo para não sucumbir. Pode-se perceber, claramente, que, à medida que os retratos dos *iGen'ers* e da Polergazinha foram sendo traçados, esculpia-se a figura do aluno/ator paulista (dos professores entrevistados). Percebeu-se o perigo rondando esses professores, afinal o telefone de Heitor também rouba

sua atenção durante a aula. Enfim, é a sociedade atual revelada e personificada no interior da sala de aula de interpretação dramática.

CONCLUSÃO

O VOO DA ÁGUA E A QUESTÃO DO TEMPO

“Ser capaz de ouvir a opinião dos outros, ser capaz de ter sua capacidade de olhar ele e sobre ele, o que ele é e sobre ele ao mesmo tempo, como se fosse a água de si mesmo. Ser o que faz o caminho e o que vê o caminho...” (Afrodite)

O avanço avassalador da tecnologia

A metáfora criada por Afrodite para a definição de formação do ator foi motivo não só de admiração pelo potencial poético, mas também por ter provocado a seguinte reflexão: à medida que a sociedade avança do ponto de vista tecnológico, intensificam-se também as dificuldades para o alcance da interpretação dramática criativa. Este é o grande sonho do professor/ator/criador: formar um artista capaz de, ao interpretar, considerar sua pessoa e a de outrem, mergulhado em experiência com viés estético. Houve sempre, por parte desta pesquisadora, a determinação de expressar, por meio da visão dos professores, os anseios e temores que circundam a formação do ator paulista e, por que não dizer, brasileiro.

Inicia-se a redação final do texto deste longo e profundo trabalho de pesquisa no dia 29.10.2018, dia seguinte à eleição, em segundo turno, de um novo presidente e alguns governadores. O projeto que originou esta pesquisa contou com informações extraídas de algumas reportagens de jornais, brasileiros e internacionais, que versavam sobre as mudanças de comportamento relacionadas ao uso da tecnologia, mais especificamente sobre as alterações causadas pelo uso das redes sociais nas relações entre jovens, conforme pode ser verificado na Introdução.

A eleição de 28.10.2018 foi considerada pela imprensa como um marco histórico, justamente pela utilização, em larga escala, das redes sociais como veículo de divulgação dos programas de partidos e seus candidatos. O presidente eleito contava com apenas oito segundos de transmissão televisiva no programa eleitoral oficial; entretanto, possuía milhares de apoiadores digitais que multiplicavam mensagens de apoio por meio de redes sociais⁸². No início do ano de 2014, ele possuía 204 mil seguidores no Facebook; em quatro

⁸² Dados extraídos de Reportagem do Programa *Fantástico* de 28/10/2018. Acessível em <https://www.youtube.com/watch?v=bMK0MIwWzHI>. Acesso em 31 out.2018.

anos, este número saltou para oito milhões. Atualmente são 17,6 milhões de seguidores distribuídos em quatro diferentes redes. Em seu primeiro pronunciamento, quebrou um protocolo de décadas e o fez via Internet⁸³ – comportamento marcado pela coerência, uma vez que sua campanha eleitoral contou com esse veículo de comunicação para divulgação de sua candidatura e ideias.

Curiosidade, estranhamento, preocupação e medo são designações para caracterizar este momento histórico. O primeiro pronunciamento de um candidato recém-eleito ao cargo de presidente do país foi transmitido com vários cortes, provocados por interrupção da comunicação via Internet, informalmente, dispensando a tecnologia aperfeiçoada e o *glamour*, frequentemente, ofertados pelo esquema televisivo vigente. É importante ressaltar que foi eleito um candidato cuja campanha eleitoral foi considerada uma das mais econômicas da história do país, iniciada, segundo declaração dele próprio, por um rompante de um deputado quase inexpressivo (ele mesmo) que, no dia seguinte à eleição da presidenta Dilma Rousseff, final do ano de 2014, proferiu: “serei o próximo presidente do Brasil”.

Em seu pronunciamento, o candidato recém-eleito confessou que ele mesmo julgava insana a ideia da candidatura. Um amigo próximo, cujo nome foi mantido no anonimato, alertou-o de que o correto seria a tentativa de eleição para o cargo de Senador, para que fosse trilhado um percurso político natural, galgando degrau a degrau um possível caminho até o posto máximo, a presidência da república. Mas, preferiu insistir e, sob o comando de seu filho, denominado por ele o número 2, iniciou a campanha, via redes sociais, que durou quatro anos e findou com sua vitória no pleito eleitoral.

Foram quase 58 milhões de votos⁸⁴; inúmeras discussões acerca da força e forma de utilização das redes, especialmente do WhatsApp, cuja veiculação misturou informações verdadeiras e falsas, mantendo os eleitores em um estado de agitação, verdadeiro *frenesi*, submetidos que estavam a uma infinidade de informações entrecortadas e estímulos desordenados. Em resumo, as redes sociais – ao mesmo tempo – deram acesso, incluíram, informaram e desinformaram, auxiliaram e prejudicaram seus usuários num momento tão importante da história do país.

⁸³ O Presidente eleito fez transmissão ao vivo no Facebook após Tribunal Superior Eleitoral confirmar resultado da eleição, na qual derrotou Fernando Haddad (PT) no 2º turno. Só depois pronunciou seu discurso da vitória. Conforme vídeo acessível no seguinte endereço: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/bolsonaro-diz-que-fara-um-governo-defensor-da-constituicao-da-democracia-e-da-liberdade.ghml>. Acesso em 31 out.2018.

⁸⁴ O candidato obteve 57.797.456 votos. Para mais informações: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45995934>. Acesso em 31 out.2018.

Qual a relação que podemos fazer entre esse comportamento social, a frase dita por Afrodite e a conclusão deste trabalho, que buscou compreender a relação entre a formação do ator criador, o uso excessivo de tecnologia e o desenvolvimento da Interpretação Dramática, sobretudo no que se refere à mimese, memória, imaginação e narração? No final do capítulo IV afirmou-se que, ao esculpir o perfil do aluno de artes cênicas, encontrou-se a personificação da sociedade no interior da sala de aula de interpretação dramática.

Ao perguntar aos professores sobre a formação de seus alunos, encontramos o ideal de formação do ator descrito no capítulo III em conjunção com o capítulo I, ou seja, uma concepção de experiência teatral extraída da influência de vários estudiosos de teatro, principalmente Constantin Stanislavski, Jerzy Grotowski, Bertolt Brecht e Peter Brook – os quatro autores mais citados pelos entrevistados.

Um tema foi recorrente nos depoimentos, *o tempo*, e a diferença estabelecida entre a maneira como os profissionais/artistas e alunos relacionam-se com ele. Há várias citações sobre a necessidade do tempo da longa duração para a formação artística, por parte dos professores, enquanto as atitudes dos alunos demonstram premência, desejo e necessidade de resolver suas questões de formação em espaço de tempo cada vez menor. E, nesse momento em que se escreve estas conclusões, surge uma nova constatação: se houve uma expansão tão expressiva das redes sociais, ao longo dos últimos quatro anos, conforme dados resultantes da campanha eleitoral de 2018, tal processo deve ter atingido as escolas e, conseqüentemente, a formação teatral.

As discussões dos quatro capítulos anteriores revelaram que a formação do ator/criador implica relacionar-se com o aspecto temporal tanto do ponto de vista da cronologia (período de formação, duração de cursos e aulas, dedicação etc.) quanto da relação com o passado e o presente – seja ele vivido, lembrado ou representado –, ocasião em que os artistas elaboram personagens e necessitam considerar a época em que estão inseridos. Cita-se a reflexão da professora Eco a respeito de seu ideal para a formação do ator: ele precisa *“ser espelho para a sociedade, entender o humano dentro da sociedade, dentro de seu tempo. Levar em conta as características de seu tempo”*. Quais são as características do tempo na atualidade, como ele age sobre os indivíduos e, obviamente, sobre os estudantes de teatro?

Assman (2007, p. 17) considera que, em menos de três séculos, organizações sociais relativamente pequenas se transformaram em sociedades amplas e complexas, o que culminou com o poder que o uso e o controle da informação conferem a quem domina os

mecanismos de difusão. Essa situação (...) “veio para ficar e intensificar-se. Ela não espera por ninguém”. Ainda segundo esse autor, a sociedade atual é marcada pela profundidade e rapidez com que aspectos da vida cotidiana são transformados por influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). As transformações provocadas, segundo Assmann (2007), apesar de encerrarem imensas potencialidades positivas, ao mesmo tempo, estão inseridas num contexto mundial histórico marcado pela exclusão e diminuição da sensibilidade solidária, cujas principais consequências são a info-exclusão e a inempregabilidade. Entendendo essas características como irreversíveis, Assman (2007) alerta, veementemente, para a importância com que devem ser tratadas as ameaças de exclusão. A diminuição do tempo de trabalho e o aumento da longevidade da vida humana resultaram em horas que, ao invés de serem convertidas em tempo livre ou tempo para mais produção ou até para consumo, converteram-se em atividades que geraram o que nomeia de paradoxo temporal: cada vez mais tempo disponível, mas há uma sensação crescente de falta de tempo e de restrições temporais.

O autor explica que as TIC são, ao mesmo tempo, economizadoras e devoradoras do tempo. Neste ponto, é importante estabelecer uma relação com o texto de Theodor Adorno(1995c) que, em 1969, já apontava que as horas do tempo livre corriam sérios riscos: o autor indicava que o tempo livre estava se convertendo em seu contrário; assim, o tempo maior de que dispomos é paródia da liberdade que aparentemente todos usufruímos (em relação às gerações passadas). Tais horas são denominadas por Assman (2007) como *horas de tempo suplementar* dispendidas com as TIC. Em síntese, as horas de tempo livre se converteram em algo que dá a sensação de falta de tempo e, ainda assim, estão disfarçadas, aparentando tempo dispendido com ações autônomas e livres.

É preciso considerar que, atualmente, os jovens encontram dificuldades em administrar o tempo para conciliar escola, estudo em casa, entretenimento multimídia, televisão, afazeres domésticos, esportes, trabalho, além de viverem sob pressão contínua para realização de diversas tarefas em paralelo, com curto prazo para cumprimento e respostas. Os professores entrevistados forneceram várias indicações que apontam nessa direção. Para entender os efeitos da cronologia sobre os indivíduos, Assman (2007) faz uma recapitulação do uso de instrumentos de medição do tempo. Os primeiros relógios mecânicos datam do período compreendido entre os séculos XI e XIII; eram utilizados em mosteiros, catedrais, igrejas e castelos para controle das horas de oração, ordenamento do culto, do trabalho e da vida social. Entre os séculos XVI e XIX os relógios foram vistos, segundo este

autor, como paradigma do aperfeiçoamento tecnológico, além de inspirar a criação de realezas, teatro de bonecos autômatos etc. Atualmente, as estratégias e cálculo temporal exigem cada vez mais precisão para atender demandas como rastreamento e coordenação de redes interconectadas de energia elétrica, telefonia, satélites, sondas espaciais e outros artefatos da tecnologia cada vez mais avançada.

O domínio de Chrónos sobre Kairós: o tempo interrompido e a formação do ator

Pesce (2014) baseia-se em Assman (2007) para destacar que há duas dimensões do tempo, ambas nomeadas pelos gregos: *kairós*, aquela que diz respeito ao tempo vivido, ao tempo subjetivo, e *chrónos*, dimensão relacionada ao tempo objetivo do relógio e afinada à racionalidade instrumental. O cenário capitalista contemporâneo está submetido à hegemonia do *chrónos* e à presença das TIC, o que permite a economia de tempo, mas provoca, simultaneamente, a sensação de cronofagia: as relações interpessoais se tornam cada vez mais aligeiradas. Nos termos das artes cênicas, as duas diferentes dimensões do tempo parecem estar diretamente relacionadas à criação.

Desde a Idade Média, um processo lento estabeleceu o predomínio do tempo cronológico (contado) sobre o tempo vivido ou subjetivo (*Kairós*). O tempo cronológico é perfeitamente adaptado à racionalidade moderna e a uma parte fundamental da organização da sociedade na modernidade. Assman (2007, p. 207) afirma que “a crise da modernidade é também uma crise da sua concepção de tempo (o predomínio do *chrónos*)”; e sugere que, na atualidade, há uma tentativa de recuperar *kairós*. Tal afirmação remete à interpretação dramática nos seguintes termos: é como se os professores e o teatro precisassem do tempo de *Kairós* de seus alunos, mas eles estivessem cada vez mais dominados pelos poderes de *Chrónos*. Imersos num turbilhão de atividades, eventos e tarefas professores e alunos estão sempre apressados, ansiosos e se justificando. Vive-se em um tempo marcado pela urgência, com pensamentos e sentimentos entrecortados por inúmeras tarefas, muitas vezes impostas ao indivíduo por ele mesmo, sem que a realização de tais tarefas o conduza a algum lugar. Somos indivíduos constantemente interrompidos, débeis com relação ao tempo, uma das características da pseudoformação, conforme Adorno (1979). E tal debilidade só pode gerar *stress* (ASSMAN, 2007). O tempo do ator, na atualidade, é um tempo interrompido.

A associação dos capítulos I e III resultou em um ideal de Formação do Ator na visão dos professores. Constatou-se que, com pontos de vista, na maioria das vezes, convergentes, todos buscam induzir a um processo criativo para formação de um ator crítico e autocrítico. A luta por um teatro ético está no centro da questão formativa para esses profissionais. Recapitulando os elementos fundamentais de formação do ator/criador, temos: autoconhecimento, formação geral, conquista pelo esforço, conhecimento de História, respeito às tradições e, ao mesmo tempo, saber se relacionar com seu tempo, estudar conteúdos além do teatro (filosofia, sociologia e psicologia).

Foi possível verificar, a partir das análises, que os professores ainda acreditam na mimese, narração, imaginação e memória como elementos estruturais para a experiência teatral e como se inserem no estudo da interpretação dramática. O perfil dos professores entrevistados revelou que todos, além de possuírem formação sólida, preocupam-se constantemente em refletir sobre questões da atualidade na busca de soluções para o desenvolvimento de seus alunos dos pontos de vista artístico e humano.

No capítulo IV, por meio da apuração das características da sociedade hodierna e dos indivíduos alunos, constataram-se inúmeras dificuldades que, apesar de existirem há muito tempo, parecem acentuadas pelo avanço da racionalidade tecnológica e uso exagerado dos dispositivos de comunicação e outros aparatos. Citam-se algumas dessas dificuldades: individualidade maltratada pela Indústria Cultural, imaturidade, submissão ao aparato, perda do poder de crítica e transcendência, angústia, desprezo pela tradição – o que provoca incapacidade na formação de novas imagens –, desprezo pela história, desrespeito ao tempo e à memória, aversão ao toque e descaracterização da narrativa.

Refletir sobre os elementos necessários à formação do ator criador e as dificuldades – por que não dizer impedimentos – proporcionadas pelas características que apresentam os alunos leva à conclusão de que, em termos de dimensões temporais, a criação está sob o domínio de *Kairós*, e os obstáculos são gerados pela intensificação dos poderes de *Chrónos*. Também foi possível apurar que comportamentos típicos, como a falta de disposição para o diálogo e, conseqüentemente, perda da capacidade para a experiência acirram-se à medida que a tecnologia se expande.

É possível perceber, considerando-se o capítulo III, que a influência das novas tecnologias na criação cênica sempre foi motivo de preocupação para os artistas criadores. Grotowski, por exemplo, buscou elementos insubstituíveis do teatro para fazer frente à popularização do cinema e da TV. Brecht oscilou entre adaptação e assimilação de recursos

tecnológicos em seu teatro épico. A questão central é que, à medida que a sociedade se torna mais tecnológica, aprofunda-se a perda gradual daquilo que Benjamin e Adorno definem como experiência, dificultando ainda mais o caminho para a formação do ator.

Proteção ao ninho da águia

Novas questões relacionadas ao uso da tecnologia surgem todos os dias e revelam que ainda é restrito o referencial teórico para abordagem das inúmeras consequências que surgem ininterruptamente. Esse exercício de análise e reflexão tratou, sem dúvida, de questões relativas ao universo teatral. Mas o problema central da pesquisa, a influência da tecnologia sobre elementos da Interpretação Dramática (e da capacidade para a experiência), conforme discutido nos capítulos desta tese, inunda o noticiário atualmente – Considerando-se que a racionalidade tecnológica atinge todos os âmbitos da vida social, conforme análises efetuadas, comprova-se que o fenômeno não está circunscrito a uma ou várias escolas de teatro, ele já atingiu proporções globais.

A respeito da influência da tecnologia na política, Roberto Dias alerta, em crônica publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, do dia 01.11.2018, que a comunicação feita pelos políticos, a exemplo do norte americano Donald Trump, via postagens em redes sociais, prejudica a intermediação feita pela imprensa e “enxuga o contraditório”. O jornalista destaca questões problemáticas que emergem da relação entre democracia e tecnologia. Segundo ele, após a guerra fria, a intelectualidade ocidental acreditava que a tecnologia seria responsável por disseminar a democracia liberal pelo planeta; entretanto, a propagação dos meios digitais na atualidade se revela como instrumento auxiliar aos regimes autoritários. No mesmo artigo, o jornalista destaca que o sociólogo Paolo Gerbaudo⁸⁵ afirma que a tecnologia, além de beneficiar o totalitarismo, auxilia movimentos populistas que sempre se caracterizaram por um espírito supostamente inovador.

De outra parte, Kymberly, Xlao e Il (2011, p. 29) apuraram que, ao longo dos últimos 20 anos, os jovens chineses estão utilizando as atividades virtuais como compensação, tendo em vista as dificuldades enfrentadas para a afirmação da identidade e autoestima. De acordo com eles, os jovens “estão deixando de usar a poesia, a guitarra e os esportes para expressar

⁸⁵ Paolo Gerbaudo: sociólogo e jornalista. Diretor do Centro de Cultura Digital do King's College London. Referência mundial nos estudos sobre a relação entre populismo e redes sociais. Disponível em: <http://flup.net.br/web/autor/paolo-gerbaudo/> Acesso em 04 nov. 2018.

suas necessidades e sentimentos, agora eles tendem a usar os jogos eletrônicos e outras ferramentas da WEB”. Os autores são especialistas em Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) – tratamento baseado na premissa de que os pensamentos determinam os sentimentos – e trabalham com o Dr. Cristiano Nabuco de Abreu⁸⁶ tendo em vista a reabilitação de dependentes em Internet, estimulando atividades que não envolvam computador e dispositivos móveis, como passatempos, atividades com a família e reuniões sociais, terapia similar a proposta por Twenge (2017). Constate-se que o Instituto de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo já mantém um grupo de estudos e tratamento para dependentes de Internet e as atividades terapêuticas são, majoritariamente, baseadas nas relações interpessoais.

Vale lembrar que Adorno (1965, p.702), ao ser indagado sobre o motivo de alguns indivíduos reagirem positivamente a estímulos preconceituosos e outros não, esclareceu que é preciso considerar que “o caráter fascista em potencial é o produto da interação social entre o ambiente cultural que inclina ao preconceito e as respostas psicológicas a esta incitação”. Sabe-se a que tipo de incitação estamos respondendo na atualidade: a um bombardeio de informações – sequer temos a possibilidade de separar as verdadeiras das falsas. Todos se manifestam por intermédio das telecomunicações e redes sociais quase que imediatamente uns com os outros. Opiniões e julgamentos superficiais são extraídos de raciocínios rápidos e apartados da experiência. Imersa nessa situação, a sociedade produz grupos que, entrechocando-se, continuamente contribuem para o aumento da confusão e violência generalizadas.

Paradoxalmente, assertivas vindas de todos os segmentos da sociedade, de políticos a apresentadores de TV, defendem o que seriam boas medidas como, por exemplo, a necessidade de políticas que diminuam a desigualdade social, pois tais ações atacariam o problema da violência, entre outros benefícios. Mas, permanentemente apressados, amedrontados e excitados, não somos capazes de parar diante de um problema para refletirmos sobre ele; menos ainda de buscarmos uma solução baseada na experiência concreta dos indivíduos com o problema em questão. Incapazes de fixação em um único objeto, rapidamente o abandonamos e já estamos opinando sobre outro tema. Ora mais, ora

⁸⁶ Coordenador do Grupo de Dependência Tecnológica do Programa dos Transtornos do Impulso (PRO-AMITI) do Instituto de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Para mais informações: <http://lattes.cnpq.br/0292285770818805>. Acesso em 04 nov.2018.

menos conscientes, somos todos vítimas e algozes, ao mesmo tempo, desse caldeirão onde são misturados os sofrimentos.

É possível deduzir, portanto, que o teatro criativo, por ser baseado nas relações, pode ser uma das formas de reconquistar a experiência, única saída para essa trágica situação, conforme insistentemente alertado pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade. Esse é o principal motivo para resistir, persistindo na crítica em relação ao modo como ocorre a invasão da Internet em seus ambientes de estudos e prática. Encerra-se este trabalho com esta questão: a experiência, tão necessária e que pode ser proporcionada por meio da interpretação dramática, no teatro (e nas artes em geral) está profundamente ameaçada.

Constatou-se que os professores ainda acreditam em elementos que levam à experiência, quando buscam a formação genuína de seus alunos. Seguem resistindo, insistindo, navegando ora contra a maré, ora a favor dela, cientes de que é preciso proteger o ninho para que haja possibilidade de gestação, nascimento e voo da águia – aquela que é capaz de olhar e ouvir a si e ao outro; ao mesmo tempo ver e fazer o caminho.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. et al. *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.

_____. A televisão como ideologia. In: *Intervenciones*. Nueve modelos de crítica. Versión casteliana: Roberto J. Vernengo. Caracas: Monte Ávila Editores, 1969, pp. 75-89.

_____. Los Tabus Sexuales y el Derecho Hoy. In: *Intervenciones*. Nueve modelos de crítica. Versión casteliana: Roberto J. Vernengo. Caracas: Monte Ávila Editores, 1969, pp. 91-115.

_____. *Teoria Estética*. Tradução Artur Morão. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

_____. Teoria de la seudocultura. In: HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. *Sociologica*. 3 ed. Madri: Taurus, 1979, pp. 175- 199.

_____. Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial? Trad. Flávio R. Kothe. In: Org. Gabriel Cohn, Coord. Florestan Fernandes. *Theodor W. Adorno. Sociologia*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994, pp. 62-75.

_____. Experiências Científicas nos Estados Unidos. In. _____. *Palavras e Sinais: modelos críticos*. Petrópolis: Vozes, 1995a, pp. 137-178.

_____. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995b

_____. Tempo Livre. In. _____. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995c, pp. 70-82.

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: *Textos escolhidos / Theodor W. Adorno (1903-1969)*. Consultoria: Paulo Eduardo Arantes, Tradução: Zeljko Loparic. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *Mínima Morália*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. *Dialética Negativa*. Tradução Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ARAÚJO, Alcione. Sopro de Vida. In: Brook, Peter. *Fios do Tempo: memórias*. Trad. Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ASSMAN, Hugo. *Reencantar a Educação. Rumo à Sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BADER, Wolfgang. Apresentação. In: *Pensamento Alemão no século XX: grandes protagonistas e recepção no Brasil*, volume 1. Jorge de Almeida e Wolfgang Bader (orgs.) São Paulo: Cosac Naify, 2009.

BARAN, Paul A. e SWEEZY, Paul M. *Capitalismo monopolista: ensaio sobre a ordem econômica e social americana*. 2ª, Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BARBA, Eugenio. *Além das Ilhas Flutuantes*. Campinas: Hucitec, 1991.

_____. Os deuses que morreram em Canudos. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (org.). *Ética*: Frei Betto, Eugenio Barba, Jurandir Costa. Brasília: Garamond, 1997, pp. 37-58.

_____. *A arte secreta do ator: um dicionário de antropologia teatral*/Eugenio Barba, Nicola Savarese. Trad. Patrícia Furtado de Mendonça. São Paulo: È Realizações, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2016.

BENJAMIN, Walter. A obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica. In: LIMA, Luiz Costa (Introdução, Comentários e Seleção). *Teoria da Cultura de Massa*. Rio de Janeiro: Saga, 1969, pp. 207-238.

_____. O que é teatro Épico. In: *Teatro e Vanguarda, por Bertolt Brecht e outros*. Seleção de textos e tradução de Luz Cary e Joaquim José Moura Ramos. Editorial Presença, Lisboa: 1970.

_____. *Ensaio sobre Brecht*. Trad. Claudia Abeling; Boitempo Editorial, São Paulo, 2017.

_____. *La metafísica de la juventude*. Barcelona: Paidós/I.C.E. U.A.B, 1993.

_____. *Magia e Técnica, arte e política*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, (Obras escolhidas, vol.1), 1994a.

_____. Experiência (1913), In: *A criança, o brinquedo, a educação*: Reflexões. São Paulo: Summus, 1994b.

_____. “Sobre alguns temas em Baudelaire”. In: *Walter Benjamin, obras escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994c.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. Trad. Maria Paula V.Zurawski, J.Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. Perspectiva, São Paulo, 2001.

BICUDO, Mariza. *Uma viagem ao absurdo: a formação técnica em arte dramática à luz da Teoria Crítica da Sociedade*. São Paulo. Dissertação de mestrado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

BONFITTO, Matteo. *O ator compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba*. Perspectiva, São Paulo, 2011.

BRECHT, Bertolt. O julgamento de Lúculo. In: *Bertolt Brecht – Teatro III*. Portugalia, Lisboa, 1965.

_____. Pequeno Organon para o teatro. In: *Estudos sobre teatro/ Bertolt Brecht*; coletados por Siegfried Unseld; trad. Fiamma Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

_____. A Ópera dos três vinténs. In: *Teatro Completo 3: A ópera de três vinténs...que*. Tradução: Marcos Roma Santa, Wira Selanski, Wolfgang Bader. Coleção TEATRO – Vol.11. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. Baal. In: *Teatro Completo em 12 Volumes I*. Trad. Marcio Aurélio e Willi Bolle; Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1986.

_____. Tambores na Noite. In: *Teatro Completo em 12 Volumes I*. Trad. Fernando Peixoto; Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1986.

_____. A selva das cidades. In: *Teatro Completo em 12 Volumes II*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1986.

_____. *Ascensão e queda da cidade de Mahagonny*. Teatro 2. Trad. João Lourenço e Vera San Payo de Lemos. Cotovia, Lisboa, 2005.

_____. *Histórias do Sr. Keuner/Bertolt Brecht*. Trad. Paulo César de Souza. Editora 34, São Paulo, 2006.

_____. *Poemas 1913-1956*. Seleção e Trad. Paulo César de Souza. Editora 34, São Paulo, 2012.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Volume I. Vozes, Petrópolis, RJ. 1986.

BROOK, Peter. *Avec Grotowski*. Trad. Celina Sodré e Raphael Andrade: Teatro Caleidoscópio e Editora Dulcina, Brasília, 2011.

_____. *O espaço vazio: um livro sobre o teatro: moribundo, sagrado, rústico, imediato*. Trad. Roberto Leal Ferreira. Apicuri, Rio de Janeiro, 2015.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila. Docências na/com a contemporaneidade: experiências (trans)formadoras em meio à cultura digital e em rede. In: *Tecnologias móveis na escola: tensões entre as políticas públicas e suas (re) configurações nas práticas*. Florianópolis: Perspectiva, v.33.n.2.p.589-611, maio/ago. 2015. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br> – Acesso em: 22 ago.2018.

BURBULES, Nicholas C e TORRES, Carlos Alberto. 2004. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C e TORRES, Carlos Alberto e colaboradores. *Globalização e Educação*. Perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed Editora, p.11-26.

CANNEL, Charles F; KAHN, Robert L. Coleta de dados por entrevista. In: *A pesquisa na psicologia social*. Rober C. Angell e outros. Coord. Leon Festinger e Daniel Katz. Trad. Gastão Jacinto Gomes. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1974, pp.319-364.

CARLSON, Marvin. *Teorias do Teatro – Estudo histórico – crítico, dos gregos à atualidade*. Trad. Gilson César Cardoso de Souza: UNESP, SP, 1997.

CARVALHO, Jailson Araújo. *Tecnologia e Ensino de Teatro: diálogos para além da sala de aula*. Dissertação de Mestrado Profissional em Arte: Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CARVALHO, Sérgio de. Aspectos da Representação Brechtiana. In BENJAMIN, Walter. *Ensaio sobre Brecht*. Trad. Claudia Abeling; Boitempo Editorial, São Paulo, 2017.

CHEKHOV, Michael. 1986. *Para o Ator Opus 86*. São Paulo: Martins Fontes.

CLARK, Mark. W. Herói ou vilão? Bertolt Brecht e a crise de junho de 1953. *Estud. av.* [online]. 2007, vol.21, n.60, pp.187-216. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200016>. Acesso em 17 mai. 2018.

CROCHÍK, José Leon. A corporificação da psique. *Educar em Revista* 16, Curitiba, 2000, pp. 27- 41.

_____. Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o preconceito. In: *Revista Psicologia Política*. São Paulo, v.1, n.1, 2001.

_____. A constituição do sujeito na contemporaneidade. *Inter-Ação*, Goiânia, 2010, v.35, n.2, jul/dez, pp.387- 403.

_____. Apontamentos sobre o narcisismo da perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. In: *Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia: alguns ensaios*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011a, pp. 177-223.

_____. Notas sobre a dicotomia corpo-psique. In: *Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia: alguns ensaios*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011b, pp. 225-247.

_____. A resistência e o conformismo da mônada psicológica. In: *Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia: alguns ensaios*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011c, pp. 249-273.

DAGOSTINI, Nair. *O Método de Análise Ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo Diretor e Ator*. São Paulo. Tese de Doutorado: Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.

DE MARINIS, Marco. Teatro rico y teatro pobre. In: *Máscara. Cuaderno Iberoamericano de Reflexion sobre Escenologia (Grotowski)*, México, año 3, n.11-12, p. 83-95, 1993.

DIAS, Roberto. Nem todo avanço avança. Opinião. *Folha de S. Paulo*, 01 de novembro de 2018, p. A2

DONNELLAN, Declan. *El actor y la Diana*. Madrid: Fundamentos, 2004.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. Trad. Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p.351-365, maio/ago.2009. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137a02.pdf> acesso em 20 ago.2018.

_____. *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital/Inês Dussel y Luis Alberto Quevedo. Buenos Aires: Santillana, 2010.

DUVIVIER, Gregorio. Apresentação. In: PASCAUD, Fabienne. *A arte do presente / Ariane Mnouchkine*; entrevistas com Fabienne Pascaud. Rio de Janeiro: Cobogó, 2011, pp. 07-09.

ESSLIN, Martin. *Artaud*, Trad. James Amado. São Paulo: Cultrix, 1978.

FERNANDES, Sílvia. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2010.

FERRAZ, Aline de Oliveira. *A formação de atores em escolas profissionalizantes: um estudo sobre ver e ser visto*. Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas. ECA/USP, 2012.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. Trad. Álvaro Lorencini – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997

FLASZEN, Ludwik. De mistério a mistério: algumas observações em Abertura. In: *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Fondazione Pontedera Teatro, Perspectiva, SP: 2007

FURTADO, MT. Bertolt Brecht e o teatro épico. In: *Fragmentos: Revista de Língua e Literatura...*, 1995 – [periodicos.ufsc.br. https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/download/4826/4132](https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/download/4826/4132). Acesso em: 11 out.2018

GAGNEBIN, Jeanne Marie. A memória dos mortais: notas para uma definição de cultura a partir de uma leitura da Odisseia. In: *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed.34, 2006, pp. 13-27.

_____. *Os filósofos: clássicos da filosofia*, vol. III: Ortega Y Gasset a Vatimo/ Rossano Pecoraro (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

GIOVINAZZO JR., Carlos A. *A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação escola e seus alunos*. Tese (doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ SP, 2003.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

GROTOWSKI, Jerzy. Teatro e Ritual. In: *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Fondazione Pontedera Teatro, Perspectiva, SP: 2007

HABART, Michel. Brecht: Vocação e Provocação Ideológicas. In: *Teatro e Vanguarda, por Bertolt Brecht e outros*. Seleção de textos e tradução de Luz Cary e Joaquim José Moura Ramos. Editorial Presença, Lisboa: 1970.

HAGEN, Uta. *Técnica para o ator: a arte da interpretação ética: Uta Hagen com Haskell Frankel*. São Paulo: Martins, 2007.

HATCH, Kristina E. In: BRODY, Jane E. De olho na tela. Saúde + Ciência. *Folha de São Paulo*, 08 de julho de 2015, p. B7

HOMERO. *Odisseia*. Trad. Trajano Vieira. SP, Editora 34, 2013.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Família. In: _____. *Temas Básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. *Dialética do Esclarecimento*. 2ed. Trad. G. Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

JANÔ, Antonio Januzelli. *A aprendizagem do ator*. São Paulo: Ática, 1992.

KIMBERLY S. YOUNG, XLAO DONG YUE e II YLNG. Estimativas de prevalência e modelos etiológicos da dependência de internet. IN: *Dependência da Internet*. Manual e guia de Avaliação e Tratamento. Kimberly S. Ypung; Cristiano Nabuco de Abreu e colaboradores. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Artmed, Porto Alegre -RS, 2011, pp.19-35. Disponível em <https://www.larpsi.com.br/media/mconnectuploadfiles/c/acap0171.pdf>. Acesso em 04 nov.2018.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht na Pós-Modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KUSNET, Eugênio. *Ator e Método*. Coleção Ensaios. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas Ministério da Cultura, 1985.

LABAKI, Aimar. *José Celso Martinez Corrêa*. São Paulo: Publifolha, 2002.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MAAR, Wolfgang Leo. Prefácio. In: DURÃO, Fabio Akcelrud, ZUIN, Antônio, VAZ, Alexandre Fernandes (orgs.). *A Indústria Cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, pp.07-10.

MACEDO, Francisco José Cavalcante. *As contribuições de Freire e Boal para a Formação de Jovens e Adultos: Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido*. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro. Universidade de Brasília. DF, 2013. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/download/69/106>. Acesso em 03.09.2018.

MARCUSE, Herbert. Tolerância Repressiva. In: WOLFF, Robert Paul, MOORE JR.; MARCUSE, Herbert. *Crítica da tolerância pura*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 87-126, 1970.

_____. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: *Tecnologia, Guerra e Fascismo*. São Paulo, UNESP, 1999, pp. 71-104.

_____. *Eros e Civilização – Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*. Rio de Janeiro. LTC, 2009.

MARQUES, Jairo. O amor está on-line. Cotidiano. *Folha de S. Paulo*, 12 de junho de 2015, p.34

MNOUCHKINE, Ariane. *A arte do presente / Ariane Mnouchkine*; entrevistas com Fabienne Pascaud. Rio de Janeiro: Cobogó, 2011.

OLIVEIRA, Yonara Dantas de. *O rebaixamento da negatividade da arte: um estudo sobre a instrumentalização do teatro na educação*. São Paulo. Dissertação de Mestrado: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.

PEIXOTO, Fernando. *Brecht. Vida e Obra*. José Álvaro, Editor S/A. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1974.

PESCE, Lucila. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. *EccoS Revista Científica*, núm. 33, jan./abr.2014. pp.157-172 Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71531141010>. Acesso em 04 out. 2018

PIACENTINI, Ney, FÁVORA, Paulo (orgs). *Stanislavski revivido*. São Paulo: Giostri, 2014.

RIZZO, Eraldo Pera. *Ator e Estranhamento: Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet*. São Paulo, Senac, 2004.

RODRIGUES, Mauro. Essência e Personalidade em Grotowski e Gurdjieff. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 97-115, jan./abril, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso: 11 jun. 2018.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. Coleção Buriti 5. São Paulo Editora, SP: 1965.

RUIZ, Borja. *El arte del actor em el siglo XX: um recorrido teórico y práctico por las vanguardias*. Bilbao: Artezblai, 2008.

SARTRE, Jean-Paul. Reflexões sobre a questão judaica. In: _____. *Reflexões sobre o racismo*. Rio de Janeiro: Difel, p.5-34, 1978.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SHUBA, Simone. *Stanislávski em processo um mês no campo Turguêniev*. São Paulo: Perspectiva: Teatro-Escola Macunaíma, 2016.

SILVA, Denise Dornelles da. *Práticas Educativas com Arte Dramática: o sonho e o medo na construção da autonomia dos educandos e da educadora*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. CE, 2002.

SILVA, Gerson Praxedes. *Um teatro buscante (estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, SP: 2005.

SILVA, Marineide Câmara. *As relações entre Teatro, Tecnologia e Educação na Pró-Licenciatura em Teatro da UFMA e UNB*. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2012.

SILVEIRA, Anília Francisca Mercio da. *Teatro do Oprimido com Adolescentes: uma investigação sobre educação e tecnologia*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SODRÉ, Celina. O Teatro de Grotowski. *Ciência e Letras* -Parceria Canal Saúde e Editora Fiocruz. Apresentação e entrevista por Renato Farias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyTEQJHLP4> – 01.07.2013 - Acesso em: 01 mai.2018.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

STANISLAVSKI, Constantin. *El trabajo del actor sobre sí mismo*. El trabajo sobre si mismo em el processo creador de las vivencias. Buenos Aires: Quetzal, 1980.

_____.Memória das Emoções. In: *Manual do Ator*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____.*A preparação do ator*. 31 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

STEPHANIDES, Menelaos. *A Odisseia*. Trad. Janaína R.M.Potzmann. São Paulo, Odyseus, 2004.

THIOLLENT, Michel J.M. Definição das Técnicas de Pesquisa. In: *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Polis, 1980, pp.31-39.

THOMAS, Gerald. Prefácio. In: Brook, Peter. *O espaço vazio: um livro sobre o teatro: moribundo, sagrado, rústico, imediato*. Trad. Roberto Leal Ferreira. Apicuri, Rio de Janeiro, 2015, pp. 10-15.

TOPORKOV, Vassíli. *Stanislavski ensaia – memórias*. Tradução Diego Moschkovich.São Paulo. É Realizações, 2016.

TRANCÓN, Santiago. *Teoría del Teatro: bases para el análisis de la obra dramática*. Madrid: Fundamentos, 2006.

TWENGE, J. M. *iGen*. Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood. New York, Atria Books, 2017.

TWENGE, J. M., MARTIN, G. N., e SPITZBERG, B. H. *Trends in U.S. Adolescents' Media Use, 1976–2016: The Rise of Digital Media, the Decline of TV, and the (Near) Demise of Print*. Psychology of Popular Media Culture. Advance online publication. (2018, August 16). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000203>.

VÁSSINA, Elena e LABAKI, Aimar. *Stanislavski*. Vida, obra e Sistema. Rio de Janeiro: Funarte, 2015.

VIEIRA, Paulo. A arte do efêmero. In: FÉRAL, Josette. *Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um Monumento ao efêmero*. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Senac/Sesc, 2010, pp. 11-25.

ZEMEL, Berta. *Documentário Retratos Brasileiros: Berta Zemel (2011)*, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmT0rB9-dio&feature=share>. Acesso em: 09 mar.2016.

ZUIN, Antônio. A. S. A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. In: ZUIN. A.S, PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton Ramos - de - (orgs.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis, RJ. Vozes; São Carlos, SP. Universidade Federal de São Carlos, 1997, pp. 117-137.

_____. Amok On-Line e Ressentimento entre alunos e professores. In: PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio A.S, LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.) *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP. Autores Associados, 2010, pp. 57-75.

Anexo 01- Entrevista X Objetivos específicos

1- Há quanto tempo você leciona Interpretação Dramática	Introdução
2- Quais os autores/teóricos teatrais que mais influenciaram sua formação? Por que são esses os autores?	1,2
3- Quais são os principais elementos constitutivos da interpretação dramática criativa? Como você age para colocá-los em prática ou desenvolvê-los nas aulas?	1,2,3,4
4- Ocorreram alterações, ao longo do tempo, na recepção e envolvimento dos alunos com as atividades de sala de aula? Caso a resposta seja afirmativa, quais foram as alterações? Por que acha que elas ocorreram?	3
5- Você percebe novos hábitos desenvolvidos pelos alunos nos últimos anos? Em caso positivo, quais são eles? Tais hábitos interferem no estudo da Interpretação Dramática? De que maneira? Por quê?	3,4
6- Em relação à postura nas aulas e/ou envolvimento com o teatro houve alterações no comportamento dos alunos nos últimos anos? Em caso positivo, quais foram essas alterações, como elas podem ser explicadas? Tais alterações interferem no curso de teatro? Em caso positivo, de que maneira?	1,2,3,4
7- O que é ser ator? Quais as qualidades imprescindíveis de um ator? Cite algumas em ordem de importância.	1,2
8- Qual seu ideal de formação do ator?	1,2,3
9- Como seria um curso de formação de atores ideal? Um bom curso, por si só, garante a formação adequada do ator? Explique sua resposta para esta última pergunta.	1,2,3,4
10- O curso de teatro tem ou deveria ter como finalidade somente a formação do ator ou também a formação geral? Por que?	1,2
11- Quais elementos deveriam compor a formação geral de uma pessoa?	1,2
12- Qual o lugar da técnica na formação geral? E na formação do ator?	1,2,3
13- Você percebe, nos últimos anos, aumento no número de pessoas que procuram ou frequentam os cursos de teatro? Em caso positivo, o que você acha que provocou esse aumento?	3,4
14- Houve alteração no perfil dos alunos de teatro nos últimos anos? Em caso positivo, quais foram essas mudanças ou melhor, qual o perfil dominante dos alunos de teatro na atualidade?	3,4
15- Houve alteração, nos últimos anos, na metodologia dos cursos de teatro, mais especificamente no que diz respeito a aulas de Interpretação Dramática? Em caso positivo, quais alterações foram essas?	1,2,3,4
16- Quais as principais dificuldades encontradas nos exercícios cênicos no que diz respeito à criatividade?	1,2,3,4
17- Há resistência, por parte dos alunos, em relação à metodologia das aulas? Em caso positivo, como ela se manifesta?	2,3,4
18- Quais as expectativas de seus alunos em relação à interpretação dramática?	3
19- Houve nos últimos anos, alteração, em termos de influência sobre a metodologia das aulas, por parte da escola?	2
20- Com que frequência, em média, por suas observações, seus alunos frequentam teatro, cinema, exposições ou outras realizações artísticas? Esta frequência é satisfatória para um estudante de artes cênicas?	3,4
21- As escolhas de seus alunos, no que diz respeito à frequência a eventos culturais, auxiliam na formação do ator? Em caso positivo, em quais aspectos? Em caso negativo, em quais aspectos?	3,4
22- Houve alteração na direção da homogeneidade ou heterogeneidade na composição das turmas de teatro na última década? Em caso positivo, em quais aspectos se revela esta alteração (gênero, social, cultural, econômico, etc....)? Em caso positivo, como esta alteração se reflete na relação entre os alunos em sala de aula nos aspectos social e artístico?	1,2,3,4

Anexo 02-

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Mariza Bicudo da Silva, doutoranda, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica da São Paulo, sob orientação do **Prof. Dr. Carlos Antônio Giovino Júnior**, responsável pela pesquisa intitulada: ***O indivíduo permanentemente conectado e a sala de estudo de teatro: a tensão envolvida na formação do ator***, que tem como objetivo analisar como se realiza a formação do ator nas escolas de arte dramática de São Paulo, bem como os problemas enfrentados e identificados pelos professores a respeito da relação/tensão entre a formação na arte teatral criadora e as características que manifestam os alunos da atualidade, convido-o (a) a participar deste estudo.

Sua participação se dará por meio de entrevista, que será gravada para posterior análise; cujos dados serão mantidos sob sigilo e responsabilidade da pesquisadora.

A pesquisa visa apurar a percepção dos professores acerca da mudança de hábitos rotineiros dos estudantes de artes cênicas, nos últimos dez anos, que possam estar influenciando em seu processo de formação de artista/ator, motivo pelo qual não é necessário que a entrevista seja realizada em seu local de trabalho, tampouco que o profissional entrevistado esteja prestando serviços em uma única escola por ocasião do encontro com a pesquisadora.

Na publicação e divulgação dos resultados, serão garantidos sigilo e anonimato; não serão divulgados dados que possam levar a sua efetiva identificação pelos que vierem a ter conhecimento deste estudo.

A qualquer momento, se assim o desejar, pode haver recusa de sua parte em participar do estudo e retirada de seu consentimento sem que haja necessidade de justificativa. Como participante da pesquisa você não estará sujeito a desconforto e riscos decorrentes do estudo, ou seja, não será submetido a nenhum outro procedimento.

É assegurada toda a assistência referente à pesquisa, bem como o livre acesso a informações adicionais sobre o estudo e suas consequências. Esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa, podem ser solicitados por meio dos contatos que seguem:

Pesquisadora orientanda: Mariza Bicudo da Silva. Cel. (11) 997360094

E-mail: marteatro@uol.com.br

Fui orientado quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e declaro ter compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo e, assim, manifesto meu livre consentimento em participar e estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por isso.

Por estar assim ciente,

Nome:

RG.

CPF.

Sujeito da Pesquisa

Mariza Bicudo da Silva

RG. 9.738.171-8

CPF.133.357.905-53

Pesquisadora