

**JACQUELINE ELLEN DE SOUZA**

**UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE  
CONSTANTIN STANISLAVSKI: UM DIÁLOGO ENTRE O TEATRO E A  
PEDAGOGIA**

**CASCADEL – PR  
2022**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**JACQUELINE ELLEN DE SOUZA**

**UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE CONSTANTIN  
STANISLAVSKI: UM DIÁLOGO ENTRE O TEATRO E A PEDAGOGIA**

**CASCAVEL – PR  
2022**

**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**JACQUELINE ELLEN DE SOUZA**

**UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE CONSTANTIN  
STANISLAVSKI: UM DIÁLOGO ENTRE O TEATRO E A PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Dra. Aparecida Favoreto

**CASCADEL – PR  
2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Ellen de Souza, Jacqueline  
UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE  
CONSTANTIN STANISLAVSKI: UM DIÁLOGO ENTRE O TEATRO E A  
PEDAGOGIA / Jacqueline Ellen de Souza; orientadora  
Aparecida Favoreto. -- Cascavel, 2022.  
141 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. História da Educação. 2. Constantin Stanislavski. 3.  
Sistema e Educação. 4. Teatro e Educação. I. Favoreto,  
Aparecida, orient. II. Título.



## JACQUELINE ELLEN DE SOUZA

Uma análise histórica da concepção de educação de CONSTANTIN STANISLAVSKI: Um Diálogo entre o Teatro e a Pedagogia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Aparecida', enclosed in a thin black rectangular border.

Orientador(a) - Aparecida Favoreto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Cezar Ricardo Freitas', enclosed in a thin black rectangular border.

Cezar Ricardo Freitas

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lourdes Kaminski Alves', enclosed in a thin black rectangular border.

Lourdes Kaminski Alves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 1 de dezembro de 2022

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos que acreditam no poder de transformação da arte.

## AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos,

À CAPES – pois o presente projeto foi desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001"

com o seu apoio, por meio da concessão de bolsa de estudo de Mestrado/Auxílio a Projetos de Pesquisas.

À minha orientadora, Aparecida Favoreto, pela paciência e pelo auxílio nos momentos mais críticos desta dissertação. Sem a sua orientação, este trabalho não veria a luz do dia.

À minha família pelo apoio nestas empreitadas e pelo incentivo quando as dificuldades surgiam.

A um certo terceto (ou seria um quarteto agora?) – muito fantástico – que durante estes mais de dez anos sempre acreditaram em meu potencial, mesmo quando eu não já via mais um porquê.

À Mari, que me ajudou quando os labirintos da pós-graduação demonstravam ter mais Minotauros do que o normal.

Aos professores, César Ricardo de Freitas e a Lourdes Kaminski pelas contribuições que levaram este trabalho a se tornar o que é hoje.

E a todos que influenciaram em minha vida acadêmica, direta e indiretamente, durante esta longa jornada.

*“Love the art in yourself, not yourself in the art.”*

Constantin Stanislavski

SOUZA, Jacqueline Ellen de Souza. **Uma análise histórica da concepção de educação de Constantin Stanislavski: um diálogo entre o teatro e a pedagogia** / 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

## RESUMO

Este trabalho tem como propósito investigar a concepção educacional nas obras que compõem a trilogia: *An Actor Prepares* (1989); *Building a Character* (1989) e *Creating a Role* (1989) do Sistema de formação criado pelo teatrólogo Constantin Stanislavski. Ao se pesquisar sobre o seu Sistema em plataformas de pesquisas e diretórios de periódicos, observou-se que a questão educacional na obra de Stanislavski encontra pouco eco nas pesquisas na área da educação e, até mesmo, pesquisas em relação ao método do autor não abordam a trilogia em sua totalidade e na sua fundamentação teórico-metodológica. Neste sentido, o presente trabalho optou por investigar o seu Sistema em relação ao seu contexto histórico, na sua forma de criação e de exposição, ou seja, como chega ao conhecimento público; bem como na organização de suas ideias acerca da formação do ator, as questões da interpretação e representação em relação ao público, a função social do teatro e suas perspectivas políticas de conservação ou transformação social. Logo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, atentando-se para o contexto histórico e político, buscou-se verificar o processo de criação e exposição das categorias pedagógicas contidas em sua trilogia. No geral, as obras de Stanislavski buscaram responder problemas existentes naquele contexto, de modo a oferecer respostas aos desafios da Rússia pré e pós-revolucionária. O processo de escrita e de publicação das obras foram permeados de interrupções e de dificuldades, com destaque para as atribulações acerca da tradução e comercialização de sua obra no mercado editorial estadunidense. Apesar de Stanislavski não ter uma preocupação em fazer um tratado sobre a educação escolar, suas obras contêm diversas categorias pedagógicas, tais como: capacidade de concentração, observação, disciplina, plasticidade e senso de objetivo e entre outros. Por fim, registra-se que o pensamento deste autor apresenta uma preocupação perante o processo de transformação das bases sociais russas e na sua perspectiva formativa, o ator deveria ter um compromisso com a sociedade coletiva através da arte. Conclui-se que o Sistema formulado por Stanislavski vai muito além da formação teatral, podendo complementar a formação escolar, se mantendo atual seja esta formal ou na modalidade não formal, inclusive no contexto da sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** História da Educação; Constantin Stanislavski; Sistema e Educação, Teatro e Educação.

SOUZA, Jacqueline Ellen de. **A historical analysis of the education concept of Constantin Stanislavski: a dialogue between theater and pedagogy.** 146 p. Master Thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação. Concentration area: Education. Western Paraná State University– UNIOESTE, Cascavel, 2022.

### ABSTRACT

This work has as a purpose the investigation of the concept of education in the works that compose the trilogy: *An actor prepares* (1989); *Building a Character* (1989) and *Creating a Role* (1989) of the System of actor formation created by the dramatist Constantin Stanislavski. When researching about his System in research engines e journal directories, it was observed that the educational issue in Stanislavski's works finds little resonance in researches in the education area and, it was also observed, researches on the author's method that doesn't address the trilogy in its integrity and its theoretic-methodological foundation. In this sense, the following work opted by investigating the System in relation to his historical context, its form of creation and exposition, that is, how it comes to public knowledge, as well the organization of his ideas about the actor formation, the matters of interpretation and representation regarding the public, the social function of the theater and his political perspectives of social conservation or transformation. Therefore, by using bibliographic research, taking attention to the political and historical context, we sought to verify the process of creation and exposition of the pedagogical categories in the books. Overall, Stanislavski's books sought to answer the problems existing in that context, in a way to offer solutions to the challenges of pre- and post-revolution Russia. The process of writing and publication were permeated by interruptions and difficulties, deserving of a highlight is the hardships around the translation of the books and its commercialization in the editorial market in the United States. Although Stanislavski wasn't worried in creating a tract about school education, his work has many pedagogical categories as: concentration capacity, observation, discipline, plasticity, sense of objective and among other categories. Lastly, it is marked that the author's thought shows a concern about the process of transformation of the Russian social basis and his formative perspective, the actor and/or the art should have a commitment with collective society. In conclusion, the System formulated by Stanislavski goes way beyond the theatrical formation, complementing the school formation, keeping itself current, furthermore in today's society.

**Keywords:** Education History; Constantin Stanislavski; System and Education; Theater and Education.

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Quadro 1	Série de Livros do Sistema	48
Quadro 2	Personagens dos livros da trilogia	62
Quadro 3	Comparação entre as concepções de educação	107-108
Quadro 4	Categorias do livro 1 e 3	109

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
2.1 O HISTÓRICO DE ESCRITA DO SISTEMA.....	43
2.2 O HISTÓRICO DE PUBLICAÇÃO DO SISTEMA.....	48
2.3 AS INFLUÊNCIAS DAS ESCOLAS LITERÁRIAS NO SISTEMA DE STANISLAVSKI....	54
<b>3 STANISLAVSKI: UM DIÁLOGO ENTRE O TEATRO E A PEDAGOGIA</b> .....	63
3.1 AN ACTOR PREPARES.....	63
3.1.2 <i>Building a Character</i> .....	82
3.1.3 <i>Creating a role</i> .....	91
3.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE STANISLAVSKI.....	100
3.2.1 Diversidade e Unidade entre a Educação Formal, Não Formal e Informal.....	100
3.2.2 A unidade entre meio e fins educacionais: algumas categorias pedagógicas.....	109
3.3.3 Stanislavski e a sua concepção de Educação: transformação ou conservação social? .....	114
3.3.4 O Sistema e as perspectivas de transformação e conservação social.....	120
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	129
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135

## INTRODUÇÃO

O interesse em se estudar a concepção de Educação nas obras de Constantin Stanislavski<sup>1</sup> (1863-1938) surgiu como um desafio de compreender a educação em relação ao desenvolvimento humano, mas, também, como desejo pessoal de pensar o processo de ensino e de aprendizagem em espaços não escolares. Contudo, não se trata de ler a obra e transformá-la em um receituário educacional. Ao contrário, o objetivo é captar sua concepção de educação no que se refere ao contexto da época. Neste sentido, observando o contexto revolucionário russo, o objetivo é, numa perspectiva histórica, compreender qual é a concepção de educação do autor em relação às perspectivas de transformação social e conservação social.

A escolha de se investigar tais estudos de Stanislavski, primeiramente decorreu de meu contato com o Teatro durante os anos de 2012-2013, quando pude participar de um projeto municipal de aulas de Teatro. Embora tenha sido um período curto, a experiência de encenar marcou-me fortemente. Mais tarde, em 2016-2017, no curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com o auxílio da professora Dra. Lourdes Kaminski Alves, coordenei um projeto cultural intitulado “Encena: Comunic(ação)”, que oferecia aulas de Teatro, Escrita Criativa e Contação de Histórias para a comunidade externa e interna da universidade. Estes anos foram um período na minha história que contribuíram significativamente com o meu processo de aprendizagem e de relação com a arte e o ensino.

O interesse por Constantin Stanislavski surgiu na medida em que se verificou que este ator, diretor, professor e teatrólogo da época do Império Russo (1863) e da URSS (1938) teve grande influência na formação de escolas de teatro pelo mundo e, até mesmo, pelo Brasil<sup>2</sup>, que se constituíram com o propósito de formar profissionais das artes cênicas (criação, direção, montagem e interpretação de peças teatrais, filmes, programas de TV ou rádio e estúdios de dublagem).

---

<sup>1</sup> Constantin Stanislavski, nascido Constantin Seergeevich Alexeiev, nasceu em Moscou, Rússia, no dia 05 de janeiro de 1863. Foi ator, dramaturgo e diretor. Faleceu aos 75 anos em 7 de agosto de 1938. Uma das primeiras traduções de suas obras no Brasil, se deu em 1956, com o título: *Minha vida na arte*. Para outras informações, consultar o primeiro capítulo desta dissertação e em Benedetti, **Stanislavski: An Introduction, Revised and Updated**, 2005.

<sup>2</sup> Segundo Monteiro (2017), no Brasil, a montagem de um espetáculo geralmente usa diversos fundamentos do Sistema do jogo do ator, entre os quais cita o teatro realista de Stanislavski e o teatro épico de Brecht.

Uma escola influenciada pelo trabalho de Stanislavski foi a *Actors Studio*, que originou *O Método (The Method)* de Lee Strasberg<sup>3</sup>, a qual contribuiu com a formação de inúmeros estudantes. No Brasil, o Método de Lee Strasberg, influenciado pelo Sistema de Stanislavski, também se propagou, e, nesse sentido, cita-se Augusto Boal<sup>4</sup>, sobre o qual, Lopes afirma que

Poderia mesmo ousar a dizer que no Teatro do Oprimido é onde Boal vai tateando e experimentando no [teatro de] Arena aquilo do que foram os laboratórios criados por Stanislavski – das emoções às ações físicas – com sua identificação. (p. 27, 2017).

Sobre o método de Stanislavski e o “Método” de Lee Strasberg, destaca-se que por muitas vezes eles são vistos como sinônimos. As semelhanças entre o método Stanislavskiano e o Método da *Actors Studio* advém do fato de que os criadores do segundo terem sido atores que estudaram as técnicas teatrais sob a tutela de Stanislavski na Rússia. Todavia, Xavier (2018) afirma que cada um dos métodos possui sua própria série de particularidades, por exemplo, enquanto Stanislavski busca a identificação psicológica e física do ator com a personagem da peça, o Método de Strasberg postula que o ator deve dar vida à personagem, fazendo-o realmente viver as circunstâncias da peça/filme, tendo como base a memória afetiva.

Contudo, mesmo que haja algumas distinções na forma de priorizar o ator ou a personagem, é importante destacar que o Sistema de Stanislavski precede o “Método” de Strasberg e, deste modo, sua perspectiva de Teatro e de método em criação<sup>5</sup> estão presentes em Strasberg. No caso, aponta-se o método como o elemento teórico-analítico direcionador, isto é, o fator guia que auxilia diretores e

<sup>3</sup> Associação de atores, diretores e roteiristas de teatros profissionais, além de escola para atores em Nova Iorque, fundada em 1947. Popularizou a técnica de representação chamada “O Método”, de Lee Strasberg. A *Actors Studio* foi uma das responsáveis pela popularização do Sistema fora da Rússia.

<sup>4</sup> Nascido em 16 de março de 1931. Foi diretor teatral, ator, dramaturgo e ensaísta. Dentre os seus principais trabalhos para a dramaturgia nacional e internacional está o Teatro do Oprimido. No final dos anos 50 e início dos anos 60, juntamente com um grupo de artistas, criou o Teatro de Arena, que tinha entre seus objetivos desenvolver técnicas e práticas teatrais.

<sup>5</sup> A definição de método no teatro não se distancia do mesmo conceito utilizado na investigação científica. Neste sentido, com base em Lakatos (2003, p. 83), pode-se afirmar o método é “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo [...] traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.”

atores nas tomadas de decisões. Assim, semelhante ao que ocorre na Ciência, o método no Teatro fornece instrumentos racionais seguros e necessários para análise da peça, do projeto de encenação e/ou da personagem, permitindo detectar erros, propor correções e alcançar, de forma mais segura, o objetivo proposto.

No que se refere a Stanislavski, na medida em que foram iniciadas as leituras das obras, observou-se que o autor possui uma preocupação em refletir sobre o ensino e a aprendizagem do ator/estudante. Ele pressupunha que, por intermédio de um conjunto de técnicas, métodos na compreensão da composição da peça e no estudo das personagens, poder-se-ia atingir os processos psicológicos do ator/estudante, de modo a transformar os seus aspectos físicos, psicológicos, memórias em algo material, ou seja, transformar estes processos internos em uma atitude interpretativa capaz de ser compreendida pelo público.

No caso, numa posição crítica aos modelos prontos repetidos por atores e atrizes através das décadas, Stanislavski se voltou para os aspectos físicos e psicológicos das personagens e do ator. Sua experiência e insatisfação com os métodos baseados em modelos prontos o impulsionou a iniciar uma reflexão sobre a formação de atores. Assim, produziu uma série de anotações, as quais foram sistematizadas na composição do seu Sistema, o que seria organizado, anos mais tarde, numa trilogia de livros: *A preparação do ator*; *A construção do personagem* e *A criação do papel*<sup>6</sup>.

No conjunto desses livros, Stanislavski teceu considerações sobre os conhecimentos e estratégias necessários para a criação da personagem. Porém, seu propósito maior era formar atores/estudantes com autonomia de interpretação e de representação. Para tanto, a formação não se limitaria às técnicas físicas e gestuais, entonação de voz, memória, concentração e capacidade de improvisações, mas as técnicas se constituiriam também no desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade do ator/estudante em compreender a composição psicológica e das atitudes da personagem, bem como do significado social da peça. Stanislavski objetivava formar profissionais capazes de recriarem personagens de forma autônoma, sabendo como aliar o acúmulo de suas experiências, memórias físicas e emocionais à personificação do papel e da peça. Por fim, numa sequência de atividades orientadas, Stanislavski tinha como propósito formar atores que fossem

<sup>6</sup> Respectivamente, *An Actor Prepares* (1936), *Building a Character* (1948) e *Creating a Role* (1957 – Rússia e 1961 – Estados Unidos).

capazes de representar um personagem como real, de modo a envolver e levar o espectador a acreditar no que vê.

Noutros termos, grifa-se que o Sistema de Stanislavski pode ser entendido como um conjunto de técnicas teatrais, de autoconhecimento tanto físico quanto psicológico, de modo que estudante/ator aprenda a utilizar-se de seu corpo, sua voz, suas expressões faciais, suas memórias físicas e emocionais na composição do personagem conforme o contexto da peça exige. Também trata da análise da peça, no sentido de desenvolver técnicas de pesquisa para a recriação das personagens na história da peça, de modo a transmitir uma realidade. Pelo seu Sistema, Stanislavski tinha como propósito aumentar o repertório representativo do estudante, buscando formar o ator para um trabalho cênico profissional. Do mesmo modo, ele pressupunha que, pela interpretação e representação<sup>7</sup>, o enredo poderia ser mais bem comunicado ao público espectador do teatro e com possibilidade de haver maior interação.

O Sistema pode ser descrito como o trabalho de uma vida toda para Stanislavski, não só por ter sido pensado e repensado, escrito e reescrito diversas vezes, mas, também, por ser refinado nos acertos e nos erros do próprio autor durante sua experiência com o Teatro.

Considerando as intenções de Stanislavski na formação de atores, esta pesquisa se volta para a sua concepção de Educação. Entretanto, tratando-se do teatro, a discussão direciona-se para a Educação não formal e não, especificamente, a educação escolar. Não se busca, todavia, dizer que estes dois campos não possuem interligações, mas que ambos funcionam de formas complementares no processo de formação dos sujeitos.

No que se refere ao Teatro, é importante afirmar que ao longo da História, ele tem sido constantemente citado como um instrumento educativo<sup>8</sup>, o que torna

<sup>7</sup>*Interpretação e Representação*: embora os termos sejam, na esfera comum, usados como sinônimos, cada um traz um sentido próprio. De acordo com Pavis (2008), por interpretação entende-se o jogo regado previsto pelo dramaturgo e encenador, mas também a recriação e transposição pessoal do ator com base nos materiais à sua disposição. Já por representação entende-se a ação de “[...] tornar presente no instante da apresentação cênica o que existia outrora num texto ou numa tradição teatral” (PAVIS, 2008, p. 338).

<sup>8</sup> As Tragédias gregas, por exemplo, demonstravam as consequências de se extrapolar os limites determinados para o sujeito, resultando no erro trágico (*hamartia*). Tal como os Autos e Moralidades do período humanista, que possuíam uma intenção moralizante e serviam de transição do pensamento teocentrista da Idade Média para o pensamento do Renascimento. Analogamente, as peças de teatro do período quinhentista, escritas pelos jesuítas, foram utilizadas na catequização e expansão do Catolicismo nas terras brasileiras, como uma forma de ensino.

motivador investigar a concepção de Educação presente nas obras de Stanislavski. Entretanto, adverte-se que a ideia de educação é múltipla, passível de muitas distinções entre as diferentes épocas históricas, perspectivas políticas, espaços e caracteres formativos. No que se refere ao caráter, sem esgotar tal discussão, pontua-se que a Educação pode ser entendida de três formas distintas: a educação de caráter formal, a educação informal e a educação não formal.

Sobre as terminologias “formal”, “não formal” e “informal”, Cascais e Terán (2014) aponta que os termos “formal”, “informal” e “não formal” possuem origem anglo-saxônica e surgiram na década de 60, em um contexto de crise educacional ocasionada pela Segunda Guerra Mundial no hemisfério norte. Já no contexto lusófono e dos países da América Latina, cujas questões de crise educacional possuem origens múltiplas e complexas, o termo “não formal” é utilizado em relações a instituições culturais e ONG, enquanto o termo “informal” também é aplicado à mídia.

A educação de caráter formal é a educação como é habitualmente conceituada, executada nos espaços escolares e na relação professor/estudante, por meio da sistematização e mediação do conhecimento. Esse é o conceito de educação que converge no esforço de se transmitir uma determinada série de conhecimentos e valores, considerados importantes, com a intenção de aquisição por parte de um alunado, mas essa concepção também converge na ação consciente de preservação dos conhecimentos sistematizados e sua expansão através da pesquisa e da experimentação com as teorias. O tipo de saber que interessa à educação formal é

[...] aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2013, p. 7).

Já educação não formal possui

[...] caráter sempre coletivo, envolve práticas educativas fora do ambiente escolar, sem a obrigatoriedade legislativa, nas quais o indivíduo experimenta a liberdade de escolher métodos

e conteúdo de aprendizagem (LANGHI e NARDI, p. 4403, 2009).

Neste caso também se incluem os conhecimentos tradicionais de um determinado povo ou local e as necessidades práticas do sujeito em sua sociedade, como o entendimento de suas regras, costumes, tabus, cultura, dialetos e entre outros temas, que acabam em segundo plano no ambiente escolar formal. No caso deste tipo de educação, esses conteúdos são vivenciados nas práticas sociais dos envolvidos, que podem acontecer em vários locais como teatro, partido, clubes e outros espaços de convivência social.

A educação informal trata-se de uma Educação não planejada, que “[...] não possui intencionalidade e tampouco é institucionalizada, pois é decorrente de momentos não organizados e espontâneos do dia a dia [...]” (LANGHI e NARDI, p. 4403, 2009), na qual o sujeito adquire através de sua experiência de vida e o utiliza nas diversas situações que enfrenta. Diferentemente do conceito anterior, educação informal não tem pretensão de ser compartilhada com outras pessoas, sendo o conhecimento adquirido um recurso criado e utilizado pelo próprio sujeito.

A ideia do Teatro enquanto ferramenta não formal de educação do homem perdura desde a Antiguidade. Na Grécia antiga, Aristóteles elege a Tragédia como o gênero mais propício para demonstrar a noção de educação na sociedade clássica (Paideia), recorrendo a narrativas onde “[...] suscitando terror e piedade, opera purgação própria a tais emoções, por meio de um equilíbrio que confere aos sentimentos um estado de pureza desvinculado do real vivido” (BRANDÃO, 2009, p. 14).

A tragédia, em que as desmedidas dos heróis serviam de lição e meio para professar a religião dos deuses gregos, desempenhava um papel não formal de educação. Tal como descreve o autor francês Henri-Irénée Marrou (1990, p. 160), “a educação clássica é uma iniciação à vida grega que modela a criança e o adolescente em função dos costumes nacionais e submete-os ao estilo de vida característico que distingue o homem do bruto, o heleno do bárbaro”. A educação formal do cidadão se estendia apenas à aristocracia e aos homens livres, portanto, era necessário transmitir os preceitos da ordem e da lei grega para a população de escravizados e estrangeiros de outra forma.

Em sua *Poética*, Aristóteles demonstra o porquê da escolha desse gênero e não de outro, como a comédia ou a narrativa épica (apesar de o épico de Homero ter sido usado como parâmetro de educação anteriormente, não se encaixa de fato como teatro, visto que este era declamado por um só poeta, sem a intenção de ser um monólogo):

[...] em primeiro lugar é claro que não cabe mostrar homens honestos passando de felizes a infelizes (isso não inspira temor nem pena, senão indignação); nem os refuges, do infortúnio à felicidade (isso é o que há de menos trágico; falta-lhe todo o necessário, pois o não inspira nem simpatia humana, nem pena, nem temor); tampouco o indivíduo perverso em extremo tombando da felicidade no infortúnio; semelhante composição, embora pudesse despertar simpatia humana, não inspiraria pena, nem temor [...] (ARISTÓTELES, 2005, p. 31-32).

Não obstante, possa pontuar-se que existem similaridades no uso do teatro como fator educativo, destaca-se também que entre o Teatro Grego e o Teatro de Stanislavski, existe uma distância temporal muito grande, bem como são distintos os desafios contextuais e os objetivos culturais.

Considerando tais diferenças, nesta pesquisa, o interesse volta-se para o ideal educacional de Stanislavski e, neste objetivo, busca-se compreender a concepção de Educação em Stanislavski. No caso, o contexto revolucionário russo é um elemento que não pode ser desconsiderado, o que impulsiona investigar sua concepção de Educação em relação à sua perspectiva de transformação ou conservação social.

Tendo como objetivo compreender a concepção de Educação de Stanislavski, foram consultados dados sobre ele e o seu método nas plataformas de pesquisas e diretórios de periódicos, como a plataforma CAFE, *Scielo* e *Google Acadêmico*, cujos resultados evidenciaram que a área do Teatro e do ensino de atores compõem a maior parte dos trabalhos encontrados. Especificamente na área da Educação, a utilização dos escritos de Stanislavski ainda é de tímidos números. Na plataforma brasileira *Scielo*<sup>9</sup> (*Scientific Eletronic Library Online*), não se encontram artigos que tratem das temáticas “Stanislavski” e “Educação” fora do espaço Teatral. Já na plataforma brasileira “Portal de Periódicos da Capes<sup>10</sup>” (Plataforma CAFE), foram encontrados 122 resultados, dos quais, menos de 10 se traduzem em textos de fora

<sup>9</sup> Pesquisa feita na plataforma no dia 18/08/2021, utilizando o termo “Stanislavski” e a grafia “Stanislavsky” no campo de buscas avançadas.

do escopo do Teatro e dentre desses nenhum se tratava da área da Educação escolar e/ou da Pedagogia na escola. Enquanto na plataforma internacional *Google Acadêmico*<sup>11</sup>, é possível encontrar artigos que fazem a intersecção entre Educação e os conceitos de Stanislavski, como os jogos teatrais, para a Educação Básica e artigos também conectando as teorias de Vygotsky com o Sistema.

Um elemento que se repete com frequência nas pesquisas é a predominância de artigos na área teatral, como já era esperado, devido à grande influência de Stanislavski sobre este meio. Outros artigos, dissertações e teses que se excetua desse escopo (como os das áreas da Saúde, Ciências da Computação, Literatura, Linguística e entre outras), focam mais em determinados aspectos do Sistema.

Diante de tal constatação, ainda que Constantin Stanislavski seja consagrado como um diretor, ator e professor do teatro, o interesse foi em buscar compreender sua concepção de Educação em um sentido mais amplo. Nesse interesse, acalenta-se a esperança de trazer novas perspectivas para pensar os processos de ensino e de aprendizagem, inclusive na Educação Escolar. Pontua-se que, atualmente, o teatro tem sido discutido como um importante instrumento de desenvolvimento humano, tanto em uma perspectiva cognitiva como no desenvolvimento de sentimentos afetivos, expressões comunicativas e na interação social. Neste aspecto, Oliveira e Stoltz (2010), com base nas ideias de Vygotsky, destacam que as atividades teatrais na escola podem ser usadas como prática educativa motivadora da aprendizagem, da interação social e da expressão individual dos sujeitos.

Considerando os aspectos pedagógicos do Teatro, aqui se buscou analisar a tríade: *An Actor Prepares* (1989); *Building a Character* (1989) e *Creating a Role* (1989), que compõem o Sistema de Constantin Stanislavski. Destaca-se que a opção foi de não utilizar a tradução brasileira, considerando o fato de as traduções nacionais não terem o material original russo como base. A ocorrência de imprecisões e omissões podem ocorrer em qualquer tradução, por vezes, devido a barreiras linguísticas, culturais ou por ações deliberadas, porém, por se tratar de uma tradução mais distante do material original, a eventualidade de ambiguidades e omissões se tornam maiores do que na tradução direta. Dado que não possuímos o conhecimento da língua russa, será utilizada a versão mais próxima da versão

<sup>10</sup>Pesquisa feita na plataforma no dia 19/08/2021, utilizando os termos “Stanislavski”, “Stanislavsky”, “Educação” no campo de buscas avançadas.

<sup>11</sup>Pesquisa feita na plataforma no dia 20/08/2021, utilizando o termo “Stanislavski”, “Stanislavsky” e “Educação” no campo de buscas.

original, isto é, a tradução estadunidense foi realizada por Elizabeth Reynolds Hapgood, que conheceu e conviveu com Constantin Stanislavski e a tradução britânica feita por Jean Benedetti, estudioso da obra e do autor. Para manter a formatação coesa e impedir que o trabalho acabe com a redação misturada em duas línguas, escolhemos por realizar a tradução livre das citações durante o texto e disponibilizar a citação original em nota de rodapé.

Sendo assim, foram utilizadas fontes secundárias, já que contamos com a tradução da obra de Stanislavski e de outras fontes complementares de informação para que possamos entender o período histórico em que obra e autor pertenceram, compreendermos o conceito de concepção educacional e para comparar o Sistema com outras perspectivas educacionais.

O processo de escrita e da publicação do Sistema de Constantin Stanislavski é repleta de circunstâncias complicadas, que culminaram em problemas de entendimento do conteúdo das obras. Para muito além de problemas ocasionados por barreiras linguísticas, os textos de Stanislavski foram trabalhados e retrabalhados para se adequar aos requisitos de publicação das editoras, como tamanho dos livros e adequações ao público americano, demorando para que o Sistema fosse apresentado de forma integral e fidedigna ao manuscrito original.

Considerando estas dificuldades, um conjunto de outras reflexões do autor também são utilizadas, mesmo que não pertencentes ao Sistema. Além disso, outros escritos que versam sobre o seu pensamento são investigados. Neste caso, tendo como base a explicação de Lakatos (2003), o desafio foi captar como suas obras foram recepcionadas em outras áreas.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] (LAKATOS, 2003, p. 183).

Para captar a concepção de Educação de Stanislavski, o desafio foi ler o conjunto da trilogia, porém, não por ela mesma, mas considerando os aspectos histórico-sociais que possam ter influenciado as suas perspectivas formativas. Sabendo do contexto revolucionário vivido por Stanislavski, o desafio foi compreender sua concepção de educação em relação à ideia de transformação

social. Neste sentido, apoiou-se em alguns estudiosos do contexto, de modo a verificar quais os principais fatos e acontecimentos que possam ter influenciado o seu pensamento. Na mesma medida, também buscou-se verificar quais eram as principais teorias da transformação social.

Sobre a perspectiva de transformação social, destaca-se que ela pode ser entendida de forma diferente, revelando diferentes interesses políticos perante o processo histórico. Segundo Klein, Favoreto e Figueiredo (2014), em regra, três interesses se confrontam na dinâmica social, sendo eles: o da revolução, da reforma e da reação. Por revolução, as autoras pontuam o movimento organizado em prol da transformação radical da matriz das relações sociais em dada formação social.

Sobre a reforma, destacam o movimento que busca promover mudanças orientadas para o desenvolvimento de novas (embora demarcadas) potencialidades, porém, no limite da sociedade existente. Também explicam o movimento de reação, que tem como meta o retorno a uma matriz (sociedade) anterior, ou o retorno a formas mais conservadoras dentro da mesma matriz. Interesses esses que também estão presentes nos discursos educacionais, e inclusive, estiveram presentes entre os teóricos russos que conviveram e presenciaram a Revolução Bolchevique.

A Rússia se encontrava no processo de transição de uma sociedade semifeudal para uma sociedade moderna e industrializada, além da organização de uma economia estatal. Esperadamente, haviam grupos que defendiam a reforma social em contraponto aos que defendiam uma revolução total das relações sociais. Portanto, dentro de um mesmo período histórico é possível encontrar as perspectivas de transformação e conservação social.

Em parte, esta preocupação em entender as motivações do autor justifica-se pelo contexto histórico e social vivenciado por Stanislavski, encontrando-se em um país em efervescência política, com a insatisfação crescente da população com as ações tomadas pelos Czares diante das guerras enfrentadas contra países vizinhos, que causaram inúmeras baixas e colocaram a Rússia em uma situação de desabastecimento, fome e atraso em comparação a outros países da Europa. Consequentemente, a turbulência social se espalhava pelo vasto território e os ideais socialistas ganhavam cada vez mais tração. Stanislavski vivenciou do fim do Czarismo à ascensão de Stalin no poder, prestando um papel preponderante para a manutenção da essência do Teatro, sem deixar de abrir espaço para novos atores e

autores, impulsionando a cena artística na Rússia, além de favorecer o acesso do proletariado russo ao mundo das artes.

A pesquisa tem um caráter qualitativo, uma vez que lidamos com elementos subjetivos de “melhor aprender e melhor ensinar”, além de estarmos tomando uma obra que não foi pensada com a intenção de ser utilizada em um ambiente escolar como o *corpus* de análise deste trabalho. O percurso teórico-metodológico dá-se com os dados da pesquisa retirados das obras de Constantin Stanislavski e de outros autores. Comparando estes dados com outras concepções de Educação, buscando semelhanças e diferenças entre os dois elementos analisados, podemos esclarecer se há uma perspectiva de Educação que permeia o Sistema e como se configura na relação entre conservação e transformação social. Segundo Evangelista, é necessário ter clareza da tríplice temporalidade de um documento:

A primeira está no tempo de produção das fontes primárias, das marcas originais de sua determinação histórica. A segunda está impressa nas fontes secundárias cujas interpretações são produzidas em seu tempo sobre o tempo das fontes primárias que analisa. A terceira é a do pesquisador que, vivendo num dado momento, relaciona-se com o tempo das fontes e o tempo das análises que sobre elas se produziram. Envolvido nessa tríplice temporalidade, o conhecimento produzido pelo pesquisador em seu tempo será mediado pela análise da produção ‘do’ período ‘sobre’ o período (EVANGELISTA, 2009, p. 6).

No sentido de atender a essa forma de interpretação, esta dissertação se estrutura da seguinte forma: a primeira seção, “Constantin Stanislavski no contexto soviético: da crise do Czarismo até a ascensão de Stalin”, dedica-se ao contexto histórico da Rússia no final do século XIX e início do século XX, percorrendo as mudanças e revoltas que culminaram no fim do Império czarista na Rússia, junto aos esforços dos soviéticos para transformar a Rússia, que se encontrava profundamente impactado pelas guerras, mantendo grande parte de sua população em um estado de servidão, além da industrialização deficitária em comparação com outros países europeus, em uma república modelo do Comunismo. Enfrentando dificuldades materiais, sociais e desavenças internas do Partido, a transição da Rússia czarista para a Rússia soviética passa de momentos de franca expansão e otimismo para momentos de crise e desânimo na proposta socialista. Também nesta seção, situamos quem foi o autor Constantin Stanislavski, explorando sua biografia, associado à sua bibliografia. Também adentramos o campo de suas contribuições

para o Teatro russo e o Teatro mundial, na época em que Stanislavski lutou para manter o Teatro como uma forma não só de entretenimento, mas como elemento de acesso cultural para o proletariado, ao mesmo tempo, em que o autor também abria espaço para a formação profissional de novos atores.

Na segunda seção, tratamos sobre o processo de criação e publicação da trilogia de livros que compõem o Sistema de Constantin Stanislavski, descrevendo quais foram as dificuldades enfrentadas pelo autor no momento de sintetização de suas hipóteses, estruturação de suas ideias e a finalização de seus manuscritos. Para além disso, também abordamos acerca do processo de disseminação e tradução de suas obras para fora da União Soviética, considerando a sua condição de autor estrangeiro. Mesmo quando seu nome se tornou sinônimo do Sistema para fora da Europa, as publicações dos outros volumes da trilogia não foram menos dificultosas que o primeiro livro, em princípio pelas questões de direitos legais sobre a sua propriedade intelectual e pelo hiato entre livros. Para melhor abordar estas discussões, optou-se pela divisão desta seção em três subseções, explorando o processo de escrita, o processo de publicação e tradução e, por fim, às influências literárias no método teatral de Stanislavski.

Na terceira seção, abordamos as obras que compõem o Sistema, sendo elas: *An Actor Prepares (1989)*, *Building a Character (1989)* e *Creating a Role (1989)*. Para situar o leitor acerca do conteúdo de cada livro e dispormos das técnicas encabeçadas por Stanislavski em cada um dos volumes, resumimos as obras. A apresentação dos livros também auxilia na exploração das categorias de análise levantadas no *corpus* da trilogia, sendo o que nos possibilita responder às problemáticas levantadas para discussão na presente pesquisa. Considerando-se que cada um dos livros responde aos problemas de pesquisa selecionados, definiu-se que esta seção também fosse segmentada em três subseções. Ao fim de cada livro, respectivamente, analisamos como o Sistema apresenta uma determinada forma de concepção educacional considerando a perspectiva da relação ator/estudante e o objetivo de aperfeiçoamento (no sentido de refinamento da atuação) na trilogia de Stanislavski, como este se configura nas questões de transformação e conservação social, elucidando os questionamentos aqui levantados.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados obtidos nas análises das obras e das categorias pedagógicas por elas trazidas, nas quais se explicitam

como o Sistema possui uma concepção de educação que se baseia em desenvolver técnicas, dinâmicas e sensibilidades para que seja possível expor ideias e conhecimento tanto para o ator quanto para o espectador da peça. Nesse processo de troca, é preciso que o profissional reflita sobre a sua formação e mantenha-se atualizado e aprimorado, pois é necessário se renovar para as novas necessidades, seja para evitar a estagnação da técnica seja para melhor transmitir a mensagem de uma peça.

Essa capacidade de renovação é o ponto-chave do Sistema de Stanislavski. Inicialmente pensado como uma forma de suprir as lacunas educacionais e culturais da população e profissionais do teatro em um contexto pós-revolução, o Sistema direciona-se para uma concepção de educação diferente das propostas tradicionais. Todavia, o Sistema não busca disputar o lugar da escola formal, mas complementar o que é feito nela e abarcar o desenvolvimento humano e social que não ocorre nela, especialmente para os sujeitos que se viam como não pertencentes à escola.

Quando o Sistema é analisado em um momento atual, as potencialidades que ele revela para a sociedade contemporânea se diferem muito das potencialidades do período do começo da União Soviética, mas mais do que apontar dissimilaridades entre as duas realidades, pesquisar sobre o Sistema permite entender quais passos futuros pode-se dar, tendo em mãos uma filosofia e uma série de teorias e técnicas que se renovam e renovam a forma de se ensinar e de aprender, sem deixar de manter um novo olhar sobre o potencial transformador da educação, quiçá um projeto de sociedade.

## 1 CONSTANTIN STANISLAVSKI NO CONTEXTO SOVIÉTICO: DA CRISE DO CZARISMO ATÉ A ASCENSÃO DE STALIN

Nesta seção pontuamos os principais acontecimentos e debates teóricos do contexto histórico vivenciado por Constantin Stanislavski, mais especificamente, o final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, quando se tem o declínio do regime czarista e o processo de efetivação do Estado Bolchevique.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que há relação entre o pensamento de Stanislavski com os problemas, embates e as perspectivas históricas que circulavam no período. Do mesmo modo, considerando que o período vivenciado pelo autor se caracteriza por uma grande efervescência política e de levantes populares, é possível pressupor que a produção das obras de Stanislavski, especialmente *A Construção da Personagem*, tem uma ligação com os eventos de sua vida.

Para além de pontuar os principais acontecimentos, o processo de formação e de atuação de Stanislavski, busca-se salientar quais eram as perspectivas da organização da educação e das artes na época, principalmente a Rússia revolucionária, buscando assim, compreender qual era o entendimento do autor sobre a educação, o significado do Sistema formativo defendido por ele e qual o seu olhar sobre o papel da Educação perante o processo de transformação social.

### 1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA RÚSSIA NO FIM DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

Constantin Seergeevich Alexeiev nasceu em Moscou, Rússia, no dia 05 de janeiro de 1863. O sobrenome pelo qual é conhecido, Stanislavski, foi escolhido anos mais tarde. Constantin nasceu em uma família abastada e teve acesso desde pequeno ao mundo artístico. Embora tenha atuado em pequenas peças para a família, quando criança, sua primeira apresentação como ator foi em 1877, quando Constantin tinha catorze anos, para a inauguração de um novo teatro.

Em 1885, Stanislavski entrou em uma escola de Teatro. Todavia, ele compareceu às aulas por apenas três semanas. Um dos motivos que o impedia de comparecer às aulas integralmente era que estava encarregado dos negócios da família. Segundo Jean Benedetti (2005), em sua obra *“Stanislavski: The Introduction”*, a escola de teatro não possuía uma maneira clara de lidar com a criatividade natural de Stanislavski. “Tudo o que seus professores podiam fazer era

indicar os resultados que eles queriam, não as maneiras de consegui-los. No máximo, eles podiam passar alguns truques técnicos que eles mesmos adquiriram<sup>12</sup> (BENEDETTI, 2005, p. 4, tradução da autora). Este evento pode ser encarado como um pontapé informal para a produção teórica de seu Sistema, que buscava explicar os caminhos pelos quais os atores poderiam construir as personagens, que seria organizado anos mais tarde.

A ideia de utilizar macetes e truques para melhorar a atuação não era algo exclusivo da escola em que Stanislavski se matriculou. Benedetti (2005) afirma que o teatro russo do final do século XIX, encontrava-se em um estado deplorável, tanto no sentido de originalidade quanto de impacto social. Embora Stanislavski possuísse grande admiração pela geração mais antiga do Teatro Maly<sup>13</sup>, ele apontava que não havia novidades em termos de técnicas teatrais, apenas a repetição de fórmulas.

Por outro lado, apesar da curta experiência na escola de teatro, Stanislavski percebeu que ela não poderia suprir a necessidade de um método de trabalho, o que o incentivou a produzir a trilogia. Muito do contexto social russo influenciou o processo de maturação e escrita do Sistema de Stanislavski, pois ele não estava alheio ao seu redor. Assim, em seu em seu Romance autobiográfico, ao se referir ao contexto do final do século XIX, escreve:

Naquela época, em meio à asfixiante estagnação que estava no ar, não existia terreno para a ascensão revolucionária. Só em algum lugar debaixo do chão, preparavam-se e acumulavam-se forças para os golpes temíveis. O trabalho dos homens da vanguarda consistia em preparar os estados de ânimo social, inculcar ideias novas, explicando a inconsistência da velha vida. (STANISLAVSKI, 1989, p. 366 *apud* DIAS, 2019, p. 294).

Em meados do século XIX, a Rússia ainda não compartilhava dos desenvolvimentos e das transformações da sociedade burguesa que já haviam ocorrido em países vizinhos, permanecendo um país em estado semifeudal. Segundo Favoreto (2008, p. 56-57):

A Rússia czarista, nos últimos anos do século XIX, era uma sociedade agrária (79% da população), constituída por múltiplas

<sup>12</sup> Original: “At best, they could pass on technical tricks which they themselves had acquired” (BENEDETTI, 2005, p.4).

<sup>13</sup> Teatro Maly: Fundado em 1806 em Moscou, está entre os teatros mais antigos da Rússia.

nacionalidades (57% não-russos), com uma estrutura política autocrática seriamente abalada pelo desenvolvimento do capitalismo. A escassa industrialização existente tinha como agente impulsionador o capital internacional, que, por via de financiamento, controlava 72% dos investimentos.

Sobre o contexto, Freitas (2009) comenta que enquanto o Antigo Regime, ou Regime Czarista, mantinha uma grande quantidade da população como servos e em condições de miséria, por outro, os membros da nobreza, da Igreja e da autocracia dos czares se mantinham em condições privilegiadas.

No mesmo sentido, pontua que a produção agrícola e o desenvolvimento das manufaturas eram precários. Neste cenário, por todos os lados, havia uma insatisfação da população com as condições “[...] miseráveis. Os tecelões de Moscou viviam dentro da fábrica e dormiam nas oficinas [...] na maioria dos casos, várias famílias se amontoavam num mesmo quarto” (FREITAS, 2009, p. 97). Diante das dificuldades e da falta de entrosamento entre o poder e a complexa situação da população, cada vez mais surgiam vozes de descontentamentos entre os trabalhadores e a pequena burguesia. Segundo Favoreto (2008), em meados do século XIX, na Europa, o movimento operário/camponês começava a aparecer, começando a acumular uma notável experiência de luta e organização.

Na Rússia Czarista, vendo que por vias de um processo, supostamente “natural”, pouco poderia ser conseguido, alguns grupos que formavam o Populismo, em especial o *Narodnaia Volia*, passaram a usar ações mais violentas, tais como tentativas de assassinato de membros do Governo. Após terem êxito no assassinato do Czar Alexandre II em 1881, houve uma violenta repressão a estes grupos, o que culminou no seu fim. “O jovem regicida Ryssakov, preso, traíra e entregara seus camaradas: os cinco justiceiros. Sofia Perovskaia, Jeliabov, Kibaltchitche, Mikailov e Ryssakov foram enforcados. Com a morte destes homens, o partido perdeu seus melhores chefes [...]” (SERGE, 1993, p. 29).

Em questão militar, a Rússia também se demonstrava deficitária. A derrota perante outras potências na Guerra da Crimeia (1853-1856) apontou “[...] aos estratos dominantes a urgência de reformas, a necessidade de modernizar o país para manter o seu poder” (BRYAN, 1992, p. 105). Os servos<sup>14</sup> não possuíam

<sup>14</sup> Servos na Rússia Czarista: a propriedade dos servos estavam atrelados ao poder dos nobres e ao Estado, e podiam ser comercializados, usados para liquidar dívidas com o estado, possuindo liberdades individuais reduzidas, mesmo quando eram altamente especializados e/ou conseguiam acumular riquezas através de seu trabalho.

treinamento militar adequado, em razão de que, além de formarem o exército oficial da Rússia, também estavam atrelados às atividades urbanas industriais, o que contribuiu para os resultados catastróficos nas guerras e, conseqüentemente, afetando a agricultura e a pouca indústria existente.

Em 1881, com a proclamação do Czar Alexandre III, instaura-se uma autocracia e com ela “[...] é criada a Okhrana (“A defensiva”), uma polícia secreta que tinha enormes poderes e muito crédito” (SERGE, 1993, p. 30). A intenção era impedir o surgimento de grupos rebeldes semelhantes ao *Narodnaia Volia*. A imprensa também sofreu sanções e jornais desaprovados pelo governo foram fechados. Também ocorreu uma expansão do poder russo sobre outras regiões vizinhas, como a Finlândia, Polônia e as províncias dos Balcãs e do Cáucaso.

Mesmo com as medidas de Alexandre III – como a redistribuição de terras e o fim da servitude – as circunstâncias econômicas pouco melhoraram e a exportação de cereais, que se configurava como a força motriz da economia russa, enfrentava um baixo preço. A necessidade de arrendar as terras também colaborou para a miséria dos agricultores, que se viram em um processo de proletarização. Para Serge (1993, p. 31),

As medidas legais para impedir a proletarização do camponês que havia desejado, em primeiro lugar, fixar-se à gleba, foram impotentes em face dos fatores econômicos. A indústria russa alça voo nesse momento. A miséria da zona rural põe a sua disposição 10 milhões de proletários famintos.

Todavia, a situação dos trabalhadores nas cidades também se encontrava precária. Mesmo que a industrialização crescesse em um ritmo acelerado, as condições sociais da população da Rússia permaneciam as mesmas. “Nas cidades, toda uma população em estado lamentável se alojava nos porões. A mortalidade infantil era espantosa. - A jornada de trabalho não era limitada, era frequente a jornada de 14 horas” (SERGE, 1993, p. 31).

Com a insatisfação crescente dos trabalhadores começaram a surgir os primeiros movimentos organizados, juntamente com as greves trabalhistas. Em 1895, se consolidaram as Uniões de Combates para a Emancipação da Classe Operária. Entre os seus vários integrantes, destaca-se aqui Vladimir Ilyich Ulianov, mais conhecido como Lênin (1870-1924) e Nadezhda Krupskaya (1869-1939), que tiveram papel atuante nas agitações de São Petersburgo. No mesmo período, a

segunda leva de intelectuais russos, a *intelligentsia*<sup>15</sup>, também discutiu os problemas sociais enfrentados e a busca de soluções. Lênin, Krupskaya, entre outros, passaram a se organizar de forma mais sistemática nas reivindicações sociais, e, de forma paulatina, os movimentos operários conseguiram ganhar mais força política.

Um grupo de intelectuais, a partir do final do século XIX, de escritores e romancistas, entre os quais cita-se Liev Tolstoy (1828-1910), Anton Chekhov (1860-1904), Fiódor Dostoiévski (1821-1841), Maksim Gorki (1868-1936) e Stanislavski, passaram a criticar as tradições czaristas. Posteriormente, foi destes intelectuais que saiu uma das experiências mais bem-sucedidas em matérias de Teatro: o Teatro de Arte de Moscou (MXAT).

Jean Benedetti (2005), estudioso das obras de Stanislavski, afirma que Stanislavski atingiu a maturidade artística e intelectual quando tinha trinta e quatro anos, devido ao seu trabalho feito com a Sociedade de Arte e Literatura, fundada em 1888. O MXAT era uma forma de concretizar as aspirações e reformas propostas pelos autores realistas<sup>16</sup>, mas também ideava profissionalizar a arte de interpretar e de oferecer peças teatrais gratuitas para o público das classes trabalhadoras.

Todavia, a censura imposta por Alexandre III interferiu no processo de criação do Teatro. Originalmente, o plano era nomeá-lo de Teatro de Arte de Moscou Aberto a Todos, mas Constantin Stanislavski e Vladimir Nemirovich-Danchenko<sup>17</sup> tiveram de abdicar deste nome em favor de Teatro de Arte de Moscou. Benedetti (2005) menciona que a intenção era evitar o uso da palavra “popular” para evitar problemas com a censura. O intento de oferecer peças teatrais gratuitas para os trabalhadores também foi frustrado, em virtude de que havia uma censura ainda mais rígida para todas as peças destinadas aos trabalhadores.

Quanto mais o Império Czarista tentava sufocar os movimentos populares, mais força estes ganhavam frente a situação real da Rússia. No que se refere ao

<sup>15</sup> *Intelligentsia*: Segundo Freitas (2009, p. 95), “[...] a *intelligentsia* russa não se confundia nem com uma classe social nem com um estado, era um grupo que integrava vários estratos sociais e que mantinha sua coesão mediante múltiplos laços de solidariedade”.

<sup>16</sup> Aqui no sentido de escola literária do Realismo, que propunha uma visão renovada sobre os problemas sociais das classes baixa e média através da Literatura. Nas artes cênicas, significa uma forma de representação “[...] capaz de dar conta, de maneira objetiva, da realidade psicológica e social do homem” (PAVIS, 2008, p. 327).

<sup>17</sup> Vladimir Nemirovich-Danchenko (11 de dezembro de 1858 – 24 de abril de 1943) foi um ator, diretor, dramaturgo e administrador de teatro, que foi cofundador junto com Constantin Stanislavski, em 1898. Dramatizou com êxito os trabalhos de Gorki, Dostoiévski, Tolstoy. Pelos seus trabalhos com o Teatro de Arte de Moscou e na arte teatral, foi premiado com os prêmios “Artista do Povo da URSS” (1936), “Ordem de Lênin” e entre outros.

início do declínio do Império Czarista, destaca-se ainda a Guerra Russo Japonesa (1904-1905), que tornou o cenário igualmente desolador. Sobre, Freitas (2021, p. 32), com base em Reis Filho (1983) e Serge (1993), comenta:

Em 1904 a guerra contra os japoneses pela região da Manchúria, piorou a situação econômica e social do Império Tsarista, gerando vários protestos e greves. Em uma delas, o “Domingo Sangrento” de 1905, milhares de manifestantes são fuzilados pela tropa tsarista em frente ao palácio (REIS FILHO, 1983). Este episódio alavanca outra grande onda de manifestações, que apesar dos 15 mil mortos, além dos feridos e prisioneiros, contribuiu para o fortalecimento da organização do movimento operário, fundamental para a vitória na Revolução de 1917.

Bryan (1992) também menciona que havia um descontentamento geral da população, que era composta por diversas etnias com diferenças de privilégios entre elas, principalmente entre os servos e a pequena burguesia que se opunham às dificuldades impostas pelo regime social, que impediam a mobilidade social. Um descontentamento que aumentava diante da burocracia e da crise financeira.

Conforme as tentativas dos czares de sanar os problemas falharam, aumentaram-se as inquietações das massas empobrecidas e das etnias não-russas. Em 22 de janeiro de 1905, um grupo de trabalhadores decidiu entregar pacificamente uma petição ao Czar Nicolau II no Palácio de Inverno. Entretanto, foram recebidos violentamente pela Guarda Imperial Russa. O massacre ficou conhecido como “Domingo Sangrento” e foi o estopim para a Revolução. Para Freitas (2009), o episódio é o marco inicial da primeira Revolução Russa, sendo um “ensaio geral” para a revolução que ocorreria em 1917, da qual Trotsky e Lênin participaram na linha de frente.

A Rússia mostrava-se um campo coberto por pólvora, esperando uma faísca para iniciar uma reação em cadeia. Em 1911, o país enfrentava um período de grande turbulência, mas o grande estopim veio com a I Guerra Mundial (1914-1918), que provocou maiores dificuldades entre a classe trabalhadora. Conforme Freitas (2009), o número de prisioneiros, mortos e desaparecidos aproximava-se dos 5,5 milhões e a escassez de alimentos, mais uma vez, voltava a ser realidade para a população do território russo.

Por volta de 1911, o Sistema de Stanislavski ainda não estava completo, mas já era adotado pelo Teatro de Arte de Moscou (MXAT) como um método de trabalho.

Além do MXAT, também foi aderido, em 1912, pelo Primeiro Estúdio do Teatro de Arte de Moscou (também chamado de Estúdio ou de MXAT 2). Todavia, segundo Benedetti (2005), era Leopold Sulerzhitski, amigo de Stanislavski e colaborador do Sistema, quem utilizava o método para treinar os jovens atores do Estúdio, o que revela que embora o Sistema não estivesse estruturado por completo, já estava em condições de ser aplicado para ensinar.

Stanislavski também teve a oportunidade de ensinar seu Sistema no Estúdio de Ópera do Teatro Bolshoi. Contudo, o período em que estas aulas ocorreram estava repleto de adversidades. Segundo Benedetti (2005), por mais que Stanislavski tenha passado bastante tempo organizando seu método, ele não tinha a pretensão de publicá-lo. Tanto que essa primeira exposição do Sistema (por parte dele) foi feita através de palestras, nas quais os seus elementos eram explicados.

No cenário internacional, principalmente no continente europeu, o clima de guerras aumentou a busca por mercadorias e metalismo, o que impulsionou a procura por novos mercados e causou desgastes diplomáticos. O assassinato do arquiduque Franz Ferdinand (1889-1914) serviu como razão para que alguns países levantassem as armas contra outros (HOBBSAWM, 2005). Neste cenário, segundo Eric Hobsbawm (2005, p. 32), em *A Era dos Extremos*, dá-se início ao conflito armado, ou seja, a Primeira Guerra Mundial, constituída por:

[...] a tríplice aliança da França, Grã-Bretanha e Rússia, de um lado, e as chamadas 'Potências Centrais', Alemanha e Áustria-Hungria, do outro, com a Sérvia e a Bélgica sendo imediatamente arrastadas para um dos lados devido ao ataque austríaco [...].

Mesmo sendo os Aliados (França, Grã-Bretanha e Rússia) vencedores da I Guerra Mundial, o número de baixas sofridas pela Rússia foi elevado. Em 1917, com o fim do conflito armado, na medida em que o Czar falhava na busca de melhorar a situação da população, as revoltas populares e greves explodiam por todos os lados.

O próprio desgaste social causado pela guerra também assomava os bolcheviques e a população russa e de outras etnias. Conforme Hobsbawm (2005, p. 65), "Em 1916, o cansaço de guerra transformava-se em hostilidade surda e calada em relação a uma matança aparentemente interminável e incerta, que ninguém parecia ter vontade de acabar". Esse sentimento era generalizado entre as

grandes potências beligerantes, e mesmo os partidos que haviam apoiado a guerra começavam a clamar pelo seu fim.

Considerando todas as questões herdadas de décadas de mau governo do Czarismo, além do agravamento das mesmas devido a I Guerra Mundial, “As condições objetivas da Rússia eram muito diferentes daquelas esperadas pelos marxistas, que acreditavam que a Revolução Proletária aconteceria nos países onde o capitalismo estivesse mais desenvolvido” (FREITAS, 2009, p. 105). Segundo os líderes bolcheviques, era necessário passar do plano ideal de como a Revolução deveria acontecer para lidar com a realidade em que o país estava imerso.

Em maio de 1917 se dá a derrubada do czarismo e um governo provisório foi formado pelos soviéticos<sup>18</sup> e a Duma<sup>19</sup> – constituindo o parlamento oficial russo. Havendo um vácuo no poder, segundo Hobsbawm (2005), vários partidos e organizações revolucionárias (social-democratas bolcheviques<sup>20</sup> e mencheviques<sup>21</sup>, sociais revolucionários<sup>22</sup>) e inúmeras facções de esquerda ressurgiram da escuridão da ilegalidade e passaram a se estabelecer nas assembleias. Contudo, os problemas continuavam.

<sup>18</sup> *Soviete*: Vindo da palavra russa, “conselho”, os sovietes formavam um órgão estatal criado pelos trabalhadores e soldados russos durante a Revolução de 1905, em que os trabalhadores exerciam o poder executivo e legislativo. Ressurgiram junto com Governo Provisório de 1917 para ter uma participação mais direta do governo, mas conforme a aliança entre os poderes dos latifundiários capitalistas e dos operários, soldados e camponeses passou a ficar desfavorável para o lado dos soviéticos, os bolcheviques passaram a defender o fim da dualidade de poder, alcançada na Revolução de Outubro de 1917.

<sup>19</sup> *Duma*, ou também chamada de Duma Estatal do Império Russo, foi uma instituição em forma de uma assembleia legislativa do Império Russo. Convocada pela primeira vez em 1905 devido a pressões da Revolução Russa de 1905. A última Duma foi dissolvida na Revolução de Fevereiro de 1917. Compostas majoritariamente pela nobreza e alta burguesia.

<sup>20</sup> *Bolchevique*: Do russo “maioria” (isto é, na Duma), designava o grupo cujos princípios buscavam aplicar o marxismo às condições específicas da Rússia no momento e acreditavam que o governo deveria estar sob o poder dos trabalhadores, que seriam os responsáveis pelas transformações necessárias para a modernização da Rússia.

<sup>21</sup> *Menchevique*: Do russo “minoría” (também em relação à Duma), designava o grupo cujos princípios partiam da interpretação rigorosa do pensamento marxista e acreditavam que a burguesia lideraria a nova república, após o detronamento de Nicolau II, mas que a revolução socialista só se daria décadas após a ampliação das forças produtivas.

<sup>22</sup> *Social Revolucionário*: do Partido Socialista Revolucionário, representado pelos pequeno-burgueses, surgido nos fins de 1901. Dividia o poder com os outros poderes dentro do Governo Provisório em 1917, mas em novembro de 1917 foi derrotado pelos bolcheviques e se desfez durante a Guerra Civil Russa e com a perseguição de membros de facções opostas aos bolcheviques.

Os dois grupos que assumiram o poder, ou seja, os bolcheviques e os mencheviques, tinham cada qual uma visão diferente de como o Estado deveria prosseguir. Os mencheviques defendiam que, primeiramente, deveria constituir-se o Estado burguês, instaurar a forma representativa burguesa e desenvolver as forças de produção capitalista para tentar criar uma base forte para a passagem do próximo estágio, o comunismo. Já os bolcheviques, de base marxista-leninista, discordavam dessa etapa e defendiam que o poder de Estado passasse de uma vez para os trabalhadores e o partido.

Em outubro de 1917, segundo Serge (1993), diante da impotência do governo provisório em conduzir a situação, ele foi desmantelado. Neste sentido, destaca-se a vitória bolchevique. Porém, mais do que um mérito da ação do partido, a vitória dependeu de um conjunto de elementos sociais. Sobre o assunto, Reis Filho (1983, p. 71) comenta:

A vitória da insurreição de outubro deveu-se principalmente à convergência objetiva dos movimentos sociais de camponeses e operários. Os soldados ofereceram um sólido apoio. A agitação entre as nacionalidades não-russas completava o quadro. Os movimentos eram determinados por reivindicações claras e precisas: paz, terra, pão, autonomia para as nacionalidades não-russas, controle operário sobre a produção.

Entretanto, a Revolução e a instauração do Governo Bolchevique, ainda teriam um longo processo para instaurar seu plano de governo e conseguir se efetivar. Sobre o processo de instituição do governo socialista na Rússia, Favoreto (2008) comenta serem muitos os desafios. No caso, para além das incertezas políticas que são próprias de um sistema de governo inaugural, internamente, a Rússia tinha diversas barreiras, tais como: as destruições deixadas pela I Guerra Mundial; o pouco desenvolvimento da industrialização; o atraso e a baixa produção agrícola; a falta de um sistema elétrico; o alto índice de analfabetismo<sup>23</sup>; a predominância da cultura burguesa; divergências estruturais entre as etnias, grupos políticos e entre os produtores do campo e da indústria. No âmbito externo, a Rússia tinha muitos inimigos. Neste aspecto, a autora destaca a oposição dos países capitalistas e as críticas de todas as ordens, inclusive recebidas pela esquerda

<sup>23</sup> Segundo Favoreto (2008), o índice de analfabetismo na Rússia chegava a setenta e três por cento da população da Rússia, excetuando-se da contagem, as crianças menores de nove anos de idade.

reformista e por dissidentes da III Internacional Comunista (IC)<sup>24</sup>, principalmente no que se refere às perspectivas e rumos da Revolução Operária.

O período logo após a Revolução, conforme mencionado, não se revelou tão calmo. A partir de 1920, começaram as guerras civis entre o Exército Branco (formado por forças opostas aos bolcheviques e que buscavam restaurar a monarquia czarista) e o Exército Vermelho, ligado aos bolcheviques e liderados por Leon Trotsky. Segundo Serge (1993), o conflito entre regime socialista e as massas camponesas, ademais a insurreição de Kronstadt<sup>25</sup>, revelavam a gravidade da situação de desassossego.

Os camponeses voltaram-se em maior número para os destacamentos militares vermelhos – mesmo havendo um número pequeno de camponeses que formaram um exército próprio nomeado de Exército Verde para defender suas localidades contra os outros dois exércitos, vermelho e branco – posto que “[...] suas chances de mantê-la eram melhores sob os vermelhos do que se retornasse a fidalguia. Isso deu aos bolcheviques uma vantagem decisiva na Guerra Civil de 1918-20” (HOBSBAWN, 2005, p. 71).

Para conter a situação crítica em que o país se encontrava, o Estado Bolchevique teve de optar pela nacionalização de todas as indústrias em 1918 e adotar o Comunismo de Guerra para organizar “a luta de vida ou morte para combater a contrarrevolução e a intervenção estrangeira e tentou levantar os recursos para ela (FREITAS, 2009, p. 107). Entretanto, em um processo revolucionário, os problemas não se resolvem de um momento para o outro. Entre os desequilíbrios políticos, também há muita pressão econômica e cultural.

Naquele contexto, a Rússia necessitava romper com os antigos costumes herdados da Rússia Czarista e avançar na modernização tecnológica e industrial. Neste aspecto, a questão escolar passou a ser defendida como possibilidade de

<sup>24</sup> As *Internacionais Comunistas* (IC) eram organizações socialistas de trabalhadores que buscavam discutir a luta contra o capitalismo. Na III Internacional Comunista (Comintern), “A proposta dos partidos que integravam a Komintern era se beneficiar do espírito criado com a experiência da revolução na Rússia para intensificar o momento revolucionário. Os integrantes da IC, principalmente os russos, acreditavam na possibilidade de que a revolução eclodisse também nos países coloniais, já que a filosofia marxista se universalizava e se tornava conhecida no mundo todo (FAVORETO, 2008, p. 89).

<sup>25</sup> *Kronstadt*, também chamada de Revolta de Kronstadt, foi uma insurreição de marinheiros soviéticos da cidade portuária de Kotlin, no golfo da Finlândia, contra o governo da República Socialista Federativa Soviética da Rússia.

formar uma mão de obra especializada e treinada para o trabalho industrial. A escolarização da população e a profissionalização dos trabalhadores surgiram como questões centrais e urgentes a serem resolvidas pelos soviéticos. Entretanto, entre as turbulências do período pós-revolucionário, de acordo com Favoreto (2008), a escola formal quase desapareceu da Rússia, pois muitos dos professores burgueses se recusaram a cooperar com o Estado revolucionário, na medida em que os resultados da própria Guerra Civil Russa traziam muitas outras dificuldades e desestabilização social. Assim, foi necessário a formação de Comissariados para atender e planejar as novas demandas educacionais. Para Freitas (2012, p. 2), a partir de 1923 até 1927, a intenção era:

[...] recuperar a base produtiva soviética, teve uma centralidade na preocupação de formação de profissionais, técnicos e engenheiros, mas com um enfoque na formação de uma nova mentalidade socialista; o terceiro período, a partir de 1927 é marcado por um intenso debate sobre o papel da escola numa sociedade que buscava construir o comunismo.

Um dos primeiros Programas de Educação soviéticos pós-Revolução foi redigido por Nadezhda Krupskaya, que ocupava o papel de pedagoga e vice-diretora do *Narkompros*<sup>26</sup>. A sua concepção de Educação também enfatizava uma formação completa do homem em relação às mudanças culturais e de trabalho na nova sociedade socialista. Sobre o projeto de Krupskaya, Favoreto (2007, p. 70) comenta:

Krupskaia, baseada em Lênin, pressupunha uma formação política e cultural relacionada à consciência do projeto socialista do Estado, com consciência do processo produtivo em suas diversas tarefas distribuídas no sistema de divisão do trabalho.

Outra ação de grande importância para a Educação soviética executada por Krupskaya, conforme Freitas (2012) e Favoreto (2008), foi a introdução da noção de ensino geral e politécnico na reformulação e reorganização de conteúdos escolares para o Partido em 1917, buscando substituir a ideia anterior de ensino geral e profissional. Simplesmente reduzir a Educação à transformação da juventude

<sup>26</sup> *Narkompros*: Comissariado do povo para instrução, responsável pelas decisões e estudos relacionados aos planos de alfabetização e estruturação do sistema de ensino na Rússia pós-revolução. Surgiu em 1917, foi dissolvido em 1918 e retornou à atividade em 1924. É preciso destacar que os membros Narkompros possuíam concepções educacionais diferentes entre si.

soviética em especialistas não seria a solução para os problemas que advinham da criação de uma nova base econômica.

Sua visão partia do seguinte princípio:

No que se refere à construção do socialismo, ela [Krupskaya] afirmava que não bastaria criar uma nova base econômica ou incrementar e fortalecer o poder operário; era também necessário educar um novo homem, que pensasse de maneira nova todas as questões, cujos costumes e relações com os demais homens fossem completamente distintos dos do regime capitalista (FAVORETO, 2008, p. 69).

A ideia de a Educação ser um elemento que atende às necessidades profissionais e culturais também era partilhada por Lênin. Deste modo, Lênin defendeu que seria necessário a tomada de algumas medidas educacionais urgentes para avançar no projeto da Revolução Bolchevique. Segundo Favoreto (2008, p. 56):

Lênin convivia com o drama de ter que construir uma Rússia altamente produtiva, que rompesse com os resquícios do passado, com o analfabetismo, a miséria e a fome, embora ainda não se soubesse o que era uma pedagogia comunista.

Tais necessidades refletem na defesa de uma educação profissional, mas também política, no sentido de formar o homem comunista. Isto pesou na defesa de uma educação ampla, contribuindo para que junto da defesa da escola pública, se constituísse também incentivos à Literatura e ao teatro, acontecendo em diversos espaços sociais e educativos, como nos bairros, organizações infantis, círculos de cultura e entre outros espaços criados pelos soviéticos na Revolução de Outubro.

A Revolução de Outubro tem o mérito de ser a primeira “[...] tentativa de implantar um regime que considerasse as condições necessárias para a construção de uma sociedade voltada para o pleno desenvolvimento do ser humano [...]” (FREITAS, 2009, p. 105). Justamente por ser a primeira, os revolucionários tiveram de trilhar o caminho difícil, tanto pela prematuridade quanto pelas dificuldades materiais da realidade russa.

Medidas voltadas para o bem-estar da população também foram tomadas no período, entre as quais, aqui se destaca os espetáculos que foram feitos

gratuitamente por um ano e meio, e os ingressos que passaram a ser distribuídos nas fábricas de Moscou (LOPES, 2017).

Em 1919, os teatros soviéticos ficaram sob a proteção do Estado. O Teatro de Arte de Moscou (MXAT) passou a ser chamado de Teatro Acadêmico de Arte de Moscou (MKHAT) e tornou-se parte dos “teatros modelo”. Lênin, frequentador do MXAT, colaborou com Stanislavski para que os teatros permanecessem abertos. Segundo Vássina e Labaki (2017), Stanislavski foi quem “começou uma campanha, que duraria anos, para convencer os novos governantes da centralidade da cultura no processo de empoderamento das massas finalmente libertas” (VÁSSINA, LABAKI apud LOPES, 2017, p. 3).

Essa democratização do acesso aos teatros tornou necessário um apoio maior do Estado. Neste sentido, Anatoli Lunatchárski, que ocupou o cargo de Comissário do Povo para a Instrução Pública do Povo, durante o período da Revolução de Outubro, afirmava que:

Ao mesmo tempo, com os teatros mantidos pelo Estado, conseguimos – primeiro passo para a abolição completa do ingresso – baixar os preços a um valor mínimo, se considerada a desvalorização de nossa moeda (ou seja, um máximo de 250 rublos, o que equivale ao que antes eram alguns copeques, não mais), e organizamos a distribuição das entradas por meio dos sindicatos, aos quais, na Rússia, toda a população está filiada (LUNATCHÁRSKI, 2018, p. 79).

Houve um incentivo para a formação de outros novos Teatros e companhias teatrais, buscando apresentar peças com um caráter mais revolucionário e de propaganda, isto é, voltados para que os operários e soldados pudessem entender quais eram os princípios do novo governo e qual era o objetivo da nova sociedade soviética.

Este foi um período inaugural na questão cultural para grande parte da população e foi um período fértil para experimentalismos. Também houve uma afluência de peças escritas pelos intelectuais russos, soldados, operários, comissários do povo e entre outros membros do partido. O interesse era não só atender a demanda de encenação de peças, balés e óperas clássicas, que passaram a ser distribuídas para além dos Teatros nas partes centrais das grandes cidades da Rússia e outros países, mas também, popularizar o acesso, chegando finalmente aos subúrbios e às fábricas, como idealizado por Stanislavski e Lênin.

Apesar da junção entre os interesses de Lênin e os de Stanislavski no incentivo da cultura, Stanislavski não compartilhava do apreço ao Teatro voltado para a propaganda. Para o teatrólogo, o Teatro “[...] era um instrumento moral cuja função é civilizar, aumentar a sensibilidade, elevar a percepção e, nestes termos, talvez antiquados para nós, enobrecer a mente e avivar o espírito” (BENEDETTI, 2005, p. 16, tradução da autora<sup>27</sup>).

Isso não significa que Stanislavski mantinha em seu repertório apenas peças consideradas clássicas na tradição do Teatro, pelo contrário, o diretor russo adotava peças que possuíam uma “[...] *riqueza de significado e de poder expressivo* do material literário proposto a seu teatro” (Lunatchárski, 2018, p. 118, grifos do autor). Todavia, isso levou os críticos a acusarem o diretor russo de um demasiado ecletismo na escolha das peças. No entanto, Benedetti (2009) afirma que, para Stanislavski, a função do ator e do diretor não era dizer ao espectador o que deveria pensar, mas que a mensagem da peça deveria ser implícita e entregue em um processo cuidadoso de torná-la aparente no momento de criação e apresentação.

Lunatchárski (2018, p. 81) também reforça este ponto da necessidade de variedade de repertório quando afirma que:

O carácter de cada grande sociedade do passado sempre se revela, seja íntima ou amplamente, em seu teatro. O repertório mundial abraça as maiores conquistas, de classes dirigentes particulares, ou de classes que lutaram para ter supremacia em diversas épocas e em diversos países.

Esta também é uma das razões pelas quais Stanislavski mantinha uma oposição ao teatro propagandista, especialmente após a Revolução Russa. A capacidade de ter uma mensagem relevante aos problemas sociais independia do quando ou por quem uma determinada peça foi criada, a importância estava no impacto que poderia causar. Para Stanislavski, era preciso que esse processo de catarse da peça fosse feito em comunhão entre os atores e o público:

O significado dos eventos apresentados no palco deve ser transparente. O público deve ser capaz de ver e entender o comportamento das personagens, as razões para as suas ações e

<sup>27</sup> Original: “[...] is a moral instrument whose function is to civilize, to increase sensitivity, to heighten perception and, in terms, perhaps now unfashionable to use, to ennoble the mind and uplift the spirit” (BENEDETTI, 2005, p. 16).

decisões e, ao mesmo tempo, participar da ação com ele (BENEDETTI, 2005, p. 21)<sup>28</sup>.

Isto não significa que Stanislavski fosse alheio ao momento político vivido pela Rússia ou que considerasse o Teatro como algo apolítico. Longe disso, Stanislavski, com o tempo,

[...] se tornou convencido da necessidade de uma análise ideológica do roteiro e para a consciência do público para quem a performance era destinada, mas, em termos de produção, essa análise tinha que se expressar em termos de ações concretas – movimentos, gestos, palavras e não de comentários óbvios (BENEDETTI, 2009, p. 20, tradução da autora)<sup>29</sup>.

Devido a esta posição, Constantin Stanislavski passaria a se encontrar em atritos com membros do Partido Comunista após a morte de Lênin.

Quando a oportunidade de vivenciar essa forma de cultura foi finalmente oferecida à população e à classe trabalhadora, muitos aproveitaram para explorar tudo aquilo que havia sido negado anteriormente. Lunatchárski (2018) menciona que nos primeiros anos da revolução, um poder instintivo do impulso levou as massas em direção à arte e, em especial, ao teatro, fazendo florescer dezenas de círculos teatrais liderados por atores profissionais e amadores surgidos dos meios camponeses e operários. Em vez de renegar toda a tradição teatral e cultural herdada pela humanidade ao colocá-la sob o signo de produto burguês, Lunatchárski (2018, p. 105) entende que:

[...] o proletário, uma vez senhor de seu país, também quer ter um pouco de distração, quer admirar um lindo espetáculo, quer – e tem toda a razão – poder viver, até o último fio de cabelo, as questões eternas nesse caleidoscópio de paixões e situações que se refletem nas obras dos grandes gênios da humanidade.

<sup>28</sup> Original: “The meaning of the events presented on stage must be transparent. The audience must be able to see and understand the behavior of the characters, the reasons for their actions and decisions and at the same time participate in the process, living the action with them” (BENEDETTI, 2005, p. 21).

<sup>29</sup> Original “[...] became convinced of the need for an ideological analysis of the script and for an awareness of the audience for which the performance was intended but, in production terms, this analysis had to express itself in terms of concrete action – moves, gestures, words – not overt comment” (BENEDETTI, 2005, p. 20).

Todavia, a visão do Teatro como “um cacareco burguês” passou a ganhar cada vez mais força com a ascensão de Stalin ao poder. O papel de prestígio do Teatro de Moscou (MXAT), de Stanislavski, além do Teatro de Câmara, dos experimentais futuristas, sofreram com um revés das novas políticas de Estado, que abandonaram a nacionalização dos teatros e o incentivo de torná-los algo relevante e apreciado pelos proletários. Lunatchárski (2018) comenta que um estigma de “produto da burguesia” recaia sobre o Teatro, em especial no Teatro Clássico Romântico, rejeitando-o enquanto algo alheio ao novo contexto social russo.

A questão da propaganda também tomou uma grande parte dos esforços pós-revolução, visto que não bastava destituir a classe burguesa, mas também desalojar a sua ideologia da sociedade soviética. Situação que gerou um conflito de visões entre dois grupos: aqueles que defendiam extirpar todos os elementos da cultura e ciência burguesa para que uma cultura proletária fosse criada do zero e de forma autônoma, enquanto outros defendiam não era admissível “[...] deixar o proletariado distante de todos os trabalhos maravilhosos que a genialidade humana acumulou” (LUNATCHÁRSKI, 2018, p. 57). Stanislavski era parcial desta segunda opinião, mesmo que se demonstrasse avesso à alguns ideais do Romantismo, em especial os tocantes aos ideais burgueses e o modo de criação artística, porque o seu pensamento concordava com o descrito por Lunatchárski (2018) nas teses do relatório da conferência da Proletkult<sup>30</sup>, de que a Arte é universal na medida em que o valor das obras dos mais diferentes séculos e povos é parte integrante da cultura universal.

Em parte, essa visão negativa sobre os teatros passou a aflorar quando os problemas políticos passaram a tomar toda a atenção do Partido Comunista. Em 1921, a Nova Política Econômica (NEP)<sup>31</sup> foi introduzida por Lênin. Sua intenção era “ampliar a produção agrícola, reconquistar a confiança do camponês e garantir um mínimo de estabilidade” (FREITAS, 2009, p. 107). Com os crescentes problemas, a

<sup>30</sup> *Proletkult*: Abreviação de “proletarskaya kultura”, significando “cultura proletária”, surgiu como um movimento literário em 1917, criando uma literatura com cunho social e político com apelo popular. O movimento teve seu fim em 1923 após atritos com o Partido Comunista.

<sup>31</sup> A *Nova Política Econômica* (NEP) foi a política econômica tomada após a Guerra Civil Russa ocasionada com a Revolução de 1917. As tentativas dos soviéticos e bolcheviques de iniciar a industrialização massiva da Rússia e controlar a Economia não estavam rendendo os resultados esperados, então em 1921, Lênin propõe a NEP, recuando com algumas ações centralizadoras do comunismo e permitindo a volta de algumas ações capitalistas, para depois voltar aos interesses socialistas. Entretanto, a partir de 1928, a NEP foi substituída pelos planos quinquenais por Josef Stalin.

NEP buscou soluções para as deficiências mais graves da Rússia, como a falta de industrialização, que a fazia dependente de importações e vítima frequente de falta de alimentos e produtos. Em questão de Educação, abandonou-se a ideia de homem completo defendida por Lênin e Krupskaya, e deu-se destaque ao trabalho de Pistrak, buscando transformar a instituição escolar burguesa por meio da desconstrução, criando uma instituição revolucionária baseada no modelo da Escola do Trabalho.

A Rússia ainda travava uma batalha com os desafios de outrora, além de lutar para manter o Socialismo operando apesar de todas as pressões externas. Contudo, ao final do plano político da NEP em 1926, segundo Serge (1993), o nível de produção se mostrou tão baixo que se igualava ao período anterior à Primeira Guerra Mundial. Em outras palavras, ainda não era o suficiente para demonstrar a Rússia como o país modelo do Comunismo para o mundo. Para Freitas (2009, p. 108),

A Nova Política Econômica, de um lado, contribuiu para a reconstituição e desenvolvimento da economia nacional, o fortalecimento dos componentes socialistas e, de outro lado, criou nos primeiros tempos a possibilidade de fortalecer tendências capitalistas.

A União Soviética teve de limitar seus esforços para um único país, diminuindo as expectativas criadas no período da Revolução. Também foram criados os Planos Quinquenais<sup>32</sup> que tinham como objetivo “criar novas indústrias do que controlá-las; priorizando os setores básicos da indústria pesada e da produção de energia, que eram a fundação de qualquer grande economia industrial: carvão, ferro, aço, eletricidade, petróleo etc.” (FREITAS, 2009, p. 109).

A União Soviética, formada em 1922, recuou com o plano de ampliar as fronteiras do Comunismo, uma vez que os problemas internos se tornaram inadiáveis. Após a morte de Lênin em 1924, a realidade presente da Rússia e de outros países já não mais se assemelhava ao futuro idealizado no período anterior ao da Revolução Russa. As divergências de pensamento dentro do Partido Comunista começam a causar um clima de desavenças e preocupação. Stalin

<sup>32</sup> *Planos quinquenais*: substituíram a NEP em 1929, funcionando como um instrumento de planificação econômica, estabelecendo uma série de objetivos a serem alcançados pelo país em um período de cinco anos.

ascendeu ao poder e membros do Partido com opiniões contrárias às dos bolcheviques, começam a sofrer sanções e a terem sua liberdade cerceada, como foi o caso de Trotsky. “A partir da década de 1930 intensifica-se na URSS um período repressivo, de expurgos, mortes, exílios, campos de concentração, para todos os que fizessem críticas ao governo de Stalin” (BAHNIUK, 2015, p. 140).

Stanislavski, que não era partidário do teatro de propaganda, foi criticado por membros da extrema-esquerda por sua posição, passou a enfrentar problemas. Benedetti (2009) declara que o período stalinista viu com maus olhos o Sistema e Stanislavski acabou acusado de “idealismo” e “biologismo”, as noções de “o inconsciente” e o “se... mágico”<sup>33</sup> foram especialmente criticadas.

Com a saúde debilitada após dois ataques cardíacos, Stanislavski teve de se aposentar dos palcos e focar na tarefa de formular suas ideias de uma forma permanente. Segundo Benedetti (2009), Stanislavski viveu por momentos de extremo conflito social, do fim do Czarismo, passando pela Revolução de Outubro até o nascimento de uma sociedade transformada. Também manteve o Teatro de Arte de Moscou a salvo dos ataques que buscavam destruí-lo como uma mera “quinquilharia burguesa”, graças ao apoio de Lênin. Para que seu legado continuasse para as gerações mais novas, era preciso que o Sistema fosse publicado.

Na próxima seção, abordamos as obras que compõem a trilogia do Sistema Stanislavskiano –*An Actor Prepares* (1989), *Building a Character* (1989) e *Creating a Role* (1989) – detalhando como se deu o seu processo de escrita por Constantin Stanislavski, além das questões relacionadas à tradução da obra fora da Rússia e à sua publicação nos Estados Unidos. Buscamos também apresentar as influências literárias que envolvem o Sistema de Stanislavski.

<sup>33</sup> *Se... mágico*: Para De Brito Cruvinel (2014, p. 57), “O conceito de “se mágico” de Stanislavski, mais especificamente, consiste na busca do ator pelas circunstâncias dadas no texto, ou seja, nas indicações referentes ao personagem, para que o ator possa elaborá-los”. O se... mágico também auxiliará o ator a utilizar a sua imaginação em cena para entender melhor a personagem e a interagir melhor com os objetos da cena.

## 2 O PROCESSO DE ESCRITA E DE PUBLICAÇÃO DO SISTEMA

Na seção anterior, acompanhamos o contexto histórico da Rússia no conturbado século XX, em conjunto com a história de vida de Constantin Stanislavski. O período de transformações e revoluções que o país enfrentava influenciaram no modo em que Stanislavski pensou e criou o seu Sistema. Para além da mediação entre a experiência de vida e de palco de Stanislavski e o Sistema, Stanislavski tinha a intenção de expandir o alcance do teatro para as diferentes camadas da população.

Entretanto, para que os seus objetivos se concretizassem, era preciso que o seu método fosse estruturado para um uso amplo. Antes de narrar alguns aspectos do processo de escrita e de publicação das obras de Stanislavski, destaca-se que o desenvolvimento foi cheio de idas e voltas diante de muitas dificuldades. Dentre as dificuldades, ressaltam-se os problemas pessoais do autor, que, com uma grande quantidade de diários em que o Sistema tinha sido rascunhado, teve muitas indecisões sobre como organizar o Sistema de forma coerente. De modo contextual, conforme apontado na seção anterior, Stanislavski conviveu no interior da Rússia momentos difíceis perante a crise econômica resultante da Primeira Guerra e a indecisão política em um processo de gestação do Estado revolucionário. No mesmo sentido, as dificuldades externas não foram menores: o fato de ser ele um autor estrangeiro nos Estados Unidos, bem como, diante da eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ter vivido com a interrupção das comunicações interferiram nesse processo.

Esta seção foi dividida em duas subseções: a primeira sobre os dois primeiros livros da trilogia, *An Actor Prepares* e *Building a Character*, e a segunda sobre o livro *Creating a Role*, tendo um breve resumo dos livros e de seus capítulos, de forma a desvelar o pensamento de Stanislavski em relação ao trabalho do ator.

### 2.1 O HISTÓRICO DE ESCRITA DO SISTEMA

Em 1899, o diretor do Teatro de Arte de Moscou, Constantin Stanislavski começou os primeiros passos para a construção do Sistema. Segundo Benedetti (2005), inicialmente, Stanislavski imaginava o Sistema como uma “gramática” da atuação, que poderia contribuir no sentido de dar ferramentas para o ator analisar a

própria atuação em relação a uma série de diretrizes, como: o texto do autor; ideias do personagem e a própria experiência do ator constituída na forma de memórias física e emocional.

Nesse aspecto, em uma posição crítica às regras fixas, a qual entendemos as gramáticas atualmente, Stanislavski escreve sobre a arte de atuar, buscando tecer uma combinação entre os diversos elementos que se confluem na interpretação e encenação. Segundo Benedetti (2005, p. 44, tradução da autora)<sup>34</sup>, as anotações de Stanislavski eram uma tentativa de escrever “[...] um sistema que define diferentes funções e estabelece as regras sob as quais estas funções combinam e operam, não poderia algo análogo se aplicar à atuação?”. Posteriormente, Stanislavski abandonou a ideia de uma “gramática” para adotar a noção de um “sistema”.

O Sistema também pode ser entendido como uma metalinguagem dessas técnicas, ou, em outras palavras, trata-se de uma forma de sistematizar o conhecimento das técnicas teatrais acumuladas pelo ator. O Sistema não surge como uma intenção de se estratificar tais conhecimentos, mas de estruturá-los em um sentido que o ator busque formas de criar suas personagens, para complementar os seus papéis, avaliar e melhorar a sua atuação, tendo como base um parâmetro. Entretanto, cabe o cuidado de se destacar que Stanislavski não sublinhava o Sistema como o ápice do Teatro e nem como o único estado de arte possível para este ofício, mas como uma ferramenta para os atores.

Stanislavski prezava pelo respeito ao espectador e à sua compreensão das obras teatrais, o que tornava o autor contrário ao teatro propagandista. Benedetti (2009) afirma que, para Stanislavski, a função do ator e do diretor não era de dizer ao espectador o que ele deveria pensar, mas, que a mensagem da peça deveria ser implícita e entregue em um processo cuidadoso de torná-la aparente no momento de criação e apresentação.

Considerando essa perspectiva em relação ao seu Sistema, a escrita surgia das experiências, nem sempre frutíferas, pelas quais Stanislavski passava durante a preparação para as personagens. A ideia não era buscar a repetição perfeita delas, mas buscar técnicas que permitissem que os atores se preparassem de tal forma que estivessem unos com as personagens, sendo capazes de entender as

<sup>34</sup> Original: “[...] as a system which defines the different functions and establishes the rules by which these functions combine and operate, could not something analogous apply to acting” (BENEDETTI, 2005, p. 44).

motivações enquanto personagens e sujeitos da história; da mesma forma, capazes de acessar as técnicas que permitem uma boa atuação.

Para Benedetti (2005, p. 45, tradução da autora<sup>35</sup>), “a atividade consciente em preparar e ensaiar um papel precisava ser coerente e tão organizada para criar as condições nas quais, espontânea e intuitiva a criação poderia ocorrer. Esse é o único propósito do Sistema”.

Bezerra (2015), ao se referir a produção de Stanislavski, destaca que sua preocupação era com a arte de interpretar. Assim, buscando localizá-lo no contexto do teatro russo, afirma que Stanislavski:

Ao questionar os manuais dos séculos XVII e XVIII, tornados obsoletos por suas predileções à arte da oratória, sem levar em consideração nem a criação do ator, nem a sua atuação cênica, Stanislavski se lança numa grande empreitada: sistematizar os conhecimentos intuitivos dos grandes atores do passado e transmitir tais conhecimentos ao ator contemporâneo, a fim de que ele aprenda a se servir no momento da criação (BEZERRA, 2015, p. 417).

Ainda não havia muitas fontes científicas às quais Stanislavski poderia recorrer. O processo criativo artístico (literatura, pintura, teatro e entre outros) foi amplamente discutido na Filosofia, mas não era objeto de estudo de nenhum outro tipo de ciência na época.

Stanislavski (1989, p. 49, grifos do autor, tradução da autora<sup>36</sup>) menciona que “[...] *toda a ação no teatro deve ter uma justificativa interna, ser lógica, coerente e real*”. O ator tem materiais externos e internos para construir essa justificativa. Primeiramente, há o texto do autor da peça como um norte. Mas não se resume a isso. Há também o trabalho de pesquisa sobre a personagem. O diretor russo discorre sobre o porquê e quais métodos os atores podem acessar externamente:

Você deve, antes de tudo, assimilar o modelo. Isto é complicado. Você estuda isso [modelo] no ponto de vista da época, tempo, país, condição de vida, plano de fundo, literatura, psicologia, alma, maneira de viver, posição social e aparência externa. Além disso, você estuda características, tais quais costumes, maneiras,

<sup>35</sup> Original: “Conscious activity in preparing and rehearsing a role needed to be coherent and so organized as to create the conditions in which spontaneous, intuitive creation could occur. That is the sole purpose of the System” (BENEDETTI, 2005, p. 45).

<sup>36</sup> Original: “[...] all action in the theater must have an inner justification, be logical, coherent and real” (STANISLAVSKI, 1989, p. 49).

movimentos, voz, discurso e entonação. Todo esse trabalho em seu material irá ajudá-lo a permeá-lo com seus próprios sentimentos. Sem tudo isso, você não terá arte (Stanislavski, 1989, p. 22-23, tradução da autora)<sup>37</sup>.

Numa relação entre contexto social e características específicas da personagem, Stanislavski abre possibilidades de o ator se posicionar perante o seu trabalho, analisar em todas as instâncias aquela personagem que irá interpretar, se ele concorda ou não com suas ações, se suas ações são socialmente aprovadas ou desaprovadas, se seus desejos são coletivos ou individuais e entre outras questões. Internamente, o ator pode contar com sua imaginação e o uso do “e se...”, isto é, preparar situações nas quais ele explorará toda a profundidade de sua personagem. Sobre isto, Stanislavski diz que:

Toda invenção da imaginação do ator deve ser completamente trabalhada e construída solidamente com base em fatos. Ela deve ser capaz de responder todas as questões (quando, onde, como, por que) que ele se pergunte quando está direcionando suas faculdades inventivas em criar uma imagem mais e mais definida de uma existência de faz de conta (STANISLAVSKI, 1989, p. 76, tradução da autora)<sup>38</sup>.

Juntando estes dois fatores, o ator tem acesso a uma miríade de ferramentas para melhor se expressar no palco. O contraste entre a atuação mecânica e a atuação sob o Sistema de Stanislavski é a originalidade. A atuação mecânica é baseada em gestos e entonações que já foram utilizadas por vários atores ou por um mesmo ator, inúmeras vezes com sucesso, logo seria uma forma “à prova de erros” de apresentar uma peça. Por outro lado, sob o Sistema, o ator pode trazer detalhes antes nunca visto sobre um personagem determinado. Cada apresentação pode se tornar única, na medida em que o ator está sempre aprimorando e refinando o modo como seu personagem existe.

<sup>37</sup> Original: “You should first of all assimilate the model. This is complicated. You study it from the point of view of the epoch, the time, the country, condition of life, background, literature, psychology, the soul, way of living, social position, and external appearance; moreover, you study character, such as custom, manner, movements, voice, speech, intonations. All this work on your material will help you to permeate it with your own feelings. Without all this you will have no art” (STANISLAVSKI, 1989, p. 22-23).

<sup>38</sup> Original: “Every invention of the actor’s imagination must be thoroughly worked out and solidly built on a basis of facts. It must be able to answer all the questions (when, where, why, how) that he asks himself when he is driving his inventive faculties on to make more and more definite picture of a make-believe existence” (STANISLAVSKI, 1989, p. 76).

Entretanto, criar o Sistema em uma forma que ele fosse um material de apoio valioso para os atores não aconteceria tão cedo. Por muito tempo, Stanislavski lutou com a escrita de sua “gramática”. Se separar os elementos para compor a tal gramática já não fossem desafio o suficiente, ele enfrentava uma flutuação dos vocabulários, ou seja, a terminologia mudava a cada revisão de sua escrita. Conforme Benedetti (2005, p. 53, tradução da autora)<sup>39</sup> menciona, “[...] os atores, diferentemente dos músicos, não tinham um sistema de notação preciso, uma linguagem acordada para discutir seus problemas e intenções”.

Questões de ordem pessoal também pesaram para que Stanislavski resumisse os trabalhos com os manuscritos do Sistema. De acordo com Benedetti (2009), mesmo com o trabalho no Teatro de Arte de Moscou estando em pleno funcionamento, após a morte de Anton Chekhov, (que afetou profundamente o ator/diretor), Stanislavski e Nemirovich, que antes eram colaboradores inseparáveis e influências nos trabalhos de um ao outro, começaram a entrar em desacordo nas questões artísticas.

A saúde de Constantin Stanislavski também deu sinais de que o autor russo precisava se apressar em estruturar o Sistema de uma forma que fosse acessível para as próximas gerações:

Em 1928, dois ataques cardíacos levam a carreira de Stanislavski ao fim e durante o período de três anos de convalescença, ele novamente se lança a tarefa de formular as suas ideias. Ele se aproximava dos setenta [anos] e a tarefa era agora urgente (BENEDETTI, 2005, p. 72-73, tradução da autora)<sup>40</sup>.

A intenção de codificar o Sistema em uma técnica também funciona como uma decisão política para Stanislavski, uma vez que a profissionalização do ator veio como uma forma de compromisso com a sociedade. A profissionalização, ou qualificação, defendida por Stanislavski, visava a especializar os atores para tornar o trabalho com a arte e com a cultura algo tão necessário de conhecimento e refinamento quanto os outros ofícios considerados mais científicos e urgentes para os novos líderes da Rússia; pois é necessário lembrar que Stanislavski enfrentou

<sup>39</sup> Original: “[...] the actor, unlike the musician, had no precise system of notation, no agreed language in which to discuss his problems and intentions” (BENEDETTI, 2005, p. 53).

<sup>40</sup> Original: In 1928 two heart attacks put an end to Stanislavski’s career as an actor and during his three-year convalescence he once again set about the task of formulating his ideas. He was approaching seventy and the task was now urgent (BENEDETTI, 2005, p. 72-73).

dificuldades para manter o Teatro de Arte de Moscou operante após a morte de Lênin.

## 2.2 O HISTÓRICO DE PUBLICAÇÃO DO SISTEMA

Uma vez que o método que Stanislavski tanto desejava para o teatro ainda não existia, ele incumbiu-se da tarefa de criá-lo e, para isso, tomou uma metodologia analítica e crítica de sua própria atuação, apontando erros e acertos, buscando aprimorar-se em seu ofício e arte. Stanislavski passou a escrever diários para documentar suas experimentações,

[...] nas quais ele gravou suas impressões, analisou esta prática através de sua vida, tanto que o Diário abarca cerca de sessenta e um anos de atividade. É característico de Stanislavski que ele nunca se escondeu das contradições ou recusou o paradoxal. Ele trabalhou através deles (BENEDETTI, 2009, p. 2, tradução da autora).<sup>41</sup>

Por outro lado, ritmo e forma de trabalho de Constantin Stanislavski também dificultaram para que o Sistema chegasse a uma forma concisa. Dado que toda a reflexão sobre o ofício teatral foi posta em diários, isto é, iniciaram como algo de valor pessoal antes de ser pensado como material para outros atores, a construção do texto a ser publicado se deu com dicção à copista e com o recorte e colagem de trechos dos diários. O plano inicial de Stanislavski era a publicação de sete livros, detalhando ao máximo o Sistema. Idealmente, ele preferia que tudo se organizasse sob um único volume, mas a ideia demandaria um processo editorial tão grande que o diretor russo teve que aceitar dividir seus livros em duas etapas, como ocorreu nas primeiras edições americanas. Jean Benedetti (2005, p. 76, tradução da autora<sup>42</sup>) comenta que a divisão se deu da seguinte forma:

<sup>41</sup> Original: The book is divided into two groups – the basic grammar (books 2 and 3) and the working method (Books 4 and 5). It is important to register this division clearly, for while Stanislavski remained constant in his definition of the basic elements, both psychological and physical of acting, his views on their use and application were subject to radical revision (BENEDETTI, 2009, p. 2).

<sup>42</sup> Original: The books are divided into two groups – the basic grammar (Books 2 and 3) and the working method (Books 4 and 5). It is important to register this division clearly, for while Stanislavski remained constant in his definition of the basic elements, both psychological and physical of acting, his viewer on their use and application were subject to radical revision (BENEDETTI, 2005, p. 76).

Os livros são divididos em dois grupos – a gramática básica (livro 2 e 3) e o método de trabalho (livros 4 e 5). É importante registrar que esta divisão claramente, [visto que] por um tempo, Stanislavski manteve-se constante em sua definição de elementos básicos, tanto psicológicos e físicos, da atuação, sua visão sobre os seus usos e aplicação estavam sujeitos a uma revisão radical.

A série de sete livros sobre o Sistema planejada por Stanislavski se dividiria da seguinte forma:

**Quadro 1 – Série de Livros do Sistema**

<i>1 – Minha vida na Arte / My life in Art</i>	Já havia sido publicado e buscava mostrar o progresso da abordagem amadora para o conhecimento do Sistema.
<i>2 – O trabalho do ator sobre si mesmo / Work on Oneself</i>	Dedicado ao treinamento do ator e é dividido em experiência e caracterização física.
<i>3 – A criação do papel / Work on a Role</i>	Lidaria com os pedaços, tarefas e ações em uma peça inteira, em vez de pôr cenas.
<i>4 – Sem nome definido</i>	Possivelmente combinado com o livro 3, continuando a discussão do trabalho no papel, guiando para o estado criativo no qual o inconsciente se torna ativo.
<i>5 – Sem nome definido</i>	Baseando-se nos materiais dos volumes anteriores, este livro seria devotado as discussões mais amplas sobre os problemas de performance
<i>6 – Sem nome definido</i>	Abordaria a arte do diretor, cuja tarefa é construir e manter um elenco.
<i>7 – Sem nome definido</i>	Abordaria os problemas de dirigir e atuar na ópera

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora baseada em Benedetti, 2009, p. 75-76, feito no Word, 2022).

Considerando as dificuldades que Stanislavski enfrentou para a publicação dos dois primeiros livros e “[...] a própria personalidade de Stanislavski. Ele possuía uma opinião bem desfavorável de sua capacidade enquanto escritor”. (BENEDETTI, 2009, p. 267, tradução da autora)<sup>43</sup>. O processo de escrita de um método como o Sistema demanda uma capacidade de análise impressionante, que Stanislavski atingiu ao manter os seus diários durante várias décadas, o que permitiu que ele

<sup>43</sup> Original: “[...] Stanislavski’s own personality. He had a very low opinion of his capacity as a writer” (Benedetti, 2009, p. 267).

refletisse como o seu Sistema foi amadurecendo enquanto se tornava mais experiente em seu ofício de ator e diretor.

Sobre a dificuldade de Stanislavski fechar e publicar o trabalho, também pode ser relacionada a sua concepção do Sistema. No caso, para ele, o Sistema era algo que naturalmente se alterava, crescendo junto com o ator, daí, a reticência era permanente. Ele temia que a publicação cristalizasse concepções errôneas do entendimento do Sistema para sempre. Para ele, se a arte de interpretar e encenar estaria sempre em construção, da mesma forma seria o Sistema, estando ele em dependência, não só de técnicas prévias, mas principalmente da sensibilidade ativa do ser humano.

A enorme quantidade de diários também dificultava a tarefa de organizar os escritos para a publicação. Segundo Benedetti (2009), os armários em seu apartamento em Leontievski Lane, em Moscou, estavam abarrotados com rascunhos e manuscritos começados e abandonados. Um conjunto desorganizado de reflexões que mostravam, segundo Benedetti (2009) os momentos de entusiasmo, confiança e descréditos pessoais de Stanislavski, mas, por outro lado, pode-se destacar que se trata também da dificuldade em construir algo novo.

Benedetti explica que a razão pela qual os escritos dele nunca chegavam a uma fase final era que “por mais de trinta anos, Stanislavski fez anotações e rascunhos de sua ‘gramática’ ou manual de atuação. Os livros eram projetados, mas, com exceção de ‘Minha vida na arte’, nunca foram escritos” (BENEDETTI, 2005, p. 71, tradução da autora<sup>44</sup>).

O diretor estava sempre modificando e revisando o seu trabalho, o que gerava um volume muito grande de reescritas. Um de seus medos era que o Sistema se tornasse uma prática mecânica, quase que industrializada de pensar e sentir, o que ia à contramão de tudo o que ele havia aprendido e organizado em toda a sua vida.

Stanislavski percebeu que o modo mais acessível de repassar o seu Sistema não era as palestras, visto que partiam mais do conceito do Sistema do que as ações do Sistema. Para tanto, ele teve de vencer a hesitação e transformar seu método em um livro.

<sup>44</sup> Original: “For more than thirty years Stanislavski made notes and drafts for his ‘grammar’ or manual on acting. Books were projected but, with the exception of My Life in Art, never written” (BENEDETTI, 2005, p. 71). *Minha Vida na Arte* foi publicado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1924.

O Sistema só chegou a um estado final por meio de duas instâncias. Primeira, Konkordia Antarova, uma das cantoras da Ópera, anotou uma grande parte das palestras e depois, a irmã de Stanislavski, Zinaida, coletou-as em 1938 e depois foram publicadas em 1939. Antes disso, na década de 20, Stanislavski tinha juntado todo o material em que havia trabalhado e daria vida aos livros “*A preparação do ator*”, “*A construção da personagem*” e “*A criação de um papel*”, mas levou muitos anos para que a publicação formal ocorresse na Rússia.

Stanislavski dependeu do auxílio de alunos, colegas, secretárias e várias outras pessoas para conseguir ordenar seu trabalho em uma forma que este pudesse ser editado em formato de livro e publicado, como a edição e tradução de sua obra na América através de Elizabeth e Norman Hapgood. Todavia, Benedetti (2009) afirma que isso abriu caminho para distorções e deturpações em seu pensamento. Não ter seu pensamento compreendido claramente era um dos medos de Constantin Stanislavski em relação ao seu Sistema. Outro de seus medos era que a primeira parte, sobre os processos internos, fosse considerada como o Sistema todo. Para evitar que isso acontecesse, ele pontuava que seria necessária uma introdução que daria uma visão total do Sistema. No entanto, tal introdução nunca chegou a ser escrita.

O temor de Stanislavski confirmou-se quando o seu livro “*An Actor’s Work on Himself Part One*” foi desmembrado em dois volumes, *A preparação do ator* e *A construção da personagem*, levantando a impressão de que apenas esses dois livros eram a totalidade do Sistema. Essa divisão do primeiro livro se deu porque os manuscritos originais foram considerados longos demais para serem impressos de forma integral pelas editoras estadunidenses. Então, para ter o seu livro publicado, Stanislavski se viu obrigado a dividir o manuscrito original em duas partes.

Outro ponto que pode ter colaborado com os entendimentos distorcidos sobre o Sistema pode advir da própria forma escolhida para escrita. Stanislavski escolheu uma forma ficcional híbrida para escrever suas experiências. Nos seus livros, Stanislavski é tanto o mestre quanto pupilo da história, através das personagens Tortsov, o diretor, e Kostya (um diminutivo de Constantin), o aprendiz. Obras literárias que mesclam o limite entre fatos históricos e fatos literários não são incomuns na Literatura atual, porém, o livro de Stanislavski foi escrito em uma época em que tais experimentalismos eram incomuns.

Benedetti (2005, p. 78, tradução da autora)<sup>45</sup> cita que “[...] alguns críticos acharam a mascarada de Stanislavski, pouco disfarçada, como Tortsov um artifício desnecessário”. No entanto, é preciso considerar o efeito que isso gera no leitor. Não se trata apenas de uma extravagância literária. O leitor se depara com um Stanislavski jovem, que tem seus altos e baixos no aprendizado da arte do Teatro e com o Diretor Tortsov, alguém que já absorveu tudo o que o Sistema pode proporcionar. Partindo da perspectiva de Kostya, o leitor vai acompanhando todo o crescimento e erros de percursos, além de ter uma visão do Sistema enquanto produto em construção (por Kostya) e enquanto produto finalizado (por Tortsov).

Dada a barreira linguística, a versão americana acabou se tornando uma versão “original” para as traduções em língua francesa, espanhola, portuguesa e entre outros idiomas, já que a língua inglesa é uma língua de mais fácil acesso que o russo. Longe de ser uma particularidade apenas das obras de Constantin Stanislavski, inúmeras obras de autores soviéticos passaram por este mesmo tratamento de tradução da tradução.

Os direitos autorais das traduções e edições das obras de Constantin Stanislavski ficaram sob posse da escritora estadunidense Elizabeth Hapgood, pois ela e seu marido mantinham uma amizade de longa data com o autor e prestaram-se à tarefa de traduzir e editar o pensamento do diretor russo. Porém, este não é o único motivo, posto que a Rússia havia se recusado a assinar o tratado internacional de Propriedade Intelectual, os trabalhos de Stanislavski poderiam ser “pirateados” por qualquer um, então Elizabeth Hapgood ganhou espaço como “coescritora” da obra na América, permitindo os direitos autorais fossem protegidos sob o seu nome.

Segundo Benedetti (2009), Elizabeth Hapgood foi autorizada a negociar a publicação de *An Actor Prepares* e outros trabalhos seguintes não especificados, seja em forma de livro ou em artigos. Também recebeu autorização para direitos cinematográficos. O que parecia a defesa dos interesses do autor russo começou a ganhar aspectos incertos, uma vez que os direitos e *royalties* sobre a obra de Stanislavski não voltaram para as mãos de sua família após a sua morte (Stanislavski teve três filhos).

Apesar de ser inegável a importância do trabalho dos Hapgood para a existência da edição e publicação dos livros de Stanislavski para além da Rússia

<sup>45</sup> Original: “[...] some critics have found Stanislavski’s masquerading, thinly disguised, as Tortsov an unnecessary device” (BENEDETTI, 2005, p. 78).

Soviética, também é preciso considerar que os Hapgoods fizeram adaptações e recortes nos originais russos. Segundo os pesquisadores Michel Mauch, Adriana Fernandes e Robson Corrêa de Camargo (2010, p. 5) em um artigo denominado “O Rei Stanislavski no tempo da pós-modernidade: traduções, traições, omissões e opções”, “O desdobramento desses fatos deu margem a pensamentos incompletos e entendimentos imprecisos deste ‘sistema’ em mutação. Tais imprecisões logicamente reverberaram nas edições em português [...]”.

O trabalho com os Hapgood influenciou de maneira positiva e negativa na formação de como o Sistema foi percebido nos países fora da Rússia. Embora Elizabeth Hapgood tenha traduzido os manuscritos em russo e negociado com as editoras estadunidenses a sua publicação, Norman Hapgood, tenha proposto mudanças para se adequar ao público estrangeiro e cortes para se adequar às exigências das editoras, as escolhas dos Hapgood geraram questões como: demora de publicação de volumes, o que ocasionou uma quebra de linha de pensamento entre os primeiros e últimos livros de Stanislavski; divergências entre as edições americanas e as edições soviéticas e impedimentos legais que evitaram a publicação de novas traduções baseadas no manuscrito original russo.

Constantin Stanislavski morreu aos setenta e cinco anos em 1938, sem que a segunda parte de seu livro dois, conhecido como “A construção da Personagem” tivesse sido terminada. A obra, com base nos manuscritos anotados, foi editorialmente reconstruída para a publicação. A edição soviética de 1957 é baseada nessa versão editorial e a obra foi retrabalhada por Elizabeth Hapgood mais uma vez em 1990.

Mesmo que atravessada por dificuldades que ecoam até os dias atuais, a tradução dos livros do russo para o inglês, a publicação das três obras, divulgação dos livros pelos Hapgoods em solo americano e a exposição do pensamento do autor para os estudiosos da área do teatro permitiram a concretização de uma dos objetivos principais de Stanislavski com o seu Sistema: ser capaz de transmitir o método desenvolvido e as observações apanhadas por décadas de carreira, gerando um material não só valioso, mas necessário para uma nova geração de atores, mesmo que se passassem muitos anos após a partida de Constantin Stanislavski.

## 2.3 AS INFLUÊNCIAS DAS ESCOLAS LITERÁRIAS NO SISTEMA DE STANISLAVSKI

Constantin Stanislavski foi impulsionado a criar o Sistema pela sua crescente insatisfação com os métodos teatrais disponíveis no início da sua carreira no teatro e, também, posteriormente, com os métodos adotados pelas companhias teatrais de maior destaque na Rússia do século XX. O estado da Arte russa neste momento era de poucos avanços. Sobre isso, Lunatchárski (2018, p. 117) afirma que:

O decadentismo russo era, por exemplo, uma variação incontestável do romantismo e, desse ponto de vista [...] passiva e consolidada, de um lado; enquanto por outro lado encontrava um conforto muito doce e muito refinado no domínio justamente do 'belo'.

Porém, o belo por si só não interessava Stanislavski. O modo de se fazer arte do modelo romântico desencontrava-se com a forma que o diretor russo conceitualizava o fazer artístico. O Romantismo surgiu em um contexto de reação contra a Revolução Francesa e do Classicismo “[...] por meio da defesa contra a objetividade racionalista da burguesia, o qual pregou como única fonte de inspiração o subjetivismo emocional.” (GUIMARÃES, 2016, p. 67). Ainda que o Sistema abordasse a questão psicológica, o modo como a emoção e a criação eram vistas pelo Romantismo baseava-se em tendências cujo foco se situavam no interior do sujeito e de seu psicológico (GUINSBERG e ROSENFELD, 1985). Em outras palavras, o modo que Stanislavski via a criação era “[...] de trazer a verdade em uma forma usável para dentro do alcance daqueles atores e produtores bem-dotados por natureza e dispostos a se submeterem a disciplina necessária [do Sistema].” (HAPGOOD, 1989, VII, tradução da autora)<sup>46</sup>. Enquanto para o Romantismo, de acordo com Guinsberg e Rosenfeld (1985, p. 267), “A sua criação é fruto da pura espontaneidade. Não pode nem deve ser retocada, torneada e acabada, por critérios artesanais de perfectibilidade. Ela surge toda e inteira, na completude da expressão autêntica, sincera”.

Esta noção de gênio original é criticada nas obras que compõem o Sistema, visto que para o ambiente de criação do teatro, essa força se torna pouco confiável e

<sup>46</sup> Original: “[...] to bring the truth in usable form within the reach of those actors and producers who are fairly well equipped by nature and who are willing to undergo the necessary discipline” (HAPGOOD, 1989, VII).

difícil de ser replicada conforme as necessidades do ator. Além disso, Stanislavski (1989) aponta que o ator pode acidentalmente chegar a um nível elevado de atuação em uma cena, mas que, sem um preparo físico e psicológico, dificilmente manterá esse nível por toda a duração de uma peça de cinco atos. Logo, é possível entender o porquê de Stanislavski discordar da forma de se ensinar teatro e do modo com a criação teatral era conduzida naquele início do século XX.

Então, o diretor e ator russo se lançou à busca de maneiras de transformar a atuação estagnante em um novo modelo estruturado de atuação que partisse da realidade como base para a construção das personagens nas peças teatrais. Na construção do Sistema, além da experiência de vida de Stanislavski enquanto ator e diretor, também é possível notar a influência das escolas artísticas em voga no período histórico do fim do século XIX e início do século XX na Europa.

Dentro deste intervalo de tempo, temos a presença do Realismo e do Naturalismo nas Artes e na Literatura. Tendo como contexto histórico a mudança de paradigma social ocasionada pela Segunda Revolução Industrial e a diminuição da identificação com os valores do Romantismo, essa nova perspectiva de compreensão da sociedade fez com que um olhar investigador se voltasse sobre o cotidiano das classes sociais fora da burguesia. Nas áreas da Literatura e Dramaturgia, os autores passaram a debruçar-se sobre “[...] as mazelas da vida pública e os contrastes da vida íntima; e buscavam-se para ambas as causas naturais (*raça, clima, temperamento*) e culturais (*meio, educação*) que lhes reduzissem de muito a área de liberdade.” (BOSI, 2015, p. 138). Para determinar as razões por detrás das ações das personagens, os autores destes movimentos literários produziam suas obras a modo de observar uma situação social e apontar uma série de hipóteses a serem provadas utilizando-se de um parâmetro (Determinismo, Darwinismo social e entre outras teorias).

É possível perceber vários paralelos entre o Realismo (e em menor nota, com o Naturalismo) e o Sistema, ainda que considerando os limites entre os movimentos artísticos e o método teatral. Fazendo uma correlação com o Sistema de Stanislavski, percebe-se que há uma necessidade de um parâmetro passível de análise e repetição no método teatral. A intenção de Stanislavski com o Sistema vai além de testar hipóteses, mas de também gerar resultados que levam a atuação do ator a um novo e melhor patamar. Quando consideramos a noção de método como:

[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS, 2003, p. 83).

Ainda sobre isso, Guinsberg (2015, p. 54) aponta que o Sistema prezava em não se restringir em:

[...] meras posições programáticas, porém sempre em intenso trabalho de indagação e experimentação, esporeado pela inquietação artística, trabalho no qual o ponto de partida era a prática, o exercício da feitura, e o ponto de partida não só o feito, a obra acabada, mas ainda a verificação dos resultados em face dos propósitos, a teorização *a posteriori* com fundamento nos elementos fornecidos pela observação e pesquisa, como, aliás, mesmo em arte, mandava o bom método positivista naturalista.

Contudo, por mais que Stanislavski tenha criado um método que se assemelha a uma ciência, essa não era a sua pretensão. “Todas as ciências se caracterizam pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam estes métodos são ciências” (LAKATOS, 2003, p. 83). O emprego dos métodos do Realismo surge como uma forma possível de estruturar o Sistema.

O contato de Stanislavski com as obras e o pensamento realista se deu de várias formas. Primeiramente, com a atuação de Meyerhold e Shchepkin, que buscaram utilizar formas de atuação para replicar a sensação de verossimilhança com a realidade. Mikhail Shchepkin, considerado um dos maiores atores russos do século XIX e um dos pioneiros do Realismo Russo<sup>47</sup> no teatro, teve uma grande influência sobre o Sistema de Stanislavski. Baseando-se nos escritos de Shchepkin sobre o papel do ator e, principalmente, sobre a atuação, Stanislavski foi capaz de refletir sobre a formação do ator e a sistematização teórica de seu método. Nesse aspecto, com base em Benedetti (2009), é possível afirmar que, em parte, Stanislavski baseou-se na produção Shchepkin para refletir sobre a relação entre a razão e a emoção, que se tornou a questão central do Sistema. Por mais que

<sup>47</sup> *Realismo Russo*: Movimento artístico que pregava convenções teatrais com o objetivo de trazer a fidelidade/mimeses da vida real aos textos e performances. Utilizando não só do texto e dos atores, o realismo também utiliza recriações complexas de cenários. Diferente de Realismo Socialista/Soviético, que se trata de um movimento com características específicas, pois este surgiu entre as décadas de 1930 e 1960, sendo o estilo artístico/estético adotado pela União Soviética nas manifestações culturais e artísticas soviéticas.

Benedetti (2009) não saiba precisar como Stanislavski começou o contato com a obra de Shchepkin, o teórico destaca que as ideias sobre a performance teatral e a afinidade pelo Realismo se tornaram parte indissociável dos trabalhos de Stanislavski e a força motriz do Sistema.

Entretanto, Guinsberg (2015, p. 46) aponta que essa afinidade pelo Realismo não se tratava apenas de seguir as características do Realismo no teatro, mas que:

[...] os passos iniciais do Teatro de Arte, estavam bastante além do mero mimetismo realista, ainda que aprimorado. Por quererem desembaraçar a cena de todas as formas convencionais e fossilizadas de representação dramática, começaram a ultrapassar esse estilo no que ele tinha de codificação mais esquemática e fechada, substituindo-o por um processamento na mesma chave estilística, porém muito mais aberta e flexível, de maior riqueza sugestiva, que buscava o gesto, a postura, o tom vocal, a própria palavra, enfim todos os elementos da figuração e comunicação do ator, no interior de uma fonte sobretudo emotiva, situada na subjetividade mesma no intérprete.

Para atingir esses objetivos, Stanislavski buscava romper com a influência do Romantismo no Teatro russo. O ator e diretor russo “[...] publicamente reafirma a sua intenção de continuar o caminho asfaltado por Shchepkin. E ao fazer isto, ele se coloca firmemente ao lado de Gogol, Ostrovski e a tradição Realista”<sup>48</sup> (BENEDETTI, 2009, p. 16). Stanislavski não estava alheio ao meio literário. Desapegando-se dos exageros característicos do Romantismo e da interpretação mecânica e/ou por imitação, Stanislavski menciona:

Realismo na arte é o método que ajuda a selecionar apenas o típico da vida. Se, às vezes, nós somos naturalísticos em nosso trabalho no palco, isso apenas mostra que nós não sabemos o suficiente para sermos capazes de penetrar na essência histórica e social dos eventos e personagens<sup>49</sup> (STANISLAVSKI apud BENEDETTI, 2005, p. 17, tradução da autora).

<sup>48</sup> Original “[...] publicly reaffirmed his intention of continuing in the path laid down by Shchepkin. In doing so he placed himself side by side with Gogol, Ostrovski and the Realist tradition (BENEDETTI, 2009, p. 16).

<sup>49</sup> Original: “Realism in art is the method which helps to select only the typical from life. If at times we are Naturalistic in our stage work, it only shows that we don’t yet know enough to be able to penetrate into the historical and social essence of events and characters” (STANISLAVSKI *apud* BENEDETTI, 2005, p. 17).

Dada a sua batalha contra a atuação meramente baseada na emoção, o Naturalismo<sup>50</sup>, enquanto um Realismo levado ao extremo, também posava como uma antítese ao seu pensamento. Na visão de Stanislavski (1989), o Naturalismo não inspirava o apelo ao subconsciente do ator e nem produzia justificativas para as ações no palco. A diferença entre as duas escolas literárias se dava da seguinte forma para Stanislavski:

Naturalismo para ele, implicava a reprodução indiscriminada da superfície da vida. O Realismo, por outro lado, enquanto tirava seu material do mundo real e da observação direta, selecionava apenas aqueles elementos que revelavam os relacionamentos e as tendências ocultas sob a superfície.<sup>51</sup> (Benedetti, 2009, p.17, tradução da autora).

O realismo de Stanislavski estava entre os trunfos do Teatro de Arte de Moscou. Buscando aplicar a sua técnica entre os atores de sua companhia teatral, Stanislavski educou um elenco que era capaz de acessar todas as ferramentas que ele criou com o Sistema, buscando apresentar uma atuação baseada na construção da personagem enquanto algo real, composto de materialidade física e profundidade psicológica. Segundo Lunatchárski (2018, p. 85),

Seu realismo ia de encontro ao impressionismo de certos escritores como Tchekhov, que foi o espírito literário desse teatro. Os atores tentavam imitar a vida com uma precisão espantosa. Aqui, era absurdo invocar a beleza do gesto ou da dicção; podia-se falar, aqui e agora, com uma extraordinária e impressionante veracidade. Isso resultava no reflexo de um espelho mágico da realidade cotidiana de um simples funcionário do Estado, de uma moça histérica, de um bêbado em último grau etc. O Teatro de Arte atingiu o realismo com a evidência desconcertante de um aparelho fotográfico excepcionalmente perfeito, que fazia fotos instantâneas.

A verossimilhança era o objetivo maior de Stanislavski. Não só pela pura demonstração de técnica, mas também porque era isto que o Realismo propunha

<sup>50</sup> *Naturalismo*: Corrente artística e literária pregava que a arte deveria ser o resultado do estudo do comportamento e psicologia humana, os personagens no Naturalismo possuem ações que se baseiam em hereditariedade e o seu meio ambiente, possuindo histórias que se passavam no período contemporâneo, sem elementos fantásticos ou sobrenaturais, que enfrentam conflitos sociais entre classes, sempre buscando recriar a impressão de realidade.

<sup>51</sup> Original: "Naturalism, for him, implied the indiscriminate reproduction of the surface of life. Realism, on the other hand, while taking its materials from the real world and from direct observation, selected only those elements which revealed the relationships and tendencies lying under the surface" (BENEDETTI, 2009, p. 17).

como tarefas dos artistas, capturar os detalhes da vida cotidiana e apresentá-las em peças. Ao ser capaz de representar as ações das personagens como a mesma vivacidade de uma pessoa existente, o ator garantiria que a mensagem das peças se tornasse universal, isto é, perdurasse relevante para diferentes públicos através do tempo.

Ainda sobre a questão do contato de Stanislavski com o Realismo, é preciso considerar também que os autores realistas da Europa se encontravam “[...] no centro das discussões e dos movimentos reivindicatórios que se propagavam pelo mundo europeu e que tinham no palco teatral, um de seus veículos privilegiados de comunicação” (GUINSBERG, 2015, p. 68).

Ao retratar os problemas sociais do cotidiano, Stanislavski e Nemirovich-Dantchenko materializavam um de seus objetivos com o Teatro de Arte de Moscou (TAM), que era:

[...] contribuir para o seu conhecimento e solução e de elevar e educar em todos os sentidos o público e o povo. Daí a inclusão em seu repertório de obras dramáticas engajadas; na crítica à sociedade e no protesto contra sua ordem e valores, na conscientização para a necessidade de reformas e transformações institucionais e políticas (GUINSBERG, 2015, p. 68).

É preciso apontar a diferença entre uma obra engajada e uma obra propagandista. Por obra engajada entende-se uma obra comprometida e voltada para as questões cruciais do contexto histórico e temporal, desvelando a indignação social através da denúncia (COSTA, 2011). Enquanto por obra propagandista, “Uma obra tendenciosa quer incutir suas próprias opiniões; [...] se apresenta com ostensiva evidência, chegando frequentemente a desviar do curso dos acontecimentos e a deformar o desenvolvimento posterior de um personagem. (Lunatchárski, 2018, p. 91). Isto é, a ação consciente de se transmitir uma determinada ideia para um grupo com um resultado específico em mente. Esta ação, na visão de Stanislavski, retirava a autonomia do público, interferindo no processo dialético entre o ator e espectador na apresentação do significado social e cultural da peça.

Ainda acerca das influências do Realismo e do Naturalismo no Sistema, Stanislavski não nutria apreço por todas as características do Naturalismo, especialmente no âmbito teatral. Segundo Benedetti (2005), a visão de Stanislavski

acerca deste movimento literário era que o Naturalismo dificultava a separação da essência dos eventos históricos sociais relevantes dos detalhes secundários do modo de vida. Isso ocorria,

Pois, pela óptica sociologizante do naturalismo, a construção do quadro cenográfico implicava o estabelecimento do 'ambiente', do 'meio', da 'atmosfera', ou seja, do condicionante essencial das ações humanas, também no teatro (GUINSBERG, 2015, p. 51).

Considerando essa maior rigidez do Naturalismo, se tornam explícitos os pontos discordantes entre o Sistema e a escola literária. Especialmente quando o método de Stanislavski passava a adentrar o campo psicológico dos sentimentos e emoções. Quando Stanislavski percebeu que o Sistema começava a se cimentar de uma determinada maneira, o diretor russo passou a buscar formas de renovar as suas técnicas. De acordo com Benedetti (2005), o medo de Stanislavski era a estagnação de técnicas e repertórios, o que ele havia criticado nas escolas teatrais anteriores. Evitando que as técnicas se tornassem rotineiras e mecânicas, Stanislavski sempre buscava novos horizontes e encontrar novas dificuldades a serem superadas.

O gosto de Stanislavski por criar uma encenação que contemplasse até os aspectos mais mínimos da peça (por exemplo, os sons de pássaros e das árvores em uma cena de floresta e o uso de joias originais de um vestuário de época) seguia essa vertente do Naturalismo, mas conforme o autor foi se aproximando de Chekhov, especialmente através do entusiasmo de Nemirovich-Danchenko, a abordagem do modo como o exterior era trabalhado na criação teatral passou a prezar mais pela simplicidade. Isto não significa que a preparação do ambiente físico da peça foi deixada de lado, mas que:

[...] “Enquanto a linha do drama de costume nos levou ao realismo externo, a linha de sentimento e intuição (sugerida por Tchekhov) nos mostrou o caminho para o realismo interno, isto é, para aquela abordagem da *mise en scène* que acabaria colocando o gênio do próprio Stanislavski na estrada real de sua proposta e de seu método para a representação teatral (GUINSBERG, 2015, p. 112).

O que levou o Teatro de Arte de Moscou a essa guinada foi a relação entre Stanislavski, Danchenko e Chekhov. Embora Anton Chekhov fosse o autor de algumas das peças mais famosas do repertório do Teatro de Arte de Moscou e da

companhia de Stanislavski e Danchenko, como *A Gaivota*, *O Jardim das Cerejeiras*, *Tio Vânia* e entre outras, o modo como cada um deles concebia o processo criativo, por vezes, entrava em conflito. Como no caso de *A Gaivota*, Danchenko teve de convencer tanto a Chekhov de que a peça poderia ter uma nova interpretação, e, desta vez, com sucesso, convencer Stanislavski das potencialidades da obra.

Com o êxito dessa peça, O TAM viu como essa realização foi a responsável por ter “[...] consolidado em poucos anos o papel de Tchekhov e as suas peças continuou sendo central” (GUINSBERG, 2015, p. 113). A presença de Chekhov não era apenas de um mero observador, mas também de crítico no processo de criação, opinando sobre as escolhas de atores (inclusive com poder de veto) e das interpretações levantadas de suas obras.

Segundo Guinsberg (2015), o que desagradava a Chekhov na forma em que o TAM conduzia o seu trabalho era a excessiva objetivação, o desempenho de alguns atores e a invenção cênica dos elementos que não pertenciam ou eram apenas aludidos em seus textos, o que, para ele, redundava em um detalhamento demasiadamente naturalista e incompatível com os seus gostos e estilo. No entanto, os desacordos também permitiram a Stanislavski visualizar os pontos fortes e fracos da sua metodologia em construção. Sobre essa maturação do processo de criação entre estas figuras do Teatro de Arte de Moscou, Guinsberg (2015, p. 137) discorre que:

Por outro lado, com a montagem de *O jardim das cerejeiras*, Stanislavski e Danchenko levavam o tchekhovismo teatral que, a despeito das resistências salientadas acima já haviam logrado impor em certa medida ao próprio Tchekhov, até o seu pináculo cênico e artístico, completando o processo pelo qual o centro de gravidade estética do TAM era transferido do naturalismo arqueológico para o verismo e o impressionismo psicológico ou, nos termos de Stanislavski, para o realismo interno.

Longe de se findar, as influências das escolas literárias e de outras vanguardas europeias, como o Simbolismo que fornecia “o irreal, os sonhos e as visões” (BENEDETTI, 2005, p. 39), foram encontrando espaço dentro do processo de criação teatral e de seleção de novas obras para o repertório do Teatro de Arte de Moscou e dentro da estruturação do Sistema de Constantin Stanislavski. Sempre nesse constante movimento de renovação e exploração, Stanislavski observava as

mudanças não só sociais, mas também culturais de seu período, buscando integrar o que pudesse aperfeiçoar a sua técnica e a sua perspectiva de trabalho teatral.

Na seção seguinte, adentramos no conteúdo resumido dos três livros que compõem a trilogia do Sistema, buscando frisar as categorias pedagógicas que se fazem presentes em todos os livros, ainda que em divisões internas e externas no trabalho do ator; objetivou-se também explicitar o significado dessas categorias e demonstrar o seu funcionamento dentro do método de Stanislavski. Lançando mão de subseções para responder aos questionamentos levantados pela presente pesquisa, partimos para a investigação da possibilidade de definição de uma concepção educacional nas obras de Constantin Stanislavski e como se estrutura, levando-se em consideração o contexto histórico e social da Rússia pré e pós-revolução. Por fim, verificamos o modo como se configura o pensamento deste autor em relação às temáticas da conservação e transformação social.

### 3 STANISLAVSKI: UM DIÁLOGO ENTRE O TEATRO E A PEDAGOGIA

#### 3.1 AN ACTOR PREPARES

Pensado inicialmente para ser um livro em um único volume – como na sua versão soviética, o *Rabota Aktera Nad Soboj* (o Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo) – o *An Actor's Work*<sup>52</sup>, foi publicado em 1936, porém a sua sequência, “*A Construção da Personagem*” não foi lançada até 1949, ou seja, treze anos mais tarde. Essa lacuna de publicação pode ter causado uma ideia errônea de que o Sistema era apenas focado no psicológico.

Segundo Portes (2019), o processo de criação de todos os tipos de artes desenvolve-se na interação do homem com a natureza e, posteriormente, nas relações intersubjetivas entre os homens. Dentro do Sistema de Stanislavski, isso se traduz pela necessidade de o ator de estudar os fatores externos/físicos de um papel, antes de avançar para os fatores internos/psicológicos. Um papel teatral não está completo sem essas duas partes; completa-se nessa interação, em que o que está além e anterior ao ator se encontra com o que está dentro dele.

O livro “*An Actor Prepares*”, de Constantin Stanislavski, apresenta os primeiros conceitos de preparação de atores. Para isto, utiliza-se de personagens ficticiais, entre os quais estão Kostya, um ator iniciante vivendo o processo de entendimento dos elementos internos e externos do trabalho do ator, e o diretor Torso, que o auxilia no processo de criação da sua personagem “*Otelo*”, da peça *Otelo, o Mouro de Veneza*, de William Shakespeare.

Visto que os três livros tratam desse processo de criação<sup>53</sup>, estruturamos um quadro com as personagens de maior destaque na trama:

**Quadro 2 – Personagens dos livros da trilogia**

<b>Personagem</b>	<b>Detalhe sobre a personagem</b>
Kostya	Personagem principal da trilogia, estudante da classe de Tortsov. Escolhido para desempenhar o papel de Otelo.

<sup>52</sup> Separados em dois livros e conhecidos no Brasil como *A preparação do Ator* e *A construção da Personagem*.

<sup>53</sup> No terceiro livro, temos o processo de criação de outras duas peças – *A Infelicidade de ter demasiado espírito* e *O Inspetor Geral* – que não são finalizadas no livro.

Diretor Tortsov	Professor da turma de Kostya. O responsável por explicar o funcionamento do Sistema na trama.
Paul	Amigo de Kostya. Escolhido para desempenhar o papel de Iago.
Grisha	Colega de Kostya. Figura que antagoniza as explicações de Tortsov.
Maria	Colega de Kostya. Escolhida para o papel de Desdêmona.
Diretor Assistente Rakhmanov	Professor auxiliar na turma de Tortsov. Responsável pela organização do teatro e execução dos exercícios teatrais.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos personagens dos livros da trilogia.

A narrativa permite que tenhamos acesso não só aos processos psicológicos e físicos de Kostya para montar os aspectos internos de Otelo, mas também aos aspectos externos, como a imposição da voz, o controle dos gestos etc. Tortsov, o diretor, reforça que uma peça não é composta apenas com os elementos externos e não seria possível criar uma peça apenas com os elementos internos, então, durante a apresentação, o ator precisaria criar uma trama firme que reunisse esses dois elementos de forma coerente ou incorreria no erro de criar uma apresentação fria, faltosa de sentimentos. Justamente o que Stanislavski criticava nas tradições já estabelecidas do Teatro russo da época.

Tal qual um equilíbrio entre emoção e razão, a escrita que se dá na perspectiva de Kostya, um ator amador, permite ao leitor analisar criticamente as ações do jovem ator, compreendendo de forma natural, uma vez que as informações e as técnicas não são postas como conhecimentos a serem transmitidos, mas como uma mediação entre o estudante em busca do conhecimento e o outro, o diretor Tortsov, como um educador, que utiliza sua experiência e saber acumulado para guiar o estudante até que seja capaz de trilhar o caminho certo sozinho.

Nos capítulos 1 e 2, “*The first test*” e “*When acting is an art*”, Tortsov apresenta a diferença entre representação e reprodução durante a atuação, considerando-se reprodução como o mero ato de se observar o exterior, buscando um determinado aspecto em vez de se permitir que o ator trabalhe e expresse o que está em seu interior. “Isso ensina ao ator a assistir o exterior em vez do interior de

sua alma, tanto em si mesmo quanto em sua parte”<sup>54</sup> (STANISLAVSKI, 1989, p. 21, tradução da autora).

Nestes capítulos iniciais surge o conceito de “verdade artística”, que busca atingir os sentimentos humanos, podendo ou não ter uma base histórica. Utilizado como método, “um papel que é construído com a verdade [artística] crescerá, enquanto um construído sobre estereótipos murchará” (STANISLAVSKI, 1989, p. 31, tradução da autora)<sup>55</sup>. A simples imitação não permite ao ator trabalhar a sua criatividade. Então, para atingir esse objetivo, o ator:

[...] deve primeiro assimilar o modelo. Isso é complicado. Você o estuda do ponto de vista de uma época, tempo, país, condição de vida, fundo de experiências, literatura, psicologia, a alma, o modo de vida, posição social e aparência externa; além disso, você estuda personagens, como costumes, maneiras, movimentos, voz, fala, entonações. Todo este trabalho em seu material irá ajudá-lo a permeá-lo com seus próprios sentimentos. Sem tudo isto, você não tem arte<sup>56</sup> (STANISLAVSKI, 1989, p. 22-23, tradução da autora).

Tortsov também apresenta os limites entre uma atuação baseada em uma atitude reflexiva sobre o material da peça e a atuação mecânica aos seus estudantes. Quando o ator não tem uma atuação construída de forma sólida em seus sentimentos, os clichês tomarão os espaços vagos para completar a figura de uma personagem. O diretor também notabiliza que erros são comuns aos atores amadores, quando ainda não dispõem de técnica e experiência suficiente para criarem seus personagens do zero; então, tomam emprestados métodos que nem sempre oferecem bons resultados e que, se não forem corrigidos, podem cimentar-se no modo de atuação do ator.

No capítulo 3, “*Action*”, Tortsov demonstra aos seus estudantes a importância de sempre se ter um propósito claro e planejado em sua atuação, evitando fazer algo apenas “por fazer”. “No palco, não deve existir, sob nenhuma circunstância,

<sup>54</sup> Original: "It teaches an actor to watch the outside rather than the inside of his soul, both in himself and in his part" (STANISLAVSKI, 1989, p. 21).

<sup>55</sup> Original: "A role which is built of truth will grow, whereas one built on stereotype will shrivel" (STANISLAVSKI, 1989, p. 31).

<sup>56</sup> Original: [...] should first assimilate the model. This is complicated. You study it from the point of view of the epoch, the time, the country, condition of life, background, literature, psychology, the soul, way of living, social position, and external appearance; moreover, you study character, such as custom, manner, movements, voice, speech, intonations. All this work on your material will help you to permeate it with your own feelings. Without all this you will have no art" (STANISLAVSKI, 1989, p. 22-23).

uma ação que é direcionada imediatamente ao surgimento de um sentimento, como um fim em si só”<sup>57</sup> (STANISLAVSKI, 1989, p. 43, tradução da autora). Uma ação surgida apenas do sentimento imediato do ator impede que haja um limite claro de início, meio e fim. Isso também interfere em algo que Tortsov considera fundamental para a criação da personagem, que é a construção interna das ações, ou seja, a coerência entre as ações passadas e as ações futuras. Portanto, para que isso ocorra, é necessária uma intenção clara ao executar o objetivo. “Nossas mentes estão centradas em estimar o valor ou o propósito deste ou daquele ato em vista do problema apresentado”<sup>58</sup> (STANISLAVSKI, 1989, p. 48, tradução da autora). Sem uma linha condutora de uma ação para outra, a peça teatral tornar-se uma colcha de retalhos de pequenos gestos e palavras entre os atores, em vez de uma história em que os elementos e personagens agem e fazem parte da trama.

Afinal, a apropriação do propósito pelo ator é o que faz com que ele atue interna ou externamente, uma vez que “[...] todas as ações no teatro devem ter uma justificativa interna, serem lógicas, coerentes e reais” (STANISLAVSKI, 1989, p. 49, tradução da autora).<sup>59</sup>

Portanto, como uma forma de criar potenciais propósitos, Stanislavski também propõe o conceito de “motivadores da ação”, que seriam elementos de característica fundamental da atividade de criação na arte. Além da verdade artística e do propósito, o autor aponta o “se...?”, também chamado de “*magical ifs*” (se... mágicos). O “se...” funciona como um estímulo ao subconsciente criativo ao propor novos cenários e desafios ao ator por meio do exercício de acesso à sua criatividade inconsciente, sendo que é possível acessá-la e adquiri-la através de uma técnica consciente (STANISLAVSKI, 1989).

O “se...” permite ao ator expressar materialmente (fisicamente), o que permanecia apenas no campo da imaginação, como um estímulo interno que se materializa de forma instantânea e espontânea. Para que o ator seja capaz de acessar estes momentos de espontaneidade, é preciso que:

<sup>57</sup> Original: "On the stage there cannot be, under any circumstances, action which is directed immediately at the arousing of a feeling for its own sake" (STANISLAVSKI, 1989, p. 43).

<sup>58</sup> Original: "Our minds were centered on estimating the value or purpose of this or that act in view of the problem presented" (STANISLAVSKI, 1989, p. 48).

<sup>59</sup> Original: “[...] all action in the theater must have an inner justification, be logical, coherent and real” (STANISLAVSKI, 1989, p. 49).

As circunstâncias que são previstas no “se...” são tiradas de recursos próximos aos seus próprios sentimentos, e eles têm uma influência poderosa sobre a vida interior de um ator. Uma vez que você tenha estabelecido este contato entre a sua vida e a parte [da peça], você encontrará este impulso interno ou estímulo (STANISLAVSKI, 1989, p. 52, tradução da autora)<sup>60</sup>.

Um quarto preceito do Sistema apresentado por Stanislavski (1989) são as “circunstâncias”, que preconizam que o ator utilize as circunstâncias dadas pela peça, pelo diretor e pela própria concepção artística do ator para criar um esboço para a vida da personagem que será encenada e as circunstâncias que a rodeiam. Em outras palavras, as “circunstâncias” são tanto os limites de criação que o ator precisa enfrentar, quanto a vasta gama de possibilidades que o ator pode encontrar.

Ao entender como utilizar as circunstâncias a seu favor, o ator conseguirá sentir suas emoções e fazê-las surgir de forma espontânea e harmonicamente. Quando o autor destaca repetidamente a questão da espontaneidade e da naturalidade, é porque busca alertar do perigo da “histeria teatral”, ou seja, emoções que emulam sentimentos físicos, mas que surgem de forma antinatural e deliberada ou que são incapazes de serem acessadas nos momentos corretos. O perigo de basear-se tão somente nos sentimentos, reside no fato que são de origens subconscientes e não estão sujeitos a um comando direto. Portanto, o melhor caminho seria “Direcionar toda a sua atenção às ‘circunstâncias dadas’. Elas estão sempre dentro do alcance [do ator]” (STANISLAVSKI, 1989, p. 55, tradução da autora).<sup>61</sup>

Tortsov aponta que o trabalho que o ator exerce ao acreditar na ficção imaginativa de outra pessoa e trazê-la à vida não se trata de uma tarefa fácil, uma vez que não é somente sobre utilizar os limites dados pelo material original. Isso não implica dizer que o ator é limitado pelo texto da peça, pois senão seria impossível falar em uma criação artística e o teatro estaria fadado à atuação mecânica - que pode ser definida justamente pela falta do processo criativo por detrás da atuação. Uma vez que os limites da obra também servem de parâmetro de até onde o ator pode ir, o profissional precisa trazer vida e estabelecer relações entre os

<sup>60</sup> Original: The circumstances which are predicted on [magical] if are taken from sources near to your own feelings, and they have a powerful influence on the inner life of an actor. Once you have established this contact between your life and your part, you will find that inner push or stimulus” (STANISLAVSKI, 1989, p. 52).

<sup>61</sup> Original: “Direct all of your attention to the ‘given circumstances’. They are always within reach” (STANISLAVSKI, 1989, p. 55).

personagens e si mesmo, além do personagem que o ator representará e outros personagens da peça, suplementando os espaços vagos com sua própria imaginação. Em geral, as peças trazem diversas personagens como uma teia onde cada um dos atores é um membro ativo na construção desta.

No quarto capítulo chamado *Imagination*, o diretor Tortsov demonstra aos seus estudantes a importância da fantasia e da imaginação como uma forma de suprir as necessidades de criação de uma personagem através de um exercício envolvendo as pinturas penduradas em seu apartamento. O exercício tinha como intenção demonstrar que os detalhes imaginados podem ou não ser uma parte necessária do teatro, sendo que sua importância dependerá do que o ator fizer dela. Dito de outro modo, a fantasia e a imaginação são essenciais para o trabalho do ator, mas não será qualquer pensamento fantástico que servirá às necessidades do papel. Após Kostya não ter êxito em exercitar sua imaginação de forma a auxiliá-lo na criação de seu papel de Otelo, Tortsov oferece alguns princípios de como realizá-la: Primeiramente, não forçando-a, mas a persuadindo a acontecer. Tortsov enfatiza também que possuir um tema de interesse é vital para que a fantasia não seja apenas uma série de pensamentos desconexos e, por fim, que o ator não deve encarar a imaginação como algo passivo, que simplesmente chegará a ele quando for o momento correto, mas, sim, algo em que o ator deve se envolver ativamente. Novamente, Stanislavski demonstra a ligação entre as ações internas e ações externas, “O trabalho na imaginação é, às vezes, preparado e direcionado nesta maneira consciente e intelectual” (STANISLAVSKI, 1989, p. 72, tradução da autora)<sup>62</sup>. Como mencionado anteriormente, Stanislavski buscou romper com os ideais românticos no Teatro Russo. Para muito além de mudar o repertório para a nova escola literária que emergia, procurou desmistificar o trabalho teatral como algo baseado somente no subjetivo dos atores, nas inspirações e nos talentos inatos.

No quinto capítulo, *Concentration of Attention*, o diretor e um de seus assistentes propõem um exercício teatral para a classe de Kostya, por meio da encenação de um fragmento de uma tragédia. O objetivo desse exercício é explorar a capacidade de concentração dos estudantes e apurar a habilidade dos atores de se focarem em seu papel enquanto no palco, sem serem distraídos por seus colegas

<sup>62</sup> Original: "Work on the imagination is often prepared and directed in this conscious, intellectual manner" (STANISLAVSKI, 1898, p. 72).

ou pelo público. “Para se manter longe do auditório, você deve estar interessado em algo no palco” (STANISLAVSKI, 1989, p. 82, tradução da autora)<sup>63</sup>.

Outro ponto importante trazido por Stanislavski que complementa o seu pensamento é que “[...] um ator deve ter um ponto de atenção e este ponto de atenção não deve ser no auditório” (STANISLAVSKI, 1989, p. 82, tradução da autora)<sup>64</sup>. A necessidade de concentração não vem divorciada da ação. Para Stanislavski (1989), a observação intensa de um objeto naturalmente faz com que surja o desejo de se fazer algo com ele. E ao fazer algo com este objeto, a observação dele se torna ainda mais intensa. Essa interação estabelece um contato maior com o objeto de sua atenção.

Para explorar a capacidade de concentração e de interação de seus estudantes, o diretor Tortsov propõe um exercício em que os estudantes devem observar três diferentes objetos no palco, em distâncias variadas e captar o máximo de detalhes de cada um deles. Nesse processo, o ator trabalha como sustentar a concentração em um determinado elemento (físico ou psicológico), sem perder a habilidade de interagir com os outros atores. Dessa forma, o exercício demonstra como o ator precisa sair e voltar para os momentos de concentração sem perder o fio de atuação. Outra intenção de Tortsov era demonstrar que a atenção do ator guia o olhar do público para o que está acontecendo no palco, seja pela escolha de gestos ou pela escolha do cenário. Colateralmente, o ator também precisa estar atento para as mudanças e contratempos que podem ocorrer no momento da apresentação e os atores precisam saber contornar tais obstáculos súbitos.

A fim de trabalhar com a capacidade de improvisação de seus estudantes, Tortsov pede para que outro diretor-assistente, Rakhmanov faça um exercício com a turma de Kostya que consiste em observar um objeto por trinta segundos e, depois, descrevê-los com as luzes do proscênio apagadas. Rakhmanov instrui que o ator pode errar a natureza do objeto observado, mas que não deve demonstrar hesitação. Juntamente com o exercício anterior, a intenção de Tortsov era acostumar o ator com a habilidade de manter sua atenção fixada em algo e de ser capaz de trocar o foco de sua atenção em coisas diferentes conforme a vontade do

<sup>63</sup> Original: “In order to get away from the auditorium, you must in something on the stage” (Stanislavski, 1989, p. 82).

<sup>64</sup> Original: “[...] an actor must have a point of attention, and this point of attention must not be in the auditorium” (STANISLAVSKI, 1989, p. 82).

ator. “Trabalho diário consciente significa que você deve ter uma vontade forte, determinação e resistência” (STANISLAVSKI, 1989, p. 96).

A capacidade de concentração e atenção plena está totalmente atrelada à demanda da observação crítica. Sobre isto, Stanislavski (1989, p. 99, tradução a autora) afirma que:

Um ator deve ser observador não apenas no palco, mas também na vida real. Ele deve [se] concentrar com todo o seu ser em qualquer [coisa] que atraia sua atenção. Ele deve olhar para um objeto, não como um passante distraído, mas com discernimento. Caso contrário, seu método criativo inteiro se provará torto e sem nenhuma relação com a vida<sup>65</sup>.

Sem isso, o ator não é capaz de formar uma relação emocional com o que está defronte de si e nem será capaz de separar a observação de algo significativo de algo trivial. Tortsov frisa que isso não é inato a todas as pessoas, mas que é possível desenvolver essa habilidade profunda de observação através de “[...] uma quantidade de trabalho tremenda, tempo, desejo de ser [bem] sucedido e prática sistemática” (STANISLAVSKI, 1989, p. 100, tradução da autora)<sup>66</sup>.

Ao executar esse trabalho de observação, o ator estará mais propenso a observar a beleza e a feiura que há na natureza e na vida, uma vez que, ao buscar ambas, será capaz de criar uma concepção de beleza que é completa, não padronizada. No caso, distanciando-se das concepções de “belo” e “feio” padronizadas pela cultura dominante, o ator teria que construir esses conceitos se baseando em próprias emoções. Sobre isso, o autor russo afirma que “No fundo de todo processo de obter material criativo para o nosso trabalho está a emoção. O sentimento, porém, não substitui a imensa quantidade de trabalho por parte de nossos intelectos” (STANISLAVSKI, 1989, p. 101, tradução da autora)<sup>67</sup>.

<sup>65</sup> Original: An actor should be observant not only on the stage, but also in real life. He should concentrate with all his being on whatever attracts his attention. He should look at an object, not as any absent-minded passer-by, but with penetration. Otherwise, his whole creative method will prove lopsided and bear no relation to life” (STANISLAVSKI, 1989, p. 99).

<sup>66</sup> Original: “[...] tremendous amount of work, time, desire to succeed and systematic practice” (STANISLAVSKI, 1989, p. 100).

<sup>67</sup> Original: “At the bottom of every process of obtaining creative material for our work is emotion. Feeling, however, does not replace an immense amount of work on the part of our intellects” (STANISLAVSKI, 1989, p. 100).

Considerando a passagem do Romantismo para o Realismo que ocorria naquela época, é possível analisar a posição de Stanislavski em relação aos sentimentos como uma guinada a uma metodologia mais reprodutível para as próximas gerações de atores, pois enquanto os sentimentos são apontados como uma fonte não confiável e não controlável para a criação da personagem, o autor propõe formas de o ator testar a sua criação e melhorá-la, sem basear-se na mera reprodução do trabalho de outrem.

No sexto capítulo, *Relaxation of Muscles*, Kostya sofre um acidente no palco ao cortar sua mão em objeto cenográfico ao segurá-lo com demasiada força. O incidente faz com que Tortsov mude os planos do programa de aulas e prepara uma aula sobre o controle e relaxamentos dos músculos, ressaltando que um espasmo, tensão ou paralisia súbita em diferentes partes do corpo podem atacar o ator a qualquer momento e prejudicar suas atuações, além de poder feri-lo.

Desse incidente, Stanislavski busca demonstrar que a tensão muscular é capaz de interferir com a experiência emocional de um ator. Por isso, ele pediu para que um dos colegas de Kostya levantasse um piano da orquestra. Ao mesmo tempo que o estudante estava fazendo o esforço físico de erguer o instrumento, Tortsov pediu a ele para descrever o que os seus cinco sentidos experienciavam naquele instante. Naturalmente, o estudante não consegue focar nas duas atividades ao mesmo tempo. Tal qual os exercícios de Tortsov descritos anteriormente, a necessidade de atuação deve ser executada com um objetivo claro e uma ação concreta, mesmo que real ou imaginária, contanto que seja fundamentada em uma circunstância dada.

[...] encontradas nas circunstâncias dadas nas quais o ator pode realmente acreditar naturalmente e inconscientemente coloca a natureza ao trabalho. E é seja somente a natureza, ela mesma, que conseguem controlar totalmente nossos músculos, tensioná-los propriamente ou relaxá-los (STANISLAVSKI, 1989, p. 115, tradução da autora)<sup>68</sup>.

Os estudantes de Tortsov experienciam uma grande impaciência em relação aos exercícios propostos pelo diretor, visto que exigiam um grande tempo de prática, mas sem resultados satisfatórios de imediato. O diretor e seu assistente,

<sup>68</sup> Original: “[...] founded on given circumstances in which the actor can truly believe) naturally and unconsciously put nature to work. And it is only nature itself that can fully control our muscles, tense them properly or relax them” (STANISLAVSKI, 1989, p. 115).

Rakhmanov, apontam que as atividades de repetição e de disciplina servem ao propósito de construir as habilidades necessárias para o trabalho no palco. A prática serve para que os estudantes formem a memória muscular, mas também a facilidade de compreensão de uma determinada ação. Um exemplo disso seria a necessidade de se realizar uma operação matemática por várias vezes para que o estudante compreenda como ela se realiza, quais caminhos deve seguir para ter domínio sobre o conteúdo.

No capítulo sete, *Unit and Objectives*, Tortsov explica a importância de dividir o trabalho em partes menores e manejáveis para o ator. Essas divisões são chamadas de unidades e objetivos, uma vez que a intenção é encadear cada uma das ações do ator, dando continuidade ao seu objetivo específico e caminhando para um objetivo geral do papel teatral. Não se trata de analisar meramente cada passo do ator, mas de ser levado “[...] não por uma multitude de detalhes, mas por aquelas unidades importantes que, como sinais, marcam seu caminho e o mantém na linha criativa correta” (STANISLAVSKI, 1989, p. 124, tradução da autora)<sup>69</sup>. Isso trata-se de uma atividade interna e temporária para o ator, posto que uma peça não pode ser executada apenas por fragmentos. Todavia, considerar todas as ações da peça de uma só vez pode sobrecarregar o ator e paralisá-lo em confusão e medo. Para que não seja atacado por um súbito medo do palco, Stanislavski (1989) sugere que o ator segmente a peça em pedaços cada vez menores, para depois reverter o processo e reconstruir a peça por inteiro. Esta reconstrução do papel só pode ocorrer quando cada objetivo é visto como uma parte orgânica da unidade, isto é, os objetivos são pequenos blocos que formam a totalidade da unidade.

Ao utilizarem a divisão em pequenas ações para formarem uma unidade, Kostya e seu amigo, Paul, conseguem interpretar, com sucesso, uma cena em que ambos de seus personagens se apaixonam pela mesma pessoa e que deveriam pedi-la em casamento. Imersos em seu trabalho de dividir e construir unidades e objetivos, eles não notam que as cortinas do palco foram abertas por Tortsov e que estavam sendo assistidos pelo diretor. O exercício serve para demonstrar o avanço conseguido pela turma de Kostya em relação a um dos exercícios propostos pelo diretor, que consistia em subirem ao palco vazio e atuarem. Inicialmente, a prática havia resultado em uma atuação sem sincronia entre os atores e não era possível

<sup>69</sup> Original: “[...] not by a multitude of details, but by those important units which, like signals, mark his channel and keep him in the right creative line” (STANISLAVSKI, 1989, p. 124).

apontar os objetivos de cada uma das partes. Agora, os estudantes eram capazes de interagir e criar um objetivo comum entre si.

O diretor indaga Kostya e Paul sobre o que havia mudado entre a primeira vez que o exercício foi realizado e a última prática do mesmo exercício. Kostya e Paul apontam que, na primeira tentativa, só haviam demonstrado as formas externas de atuação, enquanto agora eram capazes de discernir os objetivos internos e ativos, que se trata de ações cujas essências delimitam a ação a ser tomada e por qual razão ela deve ser tomada. Tendo sido exitoso em sua tarefa de fazer com que os estudantes pudessem apontar as diferenças entre as atuações, Stanislavski (1989), na figura de Tortsov, sugere que as unidades devem ser nomeadas para que a essência da unidade seja mais facilmente captada, transparecendo seu objetivo mais fundamental.

No oitavo capítulo, *Faith and a Sense of Truth*, a aula da classe de Kostya começa com um cartaz escrito “fé e sentimento de verdade”. Para demonstrar o alto grau de complexidade psicológica que pode existir dentro de uma ação, Tortsov propõe aos estudantes procurarem uma bolsa perdida no auditório, mas, na realidade, escondida propositalmente pelo diretor. Após acharem a bolsa, o diretor enfatiza que demonstrar o senso de verdade e de um objetivo claro é essencial aos atores, mas que os dois elementos simplesmente não se compõem arte. Ou melhor, o ato de procurar a bolsa no palco não constitui uma peça, mesmo que tenha todos os princípios discutidos anteriormente. Para provar seu ponto, o diretor sugere que os estudantes repitam o exercício da bolsa perdida. Como esperado, o resultado desta tarefa difere negativamente da primeira, porque o senso de objetivo, ação e verdade se perdem, uma vez que os estudantes sabem onde a bolsa está colocada. Quando inquiridos sobre o porquê da diferença entre as duas performances, os estudantes afirmam não serem capazes de repetir a factualidade da primeira vez, pois a localização da bolsa era realmente desconhecida, enquanto a segunda tentativa era apenas uma imitação da primeira, mas sem o mesmo desafio.

Tortsov, então, define dois tipos de verdade e de sentimento de verdade: “Primeiro, há a que é criada automaticamente e está no plano do fato real” (STANISLAVSKI, 1989, p. 140, tradução da autora)<sup>70</sup>, e surge quando o ator se depara com um problema pela primeira vez. Há também “[...] o tipo cênico, que é

<sup>70</sup> Original: "First, there is the one that is created automatically and on the plane of actual fact [...]" (STANISLAVSKI, 1989, p. 140).

igualmente verdadeira, mas que [se] origina no plano da ficção imaginativa e artística” (STANISLAVSKI, 1989, p. 140, tradução da autora)<sup>71</sup>. O senso de urgência real não se repete nessa situação mais do que uma vez, então o ator precisa assumir uma posição em que ele crê no que pode acontecer. Nesse ponto, precisa lidar com sinceridade sobre as condições dadas e circunstâncias que seriam reais e atuar como se fossem reais, uma vez que o senso de crença do ator se torna mais importante que a verdade. Para atingir este senso de crença, é imperativo que o ator:

Coloque a vida em todas as circunstâncias imaginadas e ações até que você satisfazer completamente o seu senso de verdade e até que você tenha acordado um senso de crença na realidade de suas sensações. Este processo é o que nós chamamos de justificação da parte (STANISLAVSKI, 1989, p. 141, tradução da autora)<sup>72</sup>.

Este sentimento de crença também é necessário para que o ator não seja paralisado pelo seu próprio senso crítico, caindo na suspensão de descrença<sup>73</sup> em relação ao seu papel ficcional. O que Stanislavski (1989, p. 153, tradução da autora) aconselha se repete através da trilogia do Sistema: “Em todo ato físico, há um elemento psicológico e um elemento físico em todo ato psicológico”<sup>74</sup>. O corpo e a mente não podem estar dissociados no trabalho do ator. Stanislavski (1989) sugere uma crença que se baseia nos sentimentos, ações físicas e crenças vindos da própria natureza do ator, que estejam dentro de seu alcance.

Esta psicotécnica sugerida por Stanislavski no primeiro livro não vai na direção de que apenas a emoção basta ao ator, uma vez que a ligação entre o caráter físico e psicológico precisa de um motor de partido mais refinado do que

<sup>71</sup> Original: “[...] and second, there is the scenic type, which is equally truthful, but which originates on the plane of imaginative and artistic fiction” (STANISLAVSKI, 1989, p. 140).

<sup>72</sup> Original: Put life into all the imagined circumstances and actions until you have completely satisfied your sense of truth, and until you have awakened a sense of faith in the reality of your sensations. This process is what we call justification of a part (STANISLAVSKI, 1989, p. 141).

<sup>73</sup> Suspensão de descrença: termo descrito por Samuel Taylor Coleridge, em que é pressuposto o exercício feito pelo leitor ou (tele)espectador para aceitar as premissas ficcionais e fantásticas de uma obra, permitindo a imersão na mesma.

<sup>74</sup> Original: "In every physical act there is a psychological element and a physical one in every psychological act" (STANISLAVSKI, 1989, p. 153).

apenas “[...] fervor criativo e que você não consegue facilmente forçar. Se você usa meios não-naturais, você está apto a ir em uma falsa direção e favorecer [emoções] teatrais em vez de emoção genuína.” (Stanislavski, p. 163, 1989, tradução da autora)<sup>75</sup>.

Ainda em relação a isso, Stanislavski aponta que o uso da emoção como única força central da atuação apresenta outros riscos, tal como a atuação excessiva e a atuação estereotipada, as quais são ações físicas executadas pelo ator, sem maiores intenções psicológicas, sem um processo criativo por detrás da atuação.

Relacionadas com a atuação mecânica, a crítica de Stanislavski sobre este tipo de atuação recai no fato de que os sentimentos que surgem não podem ser revisitados pelo ator e não há o que possa ser reproduzido/representado. A expressão dos sentimentos que se dá forma mecânica é determinada por entonação e gestos deliberados e específicos para serem reproduzidos de forma automática.

Durante uma lição sobre o sentimento de verdade, o estudante Grisha e o diretor Tortsov entram em desacordo sobre qual seria o papel das emoções durante a performance. Grisha sente que as técnicas de Tortsov não apresentam um resultado concreto e palpável em relação ao que o público vê, enquanto Tortsov rebate com:

A sua verdade de faz de conta ajuda você a representar imagens e paixões. O meu tipo de verdade ajuda a criar as imagens e a despertar paixões reais. A diferença entre a sua arte e a minha é a mesma entre as duas palavras parecer e ser. Eu tenho que ter uma verdade real. Você se satisfaz com a aparência [de verdade] (STANISLAVSKI, 1989, p. 170)<sup>76</sup>.

Anteriormente neste capítulo, Tortsov apontou que as pequenas ações formam a maior parte do escopo psicológico de um grande objetivo, não porque o físico se sobrepõe ao psicológico ou vice-versa, mas porque, para o ator, é mais manejável começar a sua atuação tendo como objetivo a realização de uma ação e partindo disso, emendar as próximas ações em uma trama de nós. Isso também

<sup>75</sup> Original: “[...] creative fervor, and that you cannot easily force. If you use unnatural means, you are apt to go off in some false direction and indulge in theatrical instead of in genuine emotion” (STANISLAVSKI, 1989, p. 163).

<sup>76</sup> Original: Your make-believe truth helps you to represent images and passions. My kind of truth helps to create the images themselves and to stir real passions. The difference between your art and mine is the same as between the two words seem and be. I must have real truth. You are satisfied with its appearance (STANISLAVSKI, 1989, p. 170).

permite ao ator observar toda a sua ação na íntegra e poder planejar como executá-la fisicamente e como atingir as emoções necessárias para realizá-la, sem sobrecarregá-lo como a ideia de todas as ações que serão realizadas durante uma peça completa.

Stanislavski reforça inúmeras vezes através de toda a escrita de *An Actor Prepares*, que não é através da emoção pura que o ator se torna capaz de grandes feitos de atuação. Não que o ator não possa ser carregado por suas emoções e transparecê-las durante a criação, mas que este método, que se assemelha a noção romântica de inspiração avassaladora, não é um meio viável para a criação dos papéis, uma vez que o ator se tornaria dependente de inspirações e musas para que esses sentimentos surgissem nos momentos necessários e permanecessem por tempo necessário.

Visto que manter essa inspiração durante toda a duração da peça é uma tarefa inviável até mesmo para um ator experiente, a utilização da atuação mecânica suplementaria estes momentos enquanto os arroubos de inspiração não surgem. Stanislavski (1989) em Tortsov, afirma que para se evitar a atuação mecânica ou apenas para fins pessoais, o ator deve ter um olhar atento para que o seu senso de verdade coopere com o seu senso de crença, evitando que o ator se perca em seus objetivos. Sem a crença naquilo que está sendo feito no palco, o ator rapidamente perde a magia do que está fazendo. Se o ator não se prende a suspensão de crença que permite que a ficcionalidade funcione, também não será capaz de produzir a suspensão necessária ao público que acompanha a peça, para que sintam a catarse que a obra deveria suscitar. Por essa razão, Stanislavski (1989, p. 161, tradução da autora) é taxativo: “Onde quer que você tenha verdade e crença, você terá sentimento e experiência<sup>77</sup>.”

O nono capítulo, nomeado *Emotion Memory*, inicia com os estudantes repetindo o exercício em que eles devem se defender de um invasor enlouquecido. Embora desta vez cada um dos estudantes saiba o que fazer no momento de clímax da ação, o resultado geral desagradou Tortsov e seu assistente Rakhmanov, pois a tentativa se demonstrava insincera. O diretor aponta que o fator externo estava apurado, mas que a experiência interna (medo e apreensão) não havia se repetido como da primeira vez. “A primeira vez vocês estavam impelidos a atuar de acordo

<sup>77</sup> Original: “Wherever you have truth and belief, you have feeling and experience” (STANISLAVSKI, 1989, p. 161).

com os seus sentimentos internos e a sua intuição, sua experiência humana. Mas agora vocês apenas agiram quase que mecanicamente” (STANISLAVSKI, 1989, p. 179, tradução da autora).<sup>78</sup> Tortsov define a memória das emoções como o processo em que as emoções já experienciadas são trazidas novamente à tona através de sugestão, pensamento ou objeto familiar. Difere de memória sensorial, que se baseia em experiências obtidas pelos cinco sentidos.

Apesar de Stanislavski não ser favorável a deixar a base da atuação somente a cargo da inspiração, ele não deixa de considerá-la como importante dentro da criação do papel teatral. Contudo, prefere ligá-la ao processo da memória emocional, afinal, “Os assuntos do inconsciente não são o meu campo. Além do mais, eu não acho que devemos destruir o mistério que nós estamos acostumados a envolver os nossos momentos de inspiração” (STANISLAVSKI, 1989, p. 189, tradução da autora)<sup>79</sup>. Stanislavski parece buscar todas as armas possíveis contra um elemento: a inconstância. A questão da repetição e da prática surge como uma forma de estudo, da mesma forma que um desenhista faz a mesma figura inúmeras vezes, tanto como uma forma de aquecimento, quanto numa forma de investigação para melhorias.

Tortsov alerta Kostya sobre a natureza das erupções espontâneas de sentimentos. “A parte mais infeliz sobre elas é que nós não temos controle sobre elas. Elas nos controlam” (STANISLAVSKI, 1989, p. 190, tradução da autora)<sup>80</sup>. Dada essa razão, a memória emocional serve um papel importante de permitir ao ator selecionar a recordação de suas próprias emoções e adaptá-las para o papel em que atuará, também permitindo que tenha controle sobre como e quando essas emoções surgem.

Em uma nova divergência com o estudante Grisha, Tortsov assinala que o ator pode emprestar roupas, acessórios, mas que o mesmo não pode ser feito com sentimentos, portanto, o ator precisa partir de si mesmo para fazer um inventário de

<sup>78</sup> Original: “The first time you were impelled to act by your inner feelings and your intuition, your human experience. But just now you went through those motions almost mechanically” (STANISLAVSKI, 1989, p. 179).

<sup>79</sup> Original: “Matters of the subconscious are not my field. Moreover, I do not think that we should try to destroy the mystery that we are accustomed to wrap around our moments of inspiration” (STANISLAVSKI, 1989, p. 189).

<sup>80</sup> Original: “The unfortunate part about them is that we cannot control them. They control us” (STANISLAVSKI, 1989, p. 190).

suas emoções. Tortsov também salienta que “[...] sentimentos no ator que são *análogos* àqueles requeridos para o papel. Mas aqueles sentimentos pertenceram, não à pessoa criada pelo autor da peça, mas ao ator” (STANISLAVSKI, 1989, p. 192, grifo do autor, tradução da autora)<sup>81</sup>. Grisha discorda da sugestão de Tortsov de que o ator deve sempre atuar partindo de si, questionando como um ator seria capaz de representar papéis totalmente diferentes ou personagens cuja natureza difere da personalidade do intérprete.

Em resposta ao questionamento, o diretor frisa:

Mas a semente destas qualidades sempre estarão lá, porque nós temos em nós elementos de todas as características, boas e más. Um ator deve usar a sua arte e a sua técnica para descobrir, por meios naturais, estes elementos que são necessários para ele desenvolver o seu papel. Desta forma, a alma da pessoa que ele representar será uma combinação de elementos vivos de seu próprio ser (STANISLAVSKI, 1989, p. 193, tradução da autora)<sup>82</sup>.

Tortsov também assinala a importância de um cenário bem construído. Não no sentido de ricamente decorado, mas no sentido de condizente com a peça a ser interpretada, para criar um estímulo externo ao processo criativo dos atores.

No décimo capítulo intitulado *Communion*, Tortsov aponta para os seus estudantes que é necessário ao ator absorver mentalmente o que está ao seu redor, em um processo de troca. Isso se liga aos princípios anteriormente trabalhados de concentração e atenção. A necessidade de comunicação entre os atores/personagens é essencial para a representação teatral. Ainda segundo ele, não haveria razão para um espectador ir ao teatro se as personagens não comunicassem os seus pensamentos, sentimentos ou as sensações por meio dos atores.

Tortsov apresenta o conceito de auto comunhão, que descreve o momento em que uma pessoa externaliza seus sentimentos, pensamentos e desassossegos para si mesma. O diretor aponta que o ator deve encontrar um objeto, não no

<sup>81</sup> Original: “[...] arouse feelings in the actor that are analogous to those required for the part. But those feelings will belong, not to the person created by the author of the play, but to the actor himself” (STANISLAVSKI, 1989, p. 192).

<sup>82</sup> Original: But the seed of those qualities will be there, because we have in us the elements of all human characteristics, good and bad. An actor should use his art and his technique to discover, by natural means, those elements which it is necessary for him to develop for his part. In this way the soul of the person he portrays will be a combination of the living elements of his own being (STANISLAVSKI, 1989, p. 193).

sentido material, mas algo para manter o seu foco enquanto se liga emocionalmente ao seu personagem, uma vez que “[...] as pessoas sempre tentarão buscar o espírito vivo de seu objeto” (STANISLAVSKI, 1989, p. 217, tradução da autora)<sup>83</sup>. O desenvolvimento dessa habilidade serve para que o ator consiga fazer um intercâmbio de ideias em fluxo natural e recíproco com os seus colegas. Nesse intercâmbio também se inclui o público, embora ele receba a mensagem de forma indireta e inconsciente.

Tortsov aponta que mais um dos problemas da atuação mecânica advém da tentativa de contato direto com o público, não numa forma de interação com a plateia, mas como uma forma de exibicionismo, ato que Stanislavski não tolerava e apontava como um dos problemas nas gerações contemporâneas de atores russos.

No capítulo 11, *Adaptation*, Tortsov explica o conceito de adaptação, que consiste “[...] nos meios internos e externos que as pessoas usam para se ajustarem umas às outras, numa variedade de relações e, também, como auxílio para afetar um objeto” (STANISLAVSKI, 1989, p. 242, tradução da autora)<sup>84</sup>. Se o cotidiano já exige uma grande quantidade de adaptações das pessoas, para os atores, as situações que exigem essa adaptação são ainda maiores, visto que estão em contato direto com outros atores e cenário e em contato indireto com a plateia. Tortsov adverte aos seus estudantes para que sempre tenham como princípio utilizar formas de adaptação de emoções ou gestos, que seriam utilizados normalmente e não as formas teatrais, isto é, evitando os exageros convencionais.

Nesta mesma aula, o inconsciente é apontado como uma peça-chave no trabalho de intercomunicação do ator. Tortsov afirma anteriormente que “[...] através de meios conscientes nós atingimos o subconsciente” (STANISLAVSKI, 1989, p. 191, tradução da autora)<sup>85</sup>, mas que as adaptações feitas propositalmente podem ser menos efetivas do que aquelas que têm origem no subconsciente, incorrendo à atuação mecânica.

<sup>83</sup> Original: “[...] people always try to reach the living spirit of their objects” (STANISLAVSKI, 1989, p. 217).

<sup>84</sup> Original: “[...] inner and outer human means that people use in adjusting themselves to one another in a variety of relationships and also as an aid in effecting an object” (STANISLAVSKI, 1989, p. 242).

<sup>85</sup> Original: “[...] Through conscious means we reach the subconscious” (STANISLAVSKI, 1989, p. 191).

O capítulo 12, nomeado *Inner Motive Forces*, começa com o diretor apontando que a imaginação sozinha não é capaz de regular todos os processos necessários para a criação teatral, mas que precisa de um guia. Os guias apontados são *a atenção, a mente e a vontade*, “[...] os três motores que impelem nossa vida psíquica, três mestres que tocam os instrumentos de nossas almas” (STANISLAVSKI, 1989, p. 266)<sup>86</sup>. Elas funcionam em um triunvirato inseparável, pois, sem elas, produz-se uma atuação calculada e de origem apenas intelectual. Então, para Stanislavski, urge-se:

[...] desenvolver uma psicotécnica apropriada. E a sua base está em usar como vantagem a interação recíproca dos membros deste triunvirato em ordem de não apenas atiçá-los por meios naturais, mas também usá-los para agitar outros elementos criadores (STANISLAVSKI, 1989, p. 268, tradução da autora)<sup>87</sup>.

Além de inseparáveis, o triunvirato não possui uma hierarquia de um elemento sobre o outro. Um papel pode ser aproximado primeiramente pela mente ou pela emoção e a forma raciocinada de ambas se refletirá em vontade. A vontade é colocada por último na lista dos três elementos, não porque seria de menor importância, mas porque, diferente dos outros dois elementos, a vontade não poderia ser estimulada diretamente, nem afetada imediatamente pelos pensamentos (como a mente) e nem reagente ao tempo ritmo (como os sentimentos).

No capítulo 13, *The Unbroken Line*, Tortsov declara que o ator não consegue apreender toda a complexidade de um papel na primeira lida do *script*. Stanislavski (1989) relata que só quando o ator alcança uma compreensão mais profunda do papel e concebe seu objetivo é que surge uma linha que liga todas as partes da peça de forma contínua. Por exemplo, Tortsov demonstra que alguns só passos não compõem uma dança da mesma forma que só alguns traços não compõem um desenho. É preciso que essas pequenas partes, que foram divididas para serem manejáveis para o ator, tornem-se um elemento inteiro.

<sup>86</sup> Original: “[...] three impelling movers in our psychic life, three masters who play on the instrument of our souls.” (STANISLAVSKI, 1989, p. 266).

<sup>87</sup> Original: “[...] evolve an appropriate psychotechnique. Its basis is to take advantage of the reciprocal interaction of the members of this triumvirate in order not only to arouse them by natural means, but also to use them to stir other creative elements (STANISLAVSKI, 1989, p. 268).

Todavia, para formar uma única linha que junte o passado, presente e futuro, é preciso observar as pequenas linhas que configuram as pequenas ações, pois, para Stanislavski (1989), na vida ou no palco, há uma corrente ininterrupta de objetivos mutáveis que requerem nossa atenção, seja a esmo ou de forma coerente. Quando o diretor é confrontado por Grisha em um exercício utilizando as luzes como marcadores de atenção, Tortsov aponta que a atenção do ator não deve se fixar a uma única pessoa ou objeto no palco, mas que o foco deve estar em constante transição, o que permite a composição de uma linha contínua de ações.

No capítulo 14, *The Inner Creative State*, após os elementos internos de mente, vontade e sentimento se combinarem e serem mobilizados pelos atores, avançam para os objetivos criadores e da fusão de todos estes elementos surge o estado de ânimo criador interior. O contrário também pode acontecer, a natureza criadora de um papel se perder por medo, cansaço, má saúde e várias outras sortes de situações negativas, fazendo com que a atuação seja vazia ou até mesmo não ocorra. No palco, o ator pode ser facilmente intimidado pela escuridão da boca do proscênio, pelo tamanho da plateia, pelo longo monólogo a ser declamado. Tudo isso interfere na naturalidade da criação teatral. Como um mecanismo de defesa, o ator que se encontra nessa situação busca tentar agradar ao público, exhibir os seus trajetos ou esconder o seu estado de nervosismo.

Um elemento fraco na composição de criação é capaz de colocar todo o trabalho do ator a perder. Segundo Stanislavski (1989), a verdade se torna convenção teatral, o sentimento de verdade recai para a pura atuação mecânica, os objetivos se tornam artificiais e a imaginação estagna em uma mentira teatral. Como uma torre, a base de criação do ator precisa ser sólida e bem fundamentada.

No penúltimo capítulo, *The Super-objective*, há uma retomada da discussão dos objetivos individuais como os fios condutores da trama, mas, desta vez, Tortsov adiciona o conceito de super-objetivos, isto é, o objetivo principal e/ou maior e final da peça teatral. Definir o qual é super-objetivo de uma peça auxilia ao ator a direcionar seus sentimentos, ações e pensamentos para a construção dessa estrutura que sustentará o objetivo final e permite ao ator cortar tudo o que é supérfluo. Stanislavski (1989) propõe que o tema principal deve estar claro na mente do ator durante a representação, pois se ele é a razão da existência da peça, também precisa ser uma peça-chave na criação artística do ator.

Kostya revela uma certa decepção com o Sistema, uma vez que esperava que ele servisse como uma ferramenta para ativar a inspiração, como na visão romântica do trabalho teatral, mas Tortsov replica que a função do Sistema era criar um terreno favorável para o aparecimento natural desta. Repetidamente em *An Actor Prepares*, Stanislavski busca atentar o leitor para a inaplicabilidade de se perseguir a inspiração como forma de criação teatral, o que terminaria numa busca impossível. O autor russo não é contrário ao subjetivismo, pois também não considera a razão como a única forma adequada para a criação. Por isso, propõe uma união entre os aspectos emocionais e intelectuais do trabalho do ator, de modo que possa ampliar seus conhecimentos sobre si, a peça e arte de se comunicar com o público. No geral, busca formar o ator autônomo e/ou um profissional.

O último capítulo do primeiro livro se chama *On The Threshold Of Subconscious*. Tortsov inicia sua aula apontando que todo o caminho trilhado por seus estudantes através dos conceitos de estado interior de criação, super objetivo e linha direta de ação criou uma psicotécnica consciente que leva ao subconsciente. O diretor aponta que não há uma linha demarcatória entre as experiências conscientes e inconscientes. De outra maneira, nem sempre é fácil dizer que uma determinada ação tem origens apenas conscientes ou apenas inconscientes. A forma individual como um ator decide conduzir a linha de ação direta se reflete em um sopro de vida à peça, porém, “[...] é algo que não podemos dissecar, surgindo do subconsciente, com o qual deve manter uma associação estreita” (STANISLAVSKI, 1989, p. 325, tradução da autora)<sup>88</sup>. O super objetivo também não pode ser recebido de outrem, como, por exemplo, do diretor teatral. O ator precisará filtrar as informações recebidas até achar o tema principal por si mesmo e influenciar as suas emoções. Para se atingir esse objetivo e conhecer a peça, Stanislavski (1989) afirma que o ator precisa utilizar o seu material espiritual e humano para moldar uma alma viva para o seu papel.

### 3.1.2 *Building a Character*

<sup>88</sup> Original: “[...] it is something we cannot dissect, rising from the subconscious with which it must be in close association” (STANISLAVSKI, 1989, p. 325).

No prefácio da edição americana de *Building a Character*, publicada em 1979, Elizabeth Hapgood reitera a ideia de que a publicação do Sistema foi cercada de dificuldades, como a falta de tempo para se concentrar em um projeto tão grande quanto a escrita do Sistema, pois Stanislavski mantinha um trabalho administrativo no Teatro de Arte de Moscou (MXAT ou TAM), além de ser um dos principais atores. O seu trabalho ministrando aulas baseadas no Sistema em seu estúdio de ópera também tomavam boa parte do tempo livre do autor. E, por fim, o próprio gênio de Stanislavski que não conseguia parar de buscar formas de aperfeiçoar o modo em que o Sistema era apresentado. Como explicar algo que é tanto sua biografia, seu método de ensino, sua experiência de anos e a sua própria alma? Essa pergunta assombrava Stanislavski e o fazia hesitar em publicar uma visão incompleta do Sistema, o que poderia levar a uma cristalização do Sistema em uma forma errônea.

Para o autor, o Sistema deveria representar um caminho e uma tela em branco e não uma cerca ou uma ferramenta de uso único. Da mesma forma que Stanislavski não desejava que o seu método substituísse as regras antigas, criticadas por ele, por um novo conjunto de regras. O autor (1989) sempre pontuava que o ator deve buscar o que há de eterno na arte, que mantivesse as obras atuais e humanas. De acordo Hapgood (1989), no prefácio do segundo livro da trilogia, a ênfase do autor continuava em apontar a atuação como uma forma de arte e a arte como a expressão mais elevada da natureza humana.

A introdução da versão brasileira de *A construção da personagem*, escrita por Joshua Logan, descreve o encontro do ator americano que foi estudar o Sistema diretamente com Stanislavski em 1931. O primeiro alerta que o diretor faz ao ator é que “Não devem reproduzir o Teatro de Arte de Moscou. Devem criar algo próprio. Se tentarem copiar, estarão apenas seguindo uma tradição, sem progredir” (LOGAN, 2016, p. 13). Stanislavski reconhecia que as estruturas culturais de um lugar possuem uma grande relevância dentro do processo criativo, mesmo que os temas principais das peças tenham um caráter universal.

Diferentemente do primeiro livro, *Building a Character* tem um foco na parte externa e física do Sistema, descrevendo os processos de movimento, voz, entonação, isto é, no aspecto corporal do teatro. O livro possui um estilo de escrita que foca mais na explicação através dos diálogos de Kostya com Tortsov, Paul e os outros colegas de sua turma, em vez das explicações mais densamente escritas como no primeiro livro.

O primeiro capítulo, *Toward a Physical Characterization*, aborda os aspectos físicos da criação teatral. Tortsov aponta que mesmo que o ator crie uma caracterização interior sólida, precisará utilizar seu corpo, sua voz e maneirismos para externalizar esta criação para o público. A configuração de cada um desses elementos produzirá uma expressão diferente e o ator precisa fazer um inventário de quais ações externas ele tomará para criar a faceta visível de seu personagem.

Tortsov sugere o exercício da criação de uma personagem por meio de elementos externos, como figurinos, instigando os estudantes a montarem uma personagem com as peças de roupas, acessórios e maquiagem disponíveis no teatro. Com exceção de Grisha, que não se interessa pela atividade, a turma de Kostya começa a procurar inspiração para caracterizarem algum personagem teatral já estudado ou criar um inteiramente novo.

No segundo capítulo, *Design a Character*, Kostya tenta criar a personagem de um fantasma ao encontrar um casaco de aparência antiga para a mascarada<sup>89</sup> de Tortsov. A tarefa de criação de uma personagem começa a tomar toda a consciência de Kostya, que luta mentalmente por dias para conjurar a inspiração necessária para atingir o seu objetivo. Inicialmente, o jovem ator espera que a inspiração surja espontaneamente para ele, mas conforme a data final se aproxima, a sua personagem aparece em pequenos *flashes* em sua mente, sem se construir inteira.

Enquanto seus colegas se vestem como as personagens escolhidas, Kostya continua em dúvida de quem seria o cavalheiro do casaco antigo. Desanimado por não encontrar sua personagem, Kostya decide desistir do exercício e começa a retirar a sua maquiagem teatral. Contudo, quando suas feições se apagam da maquiagem, ele consegue vislumbrar inteiramente quem ele deveria ser. “O crítico que encontra falhas que vive dentro de Kostya Nazvanov. Eu vivo nele para interferir em seu trabalho. Isso é a minha grande alegria. Isso é a razão da minha existência” (STANISLAVSKI, 1978, p. 17, tradução da autora)<sup>90</sup>. Assustando os trabalhadores do teatro com a sua aparência, Kostya sobe ao palco e representa-se como o medo de falha não só de Kostya, mas de todos os atores. Tortsov passa a provocá-lo cada

<sup>89</sup> Mascarada: Cenas ou números teatrais alegóricos, satíricos ou mitológicos, apresentados por personagens mascarados e seguido por música. No texto, a mascarada representa uma apresentação curta em que os estudantes de Tortsov precisam se caracterizar de alguma personagem de sua escolha.

<sup>90</sup> Original: “The fault-finding critic who lives inside Kostya Nazvanov. I live in him in order to interfere with his work. That is my great joy. That is the purpose of my existence” (STANISLAVSKI, 1978, p. 17).

vez mais para incentivar o surgimento de mais facetas internas dessa personagem. A capacidade do jovem ator de se tornar imerso nessa figura, sem perder a linha contínua de ação, impressiona a Tortsov.

No terceiro capítulo, *Characters and Types*, os atores e Tortsov analisam e discutem as próprias performances na mascarada. O diretor aponta que há vários tipos de atores que buscam imprimir uma certa impressão ao público: impressioná-los com seu charme, com sua beleza, com a intensidade de seus sentimentos, suas técnicas teatrais. Tortsov chama a atenção para os atores que não conseguem deixar de se “eles mesmos” em sua personagem. Grisha havia selecionado o personagem de Mefistófeles de Goethe, mas tudo que Tortsov viu foi o mesmo estudante e técnicas de sempre. Outro estudante que apresenta este mesmo tipo de inclinação é o brincalhão Vanya, que ao tentar retratar um homem de idade, apenas fez uma caricatura de si mesmo.

Para fazer contraste a estes tipos de atuação, que na opinião de Tortsov, são fadados ao fracasso, ele apresenta como funciona uma atuação que faz o esforço correto em direção à caracterização das personagens, utilizando técnicas refinadas e um senso elevado de maestria. O diretor sublinha a diferença entre uma atuação estereotipada da personagem de um militar, como no caso do estudante Vasya ou de um mercador, e da atuação de um ranque específico como no caso do estudante Paul, como um soldado ou um coronel, ou de um tipo de mercador específico, como no caso de Leo. Tortsov aponta que o único estudante a ter êxito em criar um personagem com características individuais havia sido Kostya.

O diretor pede para que Kostya detalhe quais foram os seus passos para a criação do Crítico e o jovem ator relembra que teve que procurar em suas emoções e acreditar completamente na realidade do que ele estava fazendo. O resto da linha de ação chegou naturalmente a Kostya, pois ele havia criado as condições necessárias para a inspiração se aproximar.

No quarto capítulo, *Making the Body Expressive*, Tortsov discute sobre a importância do porte físico para o ator, apontando que qualquer má postura ou caminhar errado se torna ainda mais visível no palco e que a não ser que o papel chame para alguma característica física em particular, o ator deve ter uma linguagem corporal e uma postura flexível. Para que o ator atinja toda a potencialidade de seu corpo, é preciso que este mantenha uma rotina de exercícios.

Aqui não no sentido de saúde física simplesmente, mas na questão de aptidão física.

No quinto capítulo, *Plasticity of Motion*, Tortsov adverte os estudantes que os movimentos no palco não podem ser desprovidos de significado, mas que devem funcionar com uma projeção da experiência interior do ator. A plasticidade que nomeia este capítulo é a habilidade do ator em se movimentar de forma fluída, exteriorizando e gerando uma linha de ações em cadeia. O movimento também tem a função de demonstrar qual energia o ator busca transmitir com a sua personagem e essa energia não pode surgir apenas em momentos específicos, pois “A arte se origina no momento quando aquela linha inquebrável é estabelecida, seja por som, voz, desenho ou movimento” (STANISLAVSKI, 1978, p. 64, 1978, tradução da autora)<sup>91</sup>.

No sexto capítulo, *Restraint and Control*, Tortsov retoma a questão de que o ator não deve ser sobrecarregado pelas suas emoções, elemento explicitado no primeiro livro da trilogia. O diretor sugere aos estudantes que se permitam sentir totalmente o conteúdo da peça durante os ensaios ou em casa, para quando forem apresentar estes sentimentos ao público, ele seja capaz de reproduzir a vida interior da personagem que está representando. Para atingir estes resultados, o ator precisa saber quando executar as suas pausas e quando voltar com a ação da mesma forma que um regente precisa organizar o momento em que cada uma das partes de uma orquestra toca.

No sétimo capítulo, *Diction and Singing*, é apresentado o conceito de sensação das palavras, no qual a fala do ator deve ser capaz de envolver o público, sendo capaz de gerar a catarse necessária ao seu papel teatral. Nesse caso, o autor não está se referindo apenas ao conteúdo do diálogo, mas à forma como este é transmitido ao público, uma vez que “As palavras e as suas entonações devem alcançar aos seus ouvidos sem esforço” (STANISLAVSKI, 1978, p. 82, tradução da autora).<sup>92</sup> As formas como a voz pode ser articulada sob o palco são inúmeras e produzem os mais diversos efeitos, quando usado em conjunto com movimentos e expressões faciais. Tortsov relata que a voz adequada para o canto e a fala não são

<sup>91</sup> Original: “Art itself originates in the moment when that unbroken line is established, be it that of sound, voice, drawing or movement” (STANISLAVSKI, 1978, p. 64).

<sup>92</sup> Original: “Words and their intonation should reach their ears without effort” (STANISLAVSKI, 1978, p. 82).

a mesma, pois em ambos os casos há especificidades que o ator/cantor precisa se atentar, mas isso também não significa que é possível obter a maestria em apenas uma delas. O diretor rememora a sua própria experiência na aprendizagem das técnicas vocais por meio de repetidos exercícios em que explorava a fonética e os pontos de articulação da cabeça e do pescoço para produzir os diferentes tipos de sons.

No oitavo capítulo intitulado *Intonations and Pauses*, há uma continuação do tema sobre a fala no teatro, contudo o diretor começa a explorar a questão dos sentidos construídos por intermédio da enunciação. Para isto, ele aborda o conceito de subtexto:

O subtexto é uma teia de incontáveis e variados padrões interiores dentro de uma peça e de um papel, tecida com se... mágicos, com circunstâncias dadas, e com todo tipo de criação imaginária, movimentos interiores, objetos de atenção, verdades maiores e menores, a crença nelas, adaptações, ajustes e outros elementos semelhantes (STANISLAVSKI, 1978, p. 113, tradução da autora).<sup>93</sup>

O subtexto também pode ser entendido como o fio condutor de uma peça e o que dá valor às palavras do texto teatral, porque este só conclui o seu objetivo quando é apresentado, da mesma forma que uma sinfonia só consegue chegar a sua finalidade quando é tocada por uma orquestra; pois uma palavra descontextualizada não transmite sentido algum a quem a ouve. Também é preciso apontar que o modo como o ator apresenta a fala vai muito além de simplesmente repassar o que o autor da peça escreveu, visto que, segundo Stanislavski (1978), o sentido da criação está no subtexto latente, que vem do ator enquanto as palavras vêm do autor. Se não houvesse um trabalho da parte do ator, não existiria uma razão para uma peça ser encenada, bastaria apenas que fosse lida em sua forma impressa.

O subtexto dá uma característica de visualização tanto para o espectador da peça quanto para o ator e para definir onde uma imagem começa e outra termina, é preciso utilizar pausas lógicas a fim de formar grupos. A pausa lógica difere da pontuação comumente utilizada nos textos, visto que marca não só uma quebra de

<sup>93</sup> Original: “The subtext is a web of innumerable, varied inner patterns inside a play and a part, all sorts of figments of the imagination, inner movements, objects of attention, smaller and greater truths and a belief in them, adaptations, adjustments, and other similar elements. It is the subtext that makes us say the words we do in a play” (STANISLAVSKI, 1978, p.113).

pensamento ou encadeamento de ideias, mas também o limite de quanto o ator consegue pronunciar, de forma significativa, de uma vez.

No capítulo nove, *Accentuation: The Expression Word*, o diretor Tortsov aborda a importância da ênfase da acentuação das palavras; aqui, no sentido de enfatizar uma característica particular para torná-la mais notável. Em matéria de linguagem falada, a acentuação se torna o terceiro elemento mais importante junto com as pausas e a entonação. Ele pode ser utilizado para conferir ainda mais importância às palavras que compõem o subtexto e, por consequência, o super objetivo da peça. Tortsov busca demonstrar que a palavra falada também é um importante guia da atenção da plateia, tanto quanto as expressões faciais e movimentos. O som é uma das primeiras características pensadas na construção de uma orquestra ou de um teatro, dado que uma acústica inadequada arruinaria até a apresentação mais afinada, portanto, o ator deve utilizar todos os artifícios da linguagem para transmitir as diferentes sensações e pensamentos que a peça teatral propõe.

Com relação a este capítulo, quando comparamos as edições norte-americanas com as edições brasileiras, visto que na versão editada por Hapgood há omissões nas explicações de acentuação, possivelmente decorrentes da própria diferença linguística e fonética entre o Russo e o Inglês. Entretanto, a edição brasileira de 2016 (Civilização Brasileira), utilizada aqui como material de apoio, traz algumas destas regras descritas no corpo do capítulo.

No décimo capítulo, *Perspective in World Building*, Tortsov convida Kostya e Paul para conversar sobre como o ator é dividido na tarefa de construir as linhas diretas de ação e utilizar as psicotécnicas. Os dois elementos formam a perspectiva do papel e a perspectiva do ator. A perspectiva pode ser conceituada como “[...] a correlação harmoniosa e calculada e a distribuição das partes em uma peça ou papel inteiro” (STANISLAVSKI, 1978, p. 175, tradução da autora)<sup>94</sup>. Dentro desse contexto, cada uma das ações do ator no palco precisa ter uma justificativa que se alinhe ao propósito final da peça e para que atinja este objetivo, o ator dispõe de três maneiras de se utilizar a perspectiva.

O primeiro é a *perspectiva como forma de transmitir um pensamento*, na qual o ator utiliza as palavras chaves e a acentuação nos diálogos, partes significativas

<sup>94</sup> Original: “[...] the calculated, harmonious inter-relationship and distribution of the parts in a whole play or role” (STANISLAVSKI, 1978, p. 175).

em uma cena e cenas importantes em uma peça completa. Em seguida, há a *perspectiva como forma de transmitir sentimentos complexos*, que se desenvolvem no plano do subtexto e representam as ambições, desejos e toda a sorte de objetivos interiores de uma personagem, aparecendo forma explícita como um objetivo fundamental na peça ou colocados de forma implícita, mas, ainda assim, contribuindo para o surgimento das emoções durante a apresentação teatral. Por fim, há a *perspectiva artística*, que faz a seleção final de quais são as partes mais importantes da peça, conferindo uma maior qualidade de representação a elas e encadeá-las com precisão às partes complementares.

Estas divisões têm o seguinte objetivo:

Mas se você quebrar em porções todas estas experiências ao longa das perspectivas do papel em uma ordem lógica, sistemática e consecutiva [...] você terá uma estrutura bem construída, uma linha harmoniosa, na qual a correlação dos elementos é o fator importante na tragédia, [aqui Tortsov se refere à *Hamlet*] no crescimento e aprofundamento de uma grande alma (STANISLAVSKI, 1978, p. 170, tradução da autora).<sup>95</sup>

Logo, o ator consegue se preparar psicologicamente e fisicamente para todos os eventos que ocorrem na peça desde o momento em que este sobe ao proscênio e atinge o ímpeto necessário para a realização criadora de seu papel.

Nos capítulos décimo primeiro e décimo segundo, respectivamente nomeados *Tempo-Rhythm in Movement* e *Speech Tempo-Rhythm*, Stanislavski (1978) através de sua figura de Tortsov define tempo como velocidade do andamento de uma unidade em um compasso determinado, isto é, o quão rápido ou quão lento uma determinada ação deve ser feita, como a duração de uma cena ou de um diálogo. Por ritmo entende-se a quantidade de unidades, seja de movimento ou de som, com um determinado compasso ou as pequenas frações tempo que intercedem as ações.

Em um exercício de bater palmas de acordo com um metrônomo, Tortsov demonstra aos seus estudantes como o ritmo pode ser o responsável por causar uma intensa monotonia ou uma imediata agitação em um público e, por esta razão,

<sup>95</sup> Original: But if you apportion all these experiences along the perspectives of the part in the logical, systematic and consecutive order [...] you will have a well-built structure, a harmonious line, in which the inter-relation of its component elements is an important factor in the gradually growing and deepening tragedy of a great soul (STANISLAVSKI, 1978, p. 170).

que o ator deve estar sempre consciente do modo em que a sua atuação é percebida pela plateia. O tempo ritmo também pode sugerir circunstâncias de ambiente e emoções no ator, dado que só consegue ser evocado quando há imagens interiores claras. Assim, um ator só consegue apresentar um tempo ritmo rápido quando o objetivo (seja da peça ou criado pelo próprio ator) da sua atuação também exigir isso dele.

A conclusão alcançada pelo diretor e pela turma de Kostya é que:

[...] o tempo ritmo, quer seja criado mecanicamente, intuitivamente ou conscientemente, atua em nossa vida interior, em nossos sentimentos, em nossas experiências interiores. O mesmo é verdadeiro quando nós estamos em pleno processo de ação criadora no palco (STANISLAVSKI, 1978, p. 243, tradução da autora).<sup>96</sup>

Tal colocação reforça como o Sistema não pode ser considerado como algo somente físico ou somente psicológico, visto que há inúmeros momentos de convergência entre esses dois domínios através de todo o trabalho do ator.

No breve capítulo treze, *Stage Charm*, é discutido o que faz com que certos atores e atrizes cativem o público com facilidade. Tortsov aponta que esse encanto não se dá de forma natural e nem é baseado nos atributos físicos do ator, mas em uma aura que transmite sensações de simpatia (e até mesmo, antipatia) que vêm de um reconhecimento de como o seu trabalho opera sobre a arte. Quando um ator é capaz de demonstrar o seu talento de modo impecável, atrai o público mediante a beleza de suas ações.

No capítulo quatorze, *Towards An Ethics For The Theatre*, Tortsov discute sobre como o ator precisa amar a arte que produz, quer dizer, precisa valorizar o seu trabalho enquanto criador artístico pelo caráter único que imprime a ela, e não às oportunidades (materiais, sociais etc.) que a arte o pode proporcionar. Como uma continuação de sua visão da arte enquanto um elemento de formação humana, Stanislavski (1978) argumenta que o ator, pelo trabalho, deve se tornar uma pessoa melhor, uma vez que tem contato com os mais diferentes produtos de múltiplas gerações artísticas, compreendendo os dramas humanos e sociais da época e local onde tais obras foram criadas. A ética no teatro também diz respeito à forma como

<sup>96</sup> Original: " [...] tempo-rhythm, whether mechanically, intuitively or consciously created, does act on our inner life, on our feelings, on our inner experiences. The same is true when we are in the very process of creative action on the stage" (STANISLAVSKI, 1978, p. 243).

os desentendimentos entre atores e outros membros da companhia são resolvidos para que não se tornem um ambiente insalubre e estressante.

No penúltimo capítulo do livro, *Patterns Of Accomplishment*, a turma de Kostya faz um balanço geral de tudo o que aprenderam no período de dois anos de aulas com o diretor Tortsov. Para ilustrar os conceitos trabalhados, Rakhmanov cria bandeiras com elementos trabalhados dentro do Sistema, incluindo elementos do primeiro da trilogia.

No último capítulo, *Some Conclusions on Acting*, há pela primeira vez a nomeação do Sistema como *Sistema Stanislavski*, que é prontamente rechaçado por Tortsov. Nos dois primeiros livros, existe uma clara intenção de Stanislavski de não se colocar como o criador do Sistema e nem atribuir a sua autoria ao Diretor. Stanislavski faz menções indiretas a seu livro *Minha Vida na Arte* através do Sistema, mas sem atribuí-lo a si. Longe de ser uma quebra de quarta parede<sup>97</sup>, gera um aspecto de suprarrealidade, que poderia ser capaz de confundir um leitor que não conhecesse as outras obras de Stanislavski.

Não faria sentido, de acordo com a lógica instaurada nos dois livros, o trabalho de Stanislavski em criar as duas figuras de Tortsov e Kostya, outono e primavera de si mesmo, se a intenção fosse ser um dono desse sistema. O autor reitera a sua posição de que a criação teatral não serve para o ator, serve para o mundo, e precisa ser externalizada para ele. Também reforça como o Sistema não é uma coisa que se encerra em si mesmo, já que o ator nunca encontrará o Sistema em uma forma eternamente pronta, pois a técnica pressupõe a constante atualização, até mesmo, quando se atinge um estágio em que se torna uma segunda natureza.

### 3.1.3 *Creating a role*

*Creating a Role* foi publicado em 1961 por Elizabeth Hapgood, mais de trinta anos após a morte de Stanislavski<sup>98</sup>, juntamente com outros dois livros sobre a vida e o Sistema de Stanislavski (*Stanislavsky's Legacy* e *An Actor's Handbook*), sendo

<sup>97</sup> Quebra de quarta parede: quebra da convenção dramática da (quarta parede) barreira invisível que separaria as personagens/atores do público em um momento de interação com o público.

<sup>98</sup> No Brasil, este livro é conhecido como "A Criação de um Papel".

uma versão de *Rabota Aktera Nad Rolju* (O trabalho do ator sobre o seu papel) que foi originalmente lançado na Rússia em 1957.

Enquanto o segundo volume de *An Actor Prepares* foi editado e publicado como uma obra *post-mortem*, o terceiro volume editado por Elizabeth Hapgood gerou uma série de controvérsias entre atores, teatrólogos e outros estudiosos. O texto em questão foi construído editorialmente pela junção de vários manuscritos diferentes em uma única obra, o que levou o meio teatral falante de língua inglesa a acreditar que se tratava uma nova obra planejada por Stanislavski em vez de recortes de seus escritos (BENEDETTI, 2009).

Os títulos que também pouco aludem a ideia de uma sequência também são responsáveis pelas dificuldades de compreensão e pela fragmentação do pensamento de Stanislavski. Takeda (2008, p. 17-18, grifos nossos) explica de forma didática a diferença de títulos e como isto pode ser uma das razões pelas quais existe uma dificuldade de se entender o Sistema de Stanislavski:

O que para o leitor russo é o *Trabalho do ator sobre si mesmo parte 1*, para o leitor ocidental é a *Preparação do Ator*, segundo a versão americana (*An Actor Prepares*). O mesmo acontece com os outros dois livros de Stanislavski: o que para o leitor russo é *O trabalho do ator sobre si mesmo parte II*, para o leitor ocidental é *A construção da personagem (Building a Character)* e, finalmente, o livro intitulado na Rússia como *O trabalho do ator sobre a personagem* tem no Ocidente o título de *A criação de um papel (Creating a Role)*.

*Creating a Role* tem o mesmo problema de *Building a Character*. Neste sentido, como os três livros têm um hiato entre obras de décadas, o entendimento sobre o Sistema perdeu a abordagem que integra psicológico e físico, sendo percebido inicialmente apenas como uma psicotécnica. Embora atualmente seja possível encontrar os livros em um único volume ou disponibilizados em sua forma de trilogia, é preciso considerar que as distorções de entendimento sobre o Sistema perduraram por muitos anos.

Outro ponto criticado nesta obra editada por Elizabeth Hapgood são os cortes excessivos. Conforme Benedetti (2009), a remoção de passagens distorceu a exposição lógica do Sistema e a tradução de certas palavras-chave também foi questionada. Entretanto, isso pode ser um reflexo do uso dos diários e rascunhos de Stanislavski, enviados a Hapgood por Igor Stanislavski, filho de Constantin, após o fim da Segunda Guerra Mundial. Sem Stanislavski para descrever e explicar o

Sistema para a sua editora e tradutora, Elizabeth pode ter partido do seu próprio entendimento do que era o Sistema.

Independentemente de alguns alunos de Stanislavski terem compilado notas das palestras e publicado-as em forma de livros sobre o Sistema, é preciso considerar que todos os derivados do Sistema partem de uma interpretação pessoal acerca do Sistema em várias fases de desenvolvimento, enquanto os livros editados por Hapgood lidam com o Sistema já finalizado. O que diferencia os escritos de Hapgood dos de Stella Adler, por exemplo, é que o leitor entende que cada volume se trata de mais um livro de Stanislavski em vez de uma continuação da trilogia. Justamente pela demora entre títulos, levou tempo até o público compreender que todos os livros caminham em direção a uma só ideia.

Atualmente, há novas traduções da obra de Stanislavski para a língua inglesa de Jean Benedetti (ROUTLEDGE, 2008, 2009) e Methuen Drama (2006). Já a língua espanhola conta com a tradução de J. Saura (Alba Madird, 2003, 2009) e, no início de 2019, teve-se notícia de uma tradução brasileira de “*O trabalho do Ator sobre Si Mesmo*” (que reúne a “*A Preparação do Ator*” e “*A Construção da Personagem*” em produção pela editora 34.)<sup>99</sup>.

No Brasil, a obra “*A Preparação do Ator*” chegou em 1964 através de uma tradução da edição americana de 1936, que já continha problemas como a mudança de termos e recortes, numa versão que compilava apenas a primeira parte da obra original e pela metade. Em 2017, houve a primeira publicação das duas partes da obra original sob um único volume, intitulada “*O Trabalho do Ator – Diário de um Aluno*”. Todavia, essa edição mantém o mal das edições anteriores, pois parte da língua inglesa e não do original russo.

Enquanto método, o Sistema era difundido fora da Rússia por intermédio de ex-alunos de Stanislavski. Um exemplo disso é o *Actors Studio*, fundado em 1947, que utilizando “O Método” ou, em nome completo, “O Método de Interpretação Para o Ator”, desenvolvido por Lee Strasberg. “O Método”, segundo Lopes (2017, p. 7), “foi desenvolvido a partir dos conhecimentos do Sistema criado por Stanislavski em aulas que teve no *American Laboratory Theatre*, em 1920”. Esse laboratório de teatro teve como criadores Richard Boleslavsky, Maria Ouspenskava e Maria Germanova, que eram integrantes do Teatro de Arte de Moscou e alunos que trabalharam diretamente com Stanislavski.

<sup>99</sup> Até o momento de escrita desta pesquisa, o livro ainda não havia sido publicado.

O resumo, a seguir, deste livro poderá aparentar ser menos detalhado quando em comparação com os outros dois livros anteriores, mas partindo da razão de que vários dos conceitos trabalhados anteriormente apresentam-se novamente diluídos entre os capítulos, fez-se a opção de focar nas novas temáticas apresentadas por Stanislavski a fim de evitar a repetição dos tópicos.

Quando comparamos este título com os outros volumes da trilogia, nota-se que Stanislavski utiliza da primeira pessoa do singular “eu” na maior parte do tempo da primeira parte. Às vezes como se relatando a um diário, às vezes como se dialogando com suas emoções, trazendo as suas experiências em relação à construção do personagem Chatsky, demarcando suas frustrações e seus sucessos. Também é notável como os conceitos trabalhados nos outros dois livros se apresentam novamente aqui, diluídos nos capítulos. Enquanto isso, as outras duas partes do livro se assemelham com o formato adotado nos livros anteriores.

No capítulo um do último livro da trilogia, *Griboyedov's Woe from Wit*<sup>100</sup>, trata da preparação de Constantin Stanislavski para o papel de Chatsky para a encenação da peça que nomeia este capítulo. Diferentemente dos dois livros anteriores, a presença do estudante Kostya e do diretor Tortsov se limitam às partes finais do livro, assim, deixando de lado o tom ficcional híbrido para uma explicação mais tradicional. Na própria nota editorial de Elizabeth Hapgood, há menção a alguns cortes feitos no material original a fins de melhor entendimento pelo público americano, especialmente em relação a peça de Griboyedov.

O autor propõe que os primeiros passos que o ator deve dar quando se depara com a tarefa de criar um papel é: estudá-lo, estabelecer a vida do papel e colocá-lo em uma forma. O primeiro momento é dedicado a estabelecer as primeiras impressões em relação à obra literária, permitindo que o seu estado criador interior estabeleça paralelos entre a sua memória afetiva e as circunstâncias dadas. O que não significa que todo o trabalho de criação de um papel se resume nesse primeiro momento, mas é nele que o ator começa a encontrar os caminhos iniciais em que pode trilhar.

Ainda dentro da parte de estudo, há o processo de análise que se constitui no meio de familiarizar-se com o conteúdo da peça teatral através do estudo fraccionado de suas partes. Stanislavski não coloca a análise como uma ação

<sup>100</sup> Em português, essa comédia de Alexander Griboyedov se chama *A Infelicidade de ter demasiado espírito* ou *A desgraça de ter espírito*. Sem publicação no Brasil.

puramente intelectual, como é a interpretação mais corriqueira desse termo, mas como um momento de reflexão do ator em busca do sentimento. “Se o resultado da análise intelectual é o *pensamento*, o resultado da análise artística é o *sentimento*” (STANISLAVSKI, 1981, p. 8, grifos do autor, tradução da autora).<sup>101</sup> Este processo se dará de forma recíproca entre o material e o ator, uma vez que há a busca em si de sensações, memórias análogas àquelas presente na peça teatral.

Dentro de um mesmo papel é possível existir vários tipos de planos que constituem a vida do papel, como, por exemplo, o *plano exterior*, que diz respeito a fatos do enredo. O *plano da situação social*, que define o personagem em uma nacionalidade, classe social e momento histórico. O *plano artístico/estético* que se refere à materialidade dos cenários e dos elementos da produção. Também há o *plano psicológico*, que é um dos primeiros elementos abordados pelo ator em sua caracterização interior. Sua contraparte é o *plano físico* que lida com a caracterização exterior e os objetivos de uma personagem. Para além da ação do ator, há o *plano literário* em que há o estudo da forma e da escrita. E, por último, vem o *plano dos sentimentos criadores pessoais*, que estão sempre em posse do ator. Ainda que sejam descritos em conjunto, dadas as circunstâncias da peça, um plano pode ter mais importância do que outro. O autor descreve que estes planos não surgirão todos de uma vez, mas que devem ser descobertos pelo ator conforme este se aprofunda em seu trabalho.

Stanislavski sugere o estudo das circunstâncias externas como degrau inicial, ao recapitular os eventos da peça. Como observado no primeiro livro, tal ação ajuda a definir quais são os objetivos de cada uma das partes, possibilitando ao ator criar linhas de ações que “amarram” toda a ação teatral em tempos de ação presente e futura, enquanto o passado já está presente no próprio enredo.

O próximo passo é dar vida às circunstâncias externas. Uma vez que só os elementos descritos pelo autor da peça não são suficientes para a criação do papel para o ator, ele precisará contar também com a sua imaginação artística, adaptando as circunstâncias dadas às circunstâncias determinadas e adicionando-lhe detalhes novos. O ator partirá de todo o seu repertório cultural e histórico para criar uma imagem verossímil do ambiente social e expressão externa de suas personagens. Já na criação de circunstâncias interiores, esse processo de dar vida ao material

<sup>101</sup> Original: “If the result of a scholarly analysis is *thought*, the result of an artistic analysis is *feeling*” (STANISLAVSKI, 1981, p. 8, grifos do autor).

acumulado, toma um aspecto mais intimista, pois a construção da personagem passa a utilizar o material emocional e de vida do ator. Por essa razão, a observação e o conhecimento são tão importantes para o ator, já que quanto maior for o seu conhecimento de mundo e mais variadas as suas próprias experiências de vida, mais clara será a sua percepção de circunstâncias internas e externas.

No capítulo dois, *The Period of Emotional Experience*, o amigo e cofundador do Teatro de Arte de Moscou (MXAT ou TAM), Nemirovich-Danchenko, utiliza a metáfora de uma semente crescendo no solo para comparar o processo de criação artística do papel teatral, sendo preciso primeiro ser plantada na alma do ator para, depois, se decompor e lançar novas raízes. Esse período preparatório abre espaço para o surgimento dos impulsos criadores e ações criadoras.

O impulso é um ímpeto interior, um desejo ainda não satisfeito, enquanto a ação propriamente dita é uma satisfação do desejo, seja interior ou exterior. O impulso chama por uma ação interior e a ação interior, eventualmente, chama por uma ação externa (STANISLAVSKI, 1981, p. 45, tradução da autora).<sup>102</sup>

Como uma força motriz, estes surtos de ímpeto fazem com que o ator passe de objetivo em objetivo até chegar suavemente ao final da peça teatral. Todavia, surge um novo obstáculo para o ator: como evocar a sua vontade criadora no exato momento em que necessita dela? A resposta, para Stanislavski, está nos objetivos criadores. Funcionando como um atizador para a criatividade, os objetivos podem ser de caráter racional e consciente ou de caráter emocional e inconsciente. O autor é pouco favorável ao primeiro tipo, pois considera que este tipo objetivo é desprovido de sentimento, levando ao ator simplesmente seguir uma série de passos necessários para chegar de um ato para o ato, incorrendo na atuação mecânica altamente criticada pelo teatrólogo russo. Enquanto isso, o objetivo inconsciente é valorizado pela sua capacidade de surgir intuitivamente para o ator para depois serem avaliados pelo seu lado analítico.

Ambos os tipos de objetivos precisam estar ligados a uma lógica de sentimento: o ator não pode passar de um sentimento para o outro sem uma transição coerente entre o ponto de partida e o de chegada. Para marcar essas

<sup>102</sup> Original: "The impulse is an inner urge, a desire not yet satisfied, whereas the action itself is either an external or internal satisfaction of the desire. An impulse call for inner action, and inner action eventually calls for external action" (STANISLAVSKI, 1981, p. 45).

trajetórias, Stanislavski oferece o conceito de *partitura do papel*, que marcará os altos e baixos do papel, possibilitando ao ator visualizar o caminho a ser percorrido. “Logo, o processo de viver o seu papel consiste em compor uma partitura para ele, em um super objetivo e na sua obtenção ativa por meio da linha direta de ação” (STANISLAVSKI, 1981, p. 80, tradução da autora).<sup>103</sup>

Quando todas as vias conscientes de se ativar a criatividade são esgotadas, Stanislavski indica que o ator pode lançar mão de seu inconsciente e a sua intuição. Diferentemente dos outros modos descritos na trilogia, não é possível coagir o inconsciente a produzir algo, pois não está sob o comando do ator. Todavia, o ator pode criar um ambiente fértil para que os produtos do inconsciente surjam naturalmente.

Encerrados os processos psicológicos da criatividade, passa-se para a terceira e última etapa do processo de criação do ator: *a encarnação do papel*. Neste estágio, as etapas anteriores devem estar sólidas e todos os pontos supérfluos já devem estar retirados do caminho, da mesma forma que uma planta não é capaz de nascer em um canteiro repleto de ervas daninhas. O corpo do ator precisa estar em função de seus sentimentos. Ou seja, o ator precisa encontrar formas físicas e externas de demonstrar o resultado obtido do processo de criação psicológica. Nem sempre isso ocorrerá por meios de gestos ou expressões, mas também por uma presença de palco que transmite um estado emocional que é capaz de contagiar o público.

Na segunda parte do livro, *Shakespeare's Othello*, há a retomada do modelo de personagens ficcionais (Kostya e Tortsov) que foi utilizado nos primeiros livros. O estudo do processo de criação teatral que Kostya estava preparando no primeiro livro e segundo livro surge novamente, porém, não exatamente como um processo de síntese das técnicas anteriores em direção a um produto, mas como uma explicação dos eventos que o leitor acompanha no primeiro título da trilogia.

No capítulo quatro, *First Acquaintance*, há a divisão dos papéis entre os estudantes da turma de Kostya<sup>104</sup>. A peça de Shakespeare é escolhida por Tortsov devido ao seu grau de dificuldade de encenação, o que forneceria um componente

<sup>103</sup> Original: “Thus the process of living your part consists of composing a score for your role, of a super-objective, and of its active attainment by means of the through line of action” (STANISLAVSKI, 1981, p. 80).

<sup>104</sup> Curiosamente, no terceiro livro, o papel de Iago passa para Grisha, enquanto no primeiro livro, este papel pertencia a Paul, amigo de Kostya.

de desafio durante o estudo dessa obra por parte dos estudantes. Percebe-se uma retomada da temática do primeiro momento deste livro, o estudo da obra, mas diferentemente do capítulo inicial, o estudo se refere ao ato mais literário de conhecer a peça teatral na íntegra, lida com atenção e sem pretensões de escolher este ou aquele papel.

Também é necessário ao ator que não se deixe levar pelas interpretações de outras pessoas acerca de uma determinada peça, visto que o modo como a interpretação se dá pode induzir o ator a ter uma antipatia ou uma ideia errônea de seu papel. Portanto, é preciso que o ator se submerja sozinho na obra, especialmente, várias vezes, pois o sentimento que uma obra suscita em um primeiro momento de leitura pode diferir consideravelmente em leituras posteriores.

Tortsov também aponta que este contato com a obra não pode ocorrer de qualquer maneira, como uma leitura desinteressada a fim de matar tempo. Considerando que essa leitura deve firmar um contato com as emoções e as memórias afetivas, é preciso que o ator realize a leitura em um local onde possa dar vazão aos sentimentos causados pela obra, em particular, o entusiasmo artístico.

Esta parte do livro se trata de uma aplicação prática dos conceitos explicitados nos primeiros dois livros e na primeira parte do terceiro livro, permitindo ao leitor entender como funcionaria o Sistema em uma situação real de preparação de um papel para uma representação teatral.

Na terceira e última parte, Gogol's *The Inspector General*<sup>105</sup>, Tortsov decide adotar um método de ensino que vai na contramão do que ele propôs na parte anterior. Em vez de uma longa análise da peça antes dos ensaios, o diretor decide explorar o lado criativo e adaptativo de seus estudantes ao pedir que representassem determinados trechos da comédia russa.

Sem o apoio do material escrito e baseando-se na memória do enredo da peça, os estudantes precisam explorar as pequenas ações físicas que compõem um papel até atingir uma imagem viva. Inicialmente, os estudantes têm dificuldade em criar uma sequência lógica e encadeada justamente porque não dispõe de um objetivo final. Tortsov afirma que o ator precisa sempre ter uma dose de autonomia e de responsabilidade quanto ao seu papel: não se deve deixar levar apenas pelo material externo criado para a peça, mas criar os seus próprios recursos internos de compreensão e de representação.

<sup>105</sup> Comédia escrita por Nikolai Gogol em 1836, publicada com o nome de *O Inspetor Geral*.

Para atingir esse propósito, o ator precisa estar em um estado mental de visualização das motivações e circunstâncias da personagem, que pode ser acessado através da afirmação “eu sou...” e os eventos passados fornecidos pela sua memória, criando uma ponte entre o ator e a personagem acima dos vãos propostos pelo exercício teatral. A dificuldade do exercício também exige dos estudantes um estudo cuidadoso de todas as variantes que se estendem no palco. Tortsov busca extrair a essência mais humana de cada uma das cenas; em outras palavras, o diretor quer que os estudantes encontrem o método mais verossímil para criar o papel da personagem, para dotá-la de vida e permitir que o ator consiga encarnar esta entidade ficcional.

Conforme foi aludido no início dessa subseção, *Creating a Role* foi publicado após a morte de Stanislavski, por um processo de montagem editorial de Elizabeth e Norman Hapgood, pois várias partes deste e de outros livros já haviam sido escritas, mas careciam de tratamento editorial que permitisse a sua publicação. Embora o livro traga alguns conceitos novos acerca do Sistema, nota-se um ritmo circular na escrita que leva à repetição de conceitos, sem uma maior expansão deles. Situação que pode ser uma tentativa de retomada dos conceitos para um leitor mais novo de Stanislavski, especialmente considerando o hiato de pouco mais de uma década entre os livros. A fragmentação do Sistema gerou prejuízos de entendimentos, notadamente, com os atores que tinham um grande interesse em compreender e aplicar o Sistema em sua própria formação teatral.

Atualmente, um estudioso do teatro tem a possibilidade de acompanhar o pensamento de Stanislavski na íntegra, além de acessar uma vasta gama de outros estudos tanto sobre o ator/diretor quanto sobre a sua obra. Entender o Sistema ainda é uma tarefa árdua e de resultados elusivos, mas não menos gratificante.

Apesar dos problemas de tradução e os recortes feito no processo de divulgação da trilogia, o *corpus* da narrativa do sistema de formação teatral aqui analisado fornece conceitos relevantes e inovadores para a área do Teatro, principalmente no que se refere aos métodos de interpretação e representação, aos processos de criação da personagem, a direção das peças e a própria função social do trabalho teatral.

O Sistema formativo idealizado por Stanislavski, mais do que um projeto de um teatrólogo, expressa uma série de mudanças que estava ocorrendo na

sociedade e que se traduziam em críticas à formação predominante no teatro russo, trazendo novos ideais literários, culturais e políticos.

Um movimento na história que em termos educacionais, tal como discutido na seção seguinte, traduz-se em categorias pedagógicas. Neste sentido, utilizando-se da trama e diálogos escritos por Stanislavski, buscou-se captar algumas das categorias pedagógicas pensadas pelo teatrólogo, as quais encontram-se, principalmente no processo de aprendizagem do aluno/ator, bem como nas posições assumidas pelo diretor/professor no processo de organização do conteúdo e no processo de provocação da aprendizagem.

## 3.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE STANISLAVSKI

Tendo em consideração a análise do *corpus* da trilogia escrita por Constantin Stanislavski, nesta seção, empenha-se em refletir sobre o papel da arte na formação, bem como explicitar as estratégias formativas do Sistema, de modo a evidenciar algumas categorias pedagógicas, que demonstram que na área da educação e do teatro é preciso ter uma clareza sobre o processo, seja da criação artística ou seja da relação estudante/conteúdo. Com este alicerce, apontamos o resultado da questão da existência da concepção educacional nas obras do autor.

Na trilogia do Sistema, muitas são as considerações do autor sobre a formação e a aprendizagem. Nelas, todo o tempo, observa-se uma preocupação com o uso do teatro e a com a formação do ator/diretor. Em ambas as perspectivas formativas, existe um ideal de educação, o qual pode ser traduzido como uma concepção de educação, que aqui busca-se compreender em relação ao contexto de crise e de transformação social, dado que é possível verificar quais são os seus objetivos enquanto prática social educativa, quais espaços sociais essa concepção pretende ocupar, como se presume a relação entre sujeitos, se favorece o câmbio de ideais e conhecimentos e quais são os resultados esperados pela concepção educacional de Stanislavski.

Ainda sobre sua concepção de educação, tendo como parâmetro seu método de formação do estudante/ator/diretor, procura-se captar as categorias pedagógicas implícitas, de modo a tecer algumas possibilidades de pensar o teatro como apoio e complemento da formação escolar.

### 3.2.1 Diversidade e Unidade entre a Educação Formal, Não Formal e Informal

Não é uma tarefa fácil definir exatamente o que é educação, visto que é um processo de existente desde os primórdios das relações sociais entre os sujeitos e pode se considerar um processo que nunca tem fim. A educação também se apresenta em diversas modalidades e concepções, cada qual buscando atingir determinados objetivos ou almejando a construção e/ou manutenção de um determinado tipo de sociedade, sendo a definição desse conceito algo que nunca se exaure.

De modo a guiar as análises realizadas neste trabalho, entende-se a educação como elemento-chave no processo de humanização do sujeito.

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2013, p. 20).

Esta noção de humanização do sujeito se revela de grande importância para o momento histórico analisado tanto através da obra de Stanislavski quanto em sua vivência. No contexto de crise e de transformações significativas na política russa, Stanislavski idealiza um teatro que possa complementar a formação da população, podendo desenvolver a capacidade de compreensão da realidade. Ou seja, na transição da Rússia czarista para o Estado marxista-leninista, tal como já anunciado, o ensino escolar e o acesso à cultura eram privilégios de uma minoria. Entretanto, o novo contexto social inaugurado com a Revolução de 1917 prescindia de uma formação intelectual, moral e social distinta ao ofertado pelo Estado czarista.

De fato, naquele período, no resto da Europa e nos Estados Unidos, em meio a um maior desenvolvimento do capitalismo industrial, a escola já era mais acessível para a população. Sobre esta questão, Favoreto (2008) destaca que, com o desenvolvimento da produção industrializada, a escola, principalmente a das primeiras letras, passa a ser defendida como direito de todos, mas também como uma necessidade produtiva e social<sup>106</sup>.

Considerando as características da produção industrial capitalista, Favoreto (2008) comenta que indiferentemente dos círculos sociais e de ofícios, a escola é um fator social necessário. Para a autora, a escola se faz necessária para a aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos científicos que possam desenvolver a produção e a circulação das mercadorias, mas também é divulgadora de conhecimentos necessários para a cidadania, na medida em que é responsável pela socialização de conhecimentos sobre os direitos e deveres do cidadão, além de provocar o sentimento de unidade nacional e fornecer instrumentos para a crítica

<sup>106</sup> Sobre a escola contemporânea, consultar: Alves (2001); Favoreto (2008); Klein, Favoreto e Figueiredo (2014) e Favoreto e Galter (2020).

social. A escola é também usada nos discursos políticos. Nesse aspecto, sobre ela recai a tese de que pode contribuir com o estabelecimento de igualdade de condições na concorrência pelo trabalho, camuflando e/ou amenizando o debate sobre as diferenças sociais. Para GADOTTI (2005, p. 4), a demanda por escolas se dá porque

O conhecimento serve primeiramente para nos conhecer melhor, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias. Serve para conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho; serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Finalmente, serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo.

Observa-se, então, que, para atingir estes objetivos, a presença destas três formas de educação se mostra de grande importância. Transportando esta questão para o contexto vivenciado por Stanislavski, pode-se pontuar que a questão educacional na Rússia pré e pós-revolucionária foi muito debatida. Referindo-se ao contexto revolucionário russo:

Lênin convivia com o drama de ter que construir uma Rússia altamente produtiva, que rompesse com os resquícios do passado, com o analfabetismo, a miséria e a fome, embora ainda não se soubesse o que era uma pedagogia comunista (FAVORETO, 2008, p. 56).

Portanto, a solução foi buscar uma reforma educacional, inclusive pensar em formas de se educar pela atividade política, cultural e social. Neste sentido, segundo Freitas:

A educação extraescolar foi uma estratégia adotada pelo regime soviético, sobretudo na luta contra o analfabetismo. Nesse trabalho estavam engajados o Exército Vermelho, os Sindicatos, a União da Juventude, entre outros (FREITAS, 2012, p. 4).

Comissariados foram formados para discutir quais seriam os próximos passos para a educação soviética. Todavia, os grupos de trabalho não possuíam uma visão única sobre como a escola deveria se reestruturar. De acordo com Favoreto (2008, p. 60), a escola também mantinha outras funções:

Neste período, o aparelho escolar se tornou instrumento efetivo de socialização da juventude soviética e de formação de quadros econômicos e políticos. Os bolcheviques, influenciados pelas políticas da Nova Política Econômica (NEP), defendiam a necessidade urgente de preparação dos novos técnicos e engenheiros.

A tarefa de definir qual educação deveria ser seguida foi pauta central nas discussões do partido e inspirou diversos indivíduos a apresentarem suas visões como solucionar o deficit educacional para o desenvolvimento social, científico e industrial da nação; pois a visão dos novos governantes era “[...] a integração entre Estado soviético, indivíduo e educação, acreditava que, por meio da formação escolar, o indivíduo estaria apto a solucionar os problemas da vida diária” (FAVORETO, 2008, p. 77).

Para melhor compreender a problemática educacional, é preciso considerar que os debates sobre a educação escolar se faziam em conjunto com uma série de discussões sobre a cultura e a política, consideradas essenciais para aquele momento de transição do modelo de Estado e de economia.

A escola tinha um papel importante para o projeto de industrialização e modernização da Rússia, enquanto a questão cultural era considerada necessária para o partido, bem como para unidade social e propaganda da ideologia operária. Assim, em conjunto com o debate sobre a renovação produtiva na Rússia e a instauração do Estado marxista-leninista, o debate sobre a questão educacional era pensado tanto no ambiente escolar como no social. Sobre essas preocupações, Favoreto (2008) comenta que Lênin, em seus discursos, advertia que era necessário pensar a formação do professor, contudo, também seria necessário ampliar o debate sobre a cultura e a arte. Utilizando-se dos escritos de Lênin sobre a educação, a autora afirma que no conjunto das formulações de Lênin sobre o Estado, por diversas vezes demonstrou preocupação

[...] com o analfabetismo, o papel da União das Juventudes Comunistas, a função do mestre-escola, a necessidade de bibliotecas, a importância da leitura, o ensino politécnico, a importância dos especialistas, a construção cultural, a educação comunista, a instrução pública, a instrução extraescolar, o ensino superior, o ensino secundário, entre outros problemas (FAVORETO, 2008, p.57-58).

Stanislavski também participou desse debate, porém sua preocupação não foi a escola, mas nos seus escritos nada pode ser encontrado que possa indicar uma desvalorização e/ou exclusão da instituição escolar. Apesar de Stanislavski não se referir a escola em sua trilogia, com base em suas formulações, é possível destacar elementos que podem contribuir com o desenvolvimento das potencialidades humanas elencadas em fatores a serem desenvolvidos pela educação escolar/formal<sup>107</sup>. Em termos gerais, destaca-se que pode haver várias possibilidades de integração entre as três formas de educação: formal, não formal e informal.

Gadotti (2005, p. 2) define a educação formal como aquela que

[...] tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

Para tal reflexão, com base em Gohn (2006, p. 29), pode se destacar que as concepções de educação possuem como objetivo “[...] formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc.”., porém, não presumem que potencialidades sejam exclusivas do ambiente escolar, podendo ser apresentadas e exercitadas em ambientes alheios ao da escola, mas diferentemente das outras duas concepções (especialmente da informal), a educação formal coloca a aquisição das habilidades como um dos vários objetivos a serem alcançados pela prática do professor, ou seja: na educação formal há uma obrigatoriedade de que os resultados sejam alcançados, enquanto nas outras concepções, o alcance de potencialidades são desejados, mas não compulsórios.

Na educação não formal, “[...] os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (GOHN, 2006, p. 28). Diferentemente do ambiente formal, onde se preza pela formalidade, regularidade e

<sup>107</sup> No que se refere à educação contemporânea brasileira, entre as competências destaca-se: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. As habilidades são específicas da área do conhecimento, que permitem a aplicação prática (MELCHIOTTI E GUERRA, 2018).

sequencialidade (GADOTTI, 2005), os espaços educativos são marcados por outros fatores relacionados ao contexto social do sujeito, como, por exemplo, nacionalidade, localidade, religião, sexo, faixa etária, etnia, filiação política, valores em comum e entre outros. Para mais, a educação não formal

[...] ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um (GOHN, 2006, p. 29).

Nesse caso, o processo educativo ocorre mediante as práticas sociais dos envolvidos. Justamente por ocorrer durante a prática social é que existe uma intenção tanto de formação de comunidade quanto uma intenção de interação entre os membros dos espaços de convivência social. Independentemente de ser um teatro, um partido ou um museu, todos esses espaços permitem uma troca de conhecimentos e de ideias. Em comparação com a primeira modalidade,

A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p. 2).

Contudo, a educação não formal não deve ser vista apenas como um elemento oposto à educação formal em questão de espaço e de subjetividade. Dentro de sua vasta gama de possibilidades, de acordo com Gohn (2006, p. 29-30), a educação não formal pode:

[...] abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não-formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.

Por conseguinte, a educação não formal consegue explorar temáticas que nem sempre encontram eco dentro dos conteúdos escolares formais; visto que os seus objetivos são definidos pela coletividade, buscando atender as necessidades sociais de um grupo, denota-se uma flexibilidade e liberdade de métodos e conteúdo que se observa na educação formal, haja vista o ensino tradicional. Embora as possibilidades da educação não formal sejam variadas, atenta-se para o fato que “[...] aquela [educação não formal] não substitui a educação formal, mas poderá complementá-la por meio de programações específicas e fazendo uma articulação com a comunidade educativa” (CASCAIS E TERÁN, 2014, p. 3-4).

Antes de avançarmos para a discussão da última modalidade educacional elencada por este trabalho, é preciso assinalar que Gadotti e Gohn possuem uma visão distinta acerca do conceito de educação informal. Enquanto Gadotti (2005, p. 2) classifica o termo “educação informal” como um erro,

A educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não formal.

Assim, para Gadotti, dada a grande diversidade de espaços onde a educação não formal pode ocorrer, não haveria a necessidade de se marcar uma terceira localidade e outro modo do processo educativo. Todas as possibilidades que não se encaixam na educação formal, acabariam englobadas pela educação não formal. Já Gohn (2006) afirma que a educação informal possui características distintas do conceito anteriormente discutido. A despeito dos sujeitos estarem em constantes trocas sociais, pois estão inseridos em uma sociedade, nem sempre existe uma intenção participativa ativa, um projeto de troca de conteúdo ou de desenvolvimento pessoal ou um objetivo definido durante o processo educativo de um sujeito, o que se apresenta como uma diferença em relação a educação não formal.

Gohn (2006) afirma que mesmo que os agentes educadores (pais, família, mídia e outros grupos) e as razões subjetivas (nacionalidade, idade, igreja etc.), lugares que levam os sujeitos a se socializarem, sejam iguais às da educação não formal, a modalidade de educação informal acontece em ambientes espontâneos. Ainda sobre a educação informal, Gohn (2006, p. 29) esclarece que

A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento Trata-se do processo de socialização dos indivíduos.

A convivência em um mesmo espaço não necessariamente garantirá que o sujeito adquira determinadas potencialidades sociais, mas o imbuirá com uma cultura. Este processo nem sempre é consciente para o sujeito, porém, quando este é capaz de percebê-lo, pode desenvolver uma relação de pertencimento ou rejeição dos valores com aqueles/aquilo que o cercam. Outro fator que diferencia as concepções é que

A educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado (GOHN, 2006, p. 30).

Ao contrário da educação não formal, em que é possível os participantes efetuarem trocas, Gohn (2006, p. 31) aponta que “A educação informal tem como método básico a vivência e a reprodução do conhecimento, a reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas.” Logo, diferentemente das duas concepções anteriores, não há o desenvolvimento de estratégias que busquem intercâmbio entre os sujeitos. Uma das razões por trás disso é que “Na educação informal os resultados não são esperados, eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente” (GOHN, 2006, p. 30). A aquisição do conhecimento, na educação informal, é um processo individual e não pressupõe uma propagação comunitária.

Neste sentido, o Sistema de Stanislavski vai na contramão da perspectiva da educação informal, uma vez que a sua intenção é ser social e dialética, isto é, o Sistema não tem como objetivo final apenas o aprimoramento do trabalho do ator apenas em mérito pessoal, mas, sim, para ser transmitido para os outros sujeitos (o público) através do diálogo entre a obra representada pelo autor e a plateia.

Assim, pontua-se que são muitas as perspectivas de formação na educação formal, não formal e informal, as quais não são excludentes entre si, porém nem sempre estão em harmonia. De qualquer forma, ao pensar um planejamento

educacional na medida em que os fatores sociais e a educação informal devem ser levados em consideração, destaca-se que a educação não formal pode ser um apoio à educação escolar e vice-versa.

Buscando compreender melhor a relação entre as três formas de educação, neste ponto expomos um quadro com algumas possibilidades educacionais encontradas nas três possibilidades mencionadas acima. Nestas, podemos distinguir algumas categorias de interesse para a análise, sendo elas: *objetivos* (entender a sua função social), *verificação* (como o trabalho é avaliado), *formação de cidadãos ativos*, *desenvolvimento de potencialidades*, *ambiente* (onde o trabalho espera ser realizado), *estruturação*, (o que rege o trabalho), *liberdade de participação* e, por fim, *determinação de conteúdo*.

**Quadro 3 – Comparação entre as concepções de educação**

	<b>Educação Formal</b>	<b>Educação Não Formal</b>	<b>Educação Informal</b>
<b>Objetivos</b>	Possui objetivos claros definidos por uma instância superior hierarquizada.	Possui objetivos claros definidos pela coletividade ou não definidos a priori.	Os objetivos nem sempre são claros, mas podem ser definidos pelo próprio sujeito.
<b>Verificação do Trabalho</b>	O professor e o estudante precisam confirmar que estão cumprindo seus deveres através de relatórios e provas.	Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, p. 2, 2005).	Não há.
<b>Formação de cidadãos ativos</b>	É preconizado nos planos de educação.	É uma das possibilidades de ação da educação não-formal.	Nem sempre há esforço ativo e consciente para esse resultado.
<b>Desenvolvimento de potencialidades (sociais, motoras, etc.)</b>	É preconizado nos planos de educação.	É uma das possibilidades de ação da educação não-formal.	O sujeito tem a possibilidade de desenvolvê-las durante a socialização.
<b>Ambiente</b>	Ambiente escolar.	Museu, ONGs, partidos, teatro, sindicato, Igreja e entre outros locais comunitários.	Ocorre em lugares comunitários, mas também entre a relação sujeito x sujeito e sujeito x mundo.
<b>Estruturação</b>	Segue as leis e proposições educacionais da	Definidas pela coletividade, conforme a	Segue as regras do convívio social.

	cidade, estado ou país.	necessidade. Em alguns casos, pode seguir as regras de uma instância superior.	
<b>Liberdade de Participação</b>	A obrigatoriedade escolar depende da legislação de cada lugar. A quantidade de tempo obrigatório também pode variar.	Em geral, é optativa, “[...] mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um” (GOHN, p. 29, 2006).	Também, em geral, é optativa, “[...] mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um” (GOHN, p. 29, 2006).
<b>Determinação de Conteúdos</b>	Conteúdo definido pelos planos de ensino e planos de educação.	Conteúdos escolhidos pelo grupo para serem vivenciados através da prática social.	Não há conteúdos fixos, pois depende do sujeito.

**Fonte:** Elaborada pela autora, baseado em Gohn (2006), Cascais e Terán (2014) e Gadotti (2005). Feito no Word, 2022.

Explicitadas as diferentes compreensões sobre as três formas de educação, seguimos na tentativa de compreender as categorias pedagógicas contidas no Sistema de Constantin Stanislavski.

### 3.2.2 A unidade entre meio e fins educacionais: algumas categorias pedagógicas

No contexto de transição do Estado czarista para o Estado soviético, tal como já mencionado, muitos foram os conflitos e mudanças na política, na economia e no debate sobre a cultura e a educação. Naquele contexto, Stanislavski idealizou um teatro popular que favorecesse a formação social. Ainda que situado em um contexto de transição, negou-se a trabalhar com o teatro de caráter propagandista, ou seja, apesar do incentivo para a arte de cunho propagandista, Stanislavski priorizou trabalhar com as obras clássicas, de modo a construir uma arte que favorecesse o conhecimento da complexidade social em seu tempo e local.

Nesse propósito, Stanislavski objetivou formar atores e diretores que tivessem clareza sobre o processo de criação das personagens, tanto em um sentido interno (psicológico, emocional e baseado nas memórias do ator) como externo (porte físico, entonação da voz e postura), bem como pontua a necessidade do ator/diretor possuir clareza sobre a organização da interpretação, encenação e de comunicação

do conteúdo, inclusive em um sentido crítico analítico dos valores herdados da atuação mecânica e artificial.

Na sua trilogia, na medida em que Stanislavski expõe seu método de formação do ator/diretor, também defende alguns fins educacionais, dentre os quais, cita-se o objetivo de desenvolver a capacidade de compreensão do conteúdo, do espaço e do tempo encenado e de comunicação do assunto e sentimentos. São vários elementos que se integram entre meios e fins educacionais, sem uma divisão clara entre eles.

Na tentativa de dar mais clareza à perspectiva educacional de Stanislavski, aqui foram selecionados alguns elementos-chaves dentre as técnicas teatrais, apresentadas por Stanislavski. O critério de seleção foi a seleção de elementos que se acerquem de todos os agentes do processo formativo (estudante e professor e também dos aspectos internos (psicológicos e intelectuais) quanto externos (físicos). Grifa-se, ainda, que na seleção das categorias buscou-se elementos que fossem pertinentes tanto à área do Teatro quanto à área da Educação.

Os termos presentes no quadro abaixo são tanto de qualidades externas e práticas quanto de caráter emocional, psicológico e intelectual. Aqui expostos sem ordem de classificação específica.

**Quadro 4** – Categorias do livro 1, 2 e 3

Motivação	Se (hipótese)	Circunstância	Capacidade de concentração / Atenção
Interação	Lógica e continuidade	Observação	Tempo Ritmo / Controle corporal
Hábito/Treino	Disciplina	Unidades e objetivos	Sentimento de verdade e de fé
Senso de objetivo	Imaginação	Desejo e Ação	Memória física e afetiva
Intercâmbio de ideias	Estudo da parte	Análise do Conteúdo	Visualização do processo
Exercício de criação	Postura	Linguagem corporal	Plasticidade

Catarse	Diálogo e enunciação	Subtexto literário	Linhas diretas da ação
---------	----------------------	--------------------	------------------------

Fonte: Adaptado de STANISLAVSKI, Constantin. *An Actor Prepares, Building a Character e Creating a Role*, 1989.

As categorias elencadas no quadro acima foram retiradas dos conceitos apresentados na narrativa de Constantin Stanislavski e são uma seleção de potencialidades de criação e reflexão acerca do papel teatral, tanto na esfera física e exterior, quanto da esfera psicológica/analítica e interior do Sistema. Apesar de a trilogia apresentar mais categorias do que aqui descritas, como foi visto nos capítulos anteriores, prezamos por destacar as categorias que apresentam aspectos relevantes do processo interior e exterior de criação que tocam em questões importantes para o ensino e aprendizado.

Algumas destas categorias, como o se (hipótese), capacidade de concentração, lógica e continuidade, observação, hábito, disciplina, dentre outras, estão presentes no pensamento de vários teóricos que discutem o ensino na escola, tal como Herbert, Dewey e numa perspectiva de reflexão teórico, cita-se Gramsci. De forma diversa, fazem parte do cotidiano de sala de aula e são entendidas como algumas etapas necessárias do processo mental do estudante para desenvolver a capacidade de compreensão da natureza e da sociedade. Essas categorias também não são exclusivas desta ou daquela modalidade educacional, tampouco somente da formal, mas são reflexões sobre o processo de ensino e o de aprendizagem.

Deste modo, analisando cada categoria do Sistema, pode-se destacar que elas apresentam pontos em comuns aos da educação formal. Um destes pontos é quando o estudante/ator se encontra no primeiro momento em que se depara com o material a ser estudado, passando para estratégias de estudo (formulação de hipóteses, treino, observação), até o domínio do conteúdo proposto. Comparando com a perspectiva da educação, semelhante ao aluno, o estudante/ator também deve apresentar um processo de desenvolvimento, até atingir os seus objetivos propostos. No entanto, é preciso assinalar que os objetivos no Sistema são definidos pelo próprio estudante/ator, enquanto na educação formal, o caminho pedagógico é demarcado por instâncias legais ou juntas profissionais, como Conselhos, Comissariados, Fóruns de Educação e entre outros. O caminho a ser seguido pelo estudante/ator, isto é, o objetivo final das práticas no Sistema se baseia menos em

uma lista de tarefas a serem cumpridas e mais em apontamentos para a melhoria da prática teatral. Diferentemente da educação formal, a falha na atuação (ou melhor, da comunicação com o público) não reprova o ator de sua função automaticamente, mas o urge a repensar os seus métodos e a divisar novas estratégias teatrais.

A concepção de educação de Constantin Stanislavski pressupunha o desenvolvimento humano e o desenvolvimento das potencialidades, entretanto, Stanislavski não pensava no Sistema enquanto uma ferramenta voltada para a educação formal. Sua visão do Sistema era de aprimoramento do ator tanto como uma questão profissional quanto uma questão de aprimoramento de si mesmo enquanto pessoa humana.

Embora Stanislavski aponte formas de atingir os objetivos propostos pelo artista, não é possível afirmar que equivalham aos conteúdos da educação formal, visto que nem todas as instruções do seu método seguem uma sequencialidade curricular. Porém, se considerarmos o conhecimento científico formal como algo que necessita de um estágio inicial de preparação, outro estágio para o desenvolvimento das reflexões para só depois chegar aos apontamentos finais, destaca-se que existem possibilidades de aproximações com o Sistema de Stanislavski. Neste sentido, pressupunha que o estudante/ator iniciaria seu processo de estudos da peça e dos personagens, tanto em um sentido histórico, físico e emocionais, como com a finalidade de estabelecer diálogo e enunciação com o público.

Noutras palavras, sem uma preocupação sequencial curricular, Stanislavski parte de uma peça e de personagens que devem ser interpretados e encenados de modo a estabelecer uma comunicação entre a mensagem da peça e o público. Entre o processo inicial e final, ou seja, interpretação e comunicação, muitas hipóteses de criação, etapas de estudos e ensaios seriam realizados sobre a peça, os personagens, bem como sobre o espaço, tempo, ritmo, unidade entre partes e sobre os objetivos da comunicação final. As sequências lógicas e os super objetivos operam conforme as necessidades da peça e do ator, e não são passos a serem seguidos todas as vezes, também considerando-se que o ator não termina o seu trabalho de criação na primeira apresentação, mas revisa os pontos fortes e fracos. É possível dizer que a forma do Sistema de Stanislavski opera é dialética, enquanto a educação formal se baseia em uma sequencialidade.

No conjunto de estudos individuais e em grupo, vários processos investigativos e reflexivos seriam realizados pelo aluno/autor, tais como:

investigações sobre o drama no seu contexto histórico, formas de apresentação, gestos, linguagem e na comparação e distinção física, psicológica, emocional entre os personagens. Na sua prática de estudos, o estudante/ator realizaria a repetição de conteúdos e de ações, exercitando a sua memória intelectual, emocional e física, ainda desenvolvendo o hábito, o treino e a disciplina de estudos, a capacidade de concentração, controle emocional e físico. Em todo o processo o estudante/ator realiza a prática, porém longe de ser repetições isoladas, Stanislavski pressupõe ser elas permeadas por motivações, reflexões críticas e um processo constante de avaliações sobre o tempo, o espaço, o ritmo e a relação entre as partes e os objetivos centrais da peça.

O Sistema também divide com a educação formal e a educação não formal o incentivo para que o estudante/ator se utilize dos métodos investigativos, seja consultando pesquisas, quanto mergulhando em suas memórias e sentimentos. Isto é necessário para que o ator/estudante seja capaz de atingir os elementos-chaves do Sistema (e as categorias dispostas na tabela) através da comparação e, assim, ter um norte para as suas reflexões mesmo sem o auxílio do diretor, o que permite que o ator tenha um processo de criação sem a influência indevida de outros sujeitos.

Stanislavski acreditava que assim, de forma processual, o aluno/ator desenvolveria a disciplina, a capacidade de observação e de concentração, bem como a sensibilidade, a memória e o controle físico, intelectual e emocional, na mesma medida em que desenvolveria o senso de avaliação das sequências lógicas entre as partes e os super-objetivos. Neste sentido, avançaria na apreensão da cultura, da capacidade de análise, de observação e de catarse, necessários para superar a alienação cultural, construir e desenvolver a autonomia intelectual, interpretativa e social.

Por esta razão é possível entender que, para o Sistema, não basta apenas apresentar um determinado conteúdo ou técnica, mas é preciso também considerar como são expostas por intermédio da sensibilidade, dinâmica e técnicas do ator. Essa intencionalidade de deixar que o outro sujeito aja ativamente no seu processo de catarse permite o desenvolvimento cognitivo e emocional dos atores e dos espectadores, mas também do professor e do estudante.

Dito isso, grifa-se que nem sempre encontraremos semelhanças entre a educação formal e o Sistema de Stanislavski, porém, no processo de formação do

aluno/ator, ao se desenvolver a capacidade de criação do aluno/ator, de forma diversa, verifica-se o desenvolvimento intelectual, emocional e interpretativa do aluno. No caso, são metodologias de formação, as quais podem servir ao ensino escolar. Neste aspecto, buscando relação com a educação formal, destaca-se a educação escolar como um elemento social, o qual contém entre seus objetivos desenvolver intelectualmente o ser humano, possibilitando atingir novas potencialidades humanas.

### 3.3.3 Stanislavski e a sua concepção de Educação: transformação ou conservação social?

O Sistema (já sendo pertencente a esfera da educação não formal) pode se somar à educação formal, de modo a ser um incentivo para que o estudante/ator utilize os métodos investigativos, seja pesquisando, seja mergulhando em suas memórias e sentimentos. Isso é necessário para que o ator/estudante seja capaz de atingir os vários elementos do Sistema mencionados no quadro acima.

Em que pese os diversos elementos de aproximação entre o Sistema e o ensino escolar, é necessário apontar que o modelo traçado por Stanislavski se afasta da visão tradicional de ensino, visto que o ensino formal se centra na figura do professor e do conteúdo formalizado no currículo escolar. Contudo, isto não significa que Stanislavski minimiza a importância do conteúdo e do professor. A todo tempo são necessários conhecimentos diversos e o diretor Tortsov tem um papel essencial em estimular as potencialidades de seus estudantes.

Porém, o diretor é um condutor/provocador do processo de aprendizagem do ator/estudante, de modo que auxilia o estudante a se afastar de técnicas que levariam a uma atuação ruim. Isto decorre do fato de que o Sistema estabelece que o ator tenha objetivos claros e trace linhas de ações sobre estes objetivos, sem retirar a atitude ativa do estudante neste processo. A trilogia do Sistema também funciona como um material de estudo para o ator, e, sendo assim, o Sistema favorece uma perspectiva autodidata, justamente pela possibilidade de autorreflexão e autoavaliação.

Quando comparamos a modalidade de educação não formal com o Sistema em relação à sua contribuição formativa, é possível encontrar mais semelhanças do que com a comparação anterior. Primeiramente, o Sistema apregoa que o trabalho

do ator vai muito além da apresentação, considerando a importância de sua função social. Nesse ínterim, deseja transformar não só o ator, mas também o público. Isso se dá porque Stanislavski vê no teatro um caminho de transformar o sujeito através da arte. Como Lunatchárski (2018, p. 122) menciona:

[...] o Teatro de Arte assumiu a função de órgão importante na tutela de valores culturais, éticos e artísticos. O Teatro de Arte, com extrema elegância formal, contava à Rússia, e sobretudo à *intelligentsia*, que a vida, antes de tudo é magnífica, que encontraremos uma saída e que ele será, seja qual for: aquela que reside na consciência interior da humanidade.

Considerando o contexto histórico de Stanislavski, o autor entendia o teatro como uma forma de tanto preservar os valores culturais e artísticos nos momentos mais imediatos do pós-revolução, assim como demonstrar o potencial da arte como elemento instigador do desenvolvimento humano. Sobre isto, Portes (2019, p. 62) afirma que:

Outro elemento que merece destaque diz respeito à capacidade da arte em impactar o comportamento humano, por isso, contém uma base educacional. Esta característica se torna tão importante que, desde os filósofos da antiguidade até os contemporâneos como Boal, reproduzem a discussão sobre a influência da arte e da estética no comportamento humano, e, sobretudo, classificam quais conteúdos e manifestações artísticas trazem benefícios e prejuízos aos homens.

A arte, no contexto da educação não formal, é capaz de oferecer uma série de experiências catárticas que, usualmente, não são encontradas na educação formal mais tradicional. Isso decorre do fato de que à educação não formal é permitida elencar seus próprios objetivos e métodos de acordo com a necessidade social do momento. Todavia, isto não significa que o Sistema e os projetos de educação não formal se organizam sem rigor. O que existe de comum entre o método de Stanislavski e a concepção educacional é a flexibilidade e adaptabilidade para as circunstâncias que preceituam aos seus participantes. Transportando essa questão para o contexto russo do século XX, a sociedade socialista necessitava urgentemente de reconstrução em todas as suas bases “[...] parque industrial, infraestrutura, produção agrícola, não esquecendo a causa fundamental da revolução, melhorar as condições dos trabalhadores” (FREITAS, 2012, p. 1-2).

Entre as propostas educacionais predominantes na época, estava a de Educação Integral, que buscava atender todas as esferas manuais, intelectuais e sociais do sujeito em sociedade, também uma educação que formasse para as especificidades do trabalho. Os mais conhecidos representantes desta proposta eram Krupskaya e Lênin, que viam nessa forma de educação, uma maneira de concretizar o processo educativo com

[...] os métodos ativos e lúdicos, na perspectiva de utilizar as diferentes atividades – do esporte, da cultura, do lazer etc. - para desenvolver as potencialidades humanas, visando formar um “novo” homem que, nos limites daquela sociedade, pudesse desenvolver uma preocupação maior com o coletivo, prioritária em relação aos interesses particulares (FREITAS, 2012, p. 8).

Em suma, temos uma visão de educação que busca o desenvolvimento integral dos homens, promovendo assim o desenvolvimento da sociedade. A intenção de uma educação que fosse completa no desenvolvimento do sujeito, ou seja, nos aspectos científicos, culturais, profissionais, políticos, sociais e estéticos, eram um debate que se constituía em contraposição à alienação capitalista. Neste sentido, cita-se a ideia de formação omnilateral, já pontuada por Marx e Engels.

O homem apropria-se do seu ser universal de uma maneira universal, portanto, como homem total. Todas as suas relações *humanas* com o mundo, isto é, ver, ouvir, cheirar, ter paladar, tato, pensar, olhar, sentir, querer, agir, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, que são imediatos na sua forma enquanto órgãos comuns, são, na sua relação *objetiva*, ou seu *comportamento diante do objeto*, a apropriação do objeto. A apropriação da realidade *humana*, a maneira como esses órgãos se comportam diante do objeto, constitui a *manifestação da realidade humana* (MARX & ENGELS, 1986, p. 23, grifos dos autores).

Mas considerando a realidade da Rússia pós-revolução, a oportunidade de se apropriar dos produtos culturais da realidade humana ainda se encontrava distante do soviético médio. “Esse proletário, esse soldado, esse camponês revolucionário, em geral tem muitas outras coisas a fazer em vez de escrever peças de teatro, de modo que ainda é preciso ser capaz disso, é preciso conhecer o teatro a fundo” (LUNATCHÁRSKI, 2018, p. 89). Logo, era preciso trazer o proletariado russo para a esfera da arte, demonstrando que a ele pertence e é capaz de alcançar sensibilidade de todos.

Levando em conta a perspectiva da educação não formal e do Sistema, observa-se que existe uma intenção de socialização entre as partes, do teatro estabelecido e dos novos públicos, buscando não apenas a transmissão dos produtos culturais acumulados pela humanidade, mas também a oportunidade de criar artistas e escritores com a potencialidade transformadora da arte. Visto que

A arte verdadeira se caracteriza por ser portadora e geradora de vida por conter um “impulso vital” sempre renovado em cada sujeito-leitor-espectador. O teatro tem esse poder de renovação da vida a cada momento da apresentação de um espetáculo. O espectador participa, por identificação, desse fenômeno vital, que é alcançado quando o ator consegue a fusão orgânica do seu ser com a personagem e o poeta (DAGOSTINI, 2007, p. 23)

Então, podemos apontar as características em comum da educação não formal com o Sistema: 1) O incentivo à participação no processo de criação, 2) A socialização dos resultados desse processo e 3) A perspectiva de gerar uma mudança na sociedade mediante o trabalho formativo.

A última modalidade de educação, a educação informal não tem pontos de correspondência com o Sistema. A educação informal tem um caráter bastante individual em sua apropriação, mas só tem sentido através do relacionamento entre os sujeitos. O conhecimento que é acumulado pelo sujeito vai servir para as suas necessidades, para o seu próprio mundo, sem maiores preocupações de ser estruturado, superado ou compartilhado. O processo de criação do ator pode parecer solitário, mas, na verdade, ele está permeado pela ação de várias outras pessoas, como um mosaico social e histórico. Para Stanislavski (1989), não basta que o ator atue como a si mesmo, mas como uma personagem para o público.

O trabalho do ator precisa ser sério porque a função social do seu trabalho é muito importante. Já que em seu trabalho está a etapa final de uma educação que busca o desenvolvimento das sensibilidades humanas de modo completo. Lunatchárski aponta que Stanislavski imbuía as apresentações com esse pensamento:

Daí nasce a *seriedade* intransigente da arte, a ponderação de cada detalhe, a combinação desses detalhes no conjunto do quadro, a pesquisa assídua das condições que fazem o espectador sentir que ele está no teatro não para se divertir, mas para se educar, no melhor sentido da palavra. Normalmente a educação comporta o tédio dos

sermões, de muita pouca eficácia, sobretudo no teatro. Mas a verdadeira educação (que é, ao mesmo tempo, sempre uma autoeducação), a *bildung* de Goethe, é um grande prazer profundo, que não suga as nossas energias, ao contrário, faz com que se concentrem e organizem (LUNATCHÁRSKI, 2018, p. 119, grifos do autor).

Do mesmo modo que não é possível viver humanamente sem nenhum tipo de conhecimento, pois todos possuem um tipo de saber, não é possível viver dissociado da arte, mesmo em sua forma mais simples. Conforme cita Cascais e Terán (2014, p. 1), “A educação, de modo geral, prepara o ser humano para o desenvolvimento de suas atividades no percurso de sua vida.” A modalidade informal é a forma mais garantida de educação, pois surge do processo permanente de tentativa e erro e da observação do sujeito com o que lhe cerca.

Portanto, a educação informal é um processo inicial de aprendizagem, mas que pode se tornar permanente na falta de disponibilidade da educação formal. Embora não devamos ver a educação informal e não formal pelo prisma da inferioridade, é certo que em todo o processo de aprendizagem, faz-se necessário a organização e o processo de ensino, que podem ser realizados pela educação formal (mas também na modalidade não formal); assim, a educação formal é insubstituível para o processo do desenvolvimento educacional do sujeito.

Todavia, é possível aliar as contribuições da educação não formal para produzir um currículo da educação formal mais abrangente entre as diferentes áreas da vida, juntando as questões científicas, culturais e sociais em uma forma coesa. Neste processo, a modalidade não formal tem o seguinte papel em relação a modalidade formal que é

[...] complementá-la por meio de programações específicas e fazendo uma articulação com a comunidade educativa. Embora ambas as modalidades tenham objetivos bem similares, a educação não-formal tem objetivos próprios relacionados à forma e ao espaço em que se realizam suas práticas (CASCAIS & TERÁN, 2014, p.3 – 4).

A visão de aliar diferentes áreas em torno de um mesmo objetivo também se faz presente no Sistema de Constantin Stanislavski. O objetivo de Stanislavski com o Teatro não se põe acima da função social da escola formal, mas, sim, demonstra-se como uma força aliada à educação formal. Utilizando a arte como um catalisador da

transformação e da formação humana do sujeito, o Sistema se revela como um complemento da educação formal. Porém, é possível observar que o Sistema se aproxima das duas concepções de educação, a formal e não formal, em circunstâncias diferentes de análise.

A concepção de educação em relação ao contexto da sociedade que a União Soviética buscava construir, era aquela com o objetivo de envolver os trabalhadores no processo de transição, construindo sentimentos de coletividade para os sujeitos nessa nova sociedade (FREITAS, 2012). Embora essa união entre a Educação Integral e o Teatro de Arte de Moscou se mostrasse clara, conforme as circunstâncias desfavoráveis começaram se abater sobre a União Soviética (Primeira Guerra Mundial, desabastecimento, morte de Lênin, dentre outros fatores), Stanislavski se encontrou em uma luta para manter o Teatro de Arte de Moscou aberto, e muitos dos planos para a Educação, como “[...] liquidar o analfabetismo, decretar a educação pública gratuita, reforçar a escola, oferecer uma educação dentro dos princípios comunistas, mas também defender a arte” (PRESTES, 2017, p. 261), encontravam-se em reveses.

Já se analisarmos o potencial do Sistema pela sua materialidade, pelo que ele foi capaz de realizar pela sociedade soviética, o Sistema de Stanislavski se aproxima da modalidade não formal, pois, mesmo nestas circunstâncias de crise, examinou-se os modos como o Sistema se estruturou em um método robusto, que não deixa de reconhecer os passos necessários para o processo educativo através das categorias pedagógicas, mesmo não sendo voltado para a educação.

O potencial do Sistema de Constantin Stanislavski mora em sua adaptabilidade e capacidade de renovação, não apenas do ator, mas também da sociedade. O exercício de se imaginar as diferentes formas que o Sistema pode contribuir para a educação formal e não formal, ou mesmo na junção das duas concepções. A concepção de educação prevista no Sistema se aproxima da educação não formal, sem perder de vista as suas possíveis contribuições para a educação formal. O Sistema não consegue equivaler totalmente a apenas uma das concepções educacionais, sendo não um meio-termo entre concepções, mas uma concepção híbrida e versátil que se adapta às necessidades sociais da sociedade em que está inserida.

De forma geral, o pensamento de Stanislavski aponta para a participação de todos os sujeitos no processo de criação e significação do Teatro através da

socialização/apresentação das obras criadas por dramaturgos dos mais diferentes países e períodos, uma vez que, sem o público, o teatro perde o sentido e a possibilidade de causar mudanças na sociedade. O método de Stanislavski busca considerar a função social do Teatro para as próximas gerações. Ele não espera ser usado em uma única forma, inflexível, mas se ajustando aos novos desafios. O Sistema se adapta a realidade social e não o contrário.

Na próxima seção desta pesquisa, abordamos os conceitos de transformação e conservação social em relação ao Sistema de Constantin Stanislavski, considerando os aspectos de constante atualização por parte do ator e o esforço de não se manter estagnado em uma única perspectiva de arte, sociedade e de homem, na contínua ampliação de horizontes.

#### 3.3.4 O Sistema e as perspectivas de transformação e conservação social

Na seção anterior, discutimos acerca da existência de uma concepção de educação nas obras de Constantin Stanislavski que compõem o Sistema. Baseada na comparação entre as categorias pedagógicas encontradas na trilogia e as concepções de educação formal, não formal e informal, pudemos apontar que o Sistema possui uma concepção educacional fluída: a concepção educacional do Sistema transita entre os campos da educação formal e não formal nos sentidos da esquematização do processo educativo, utilização dos métodos investigativos no processo de criação de conhecimento/artístico, sem perder a flexibilidade necessária para atuar nas circunstâncias em que se encontra e a possibilidade de os participantes do processo educacional proporem os seus próprios objetivos.

Demonstrado como a concepção educacional se configura no Sistema, o próximo passo é entender como o Sistema analisa a sua ação na sociedade. O Sistema utiliza a função social do Teatro para atingir os seus objetivos, mas é necessário ponderar se o seu objetivo final é utilizar o processo educativo no sentido de manter a sociedade nos mesmos moldes em que se apresenta, reforçando o seu funcionamento ou se o Sistema tem como propostas causar mudanças em suas bases através de críticas às suas contradições.

Antes de partirmos para esta análise do Sistema em relação às categorias de transformação e conservação social, faz-se preciso definir estes conceitos. Por transformação social, ou também chamada de revolução social, utilizamos a

conceituação de Favoreto (2008), que coloca a transformação social como um rompimento radical com a estrutura anterior, sem se restringir a apenas uma área geográfica, isto é, a transformação sempre atinge uma larga escala da sociedade. As mudanças que ocorrem com a revolução social podem ser vistas a médio ou longo prazo.

A transformação social busca superar a contradição surgida entre os problemas sociais decorrentes da perpetuação dos modos da sociedade vigente em um determinado período. Em outras palavras, o desejo de transformação demonstra uma crescente incompatibilidade de interesses entre as classes sociais. “O processo de transformação social, apesar de se fazer com base na vivência coletiva, não é harmônico, linear e evolutivo, posto que apresenta contradições (KLEIN, FAVORETO, FIGUEREDO, 2014, p. 129). Isto deriva da impossibilidade de conciliar as aspirações da revolução social com as da conservação social. Embora seja possível encontrar meios-termos entre alguns intentos, sempre surgirá um ponto de virada inegociável. Com isto, uma das forças acabará por sobrepujar a outra nos campos políticos, culturais e sociais.

Acerca dessa questão da conciliação, Shimamoto (2011, p. 124) aponta que:

É pela via das relações de força estabelecidas historicamente entre as classes sociais que cada fio dessa tessitura se entrelaça e se interconecta, permitindo ao homem constituir-se sujeito ao mesmo tempo em que constitui sua cultura, seu mundo. As transformações acontecem na prática social, portanto, na forma e no conteúdo, no conceber e no realizar. [...] a transformação com vias à democratização, pois não possuem raízes que sustentem alterações radicais no modelo societal.

Embora a autora trate do desacordo entre as concepções críticas de educação e os programas educacionais voltados para a manutenção da sociedade vigente, no excerto acima ela sublinha dois pontos relevantes para a transformação social e também para entendermos a posição do Sistema em relação aos dois conceitos. O primeiro ponto é que as transformações mudam a prática social do sujeito, isto é, no modo como ele interage com a sociedade e como define as suas ações e as suas pretensões. A outra questão de destaque é que a transformação social necessita ter uma base ideológica para guiar as profundas modificações que deseja implementar na sociedade. Para que a sociedade não entre em colapso

durante o processo de transformação, é preciso ter definições do que se mantém, do que será mudado e como.

Ao contraponto da transformação social, está a conservação social, definida como uma

[...] inovação, reforma ou modernização, é, de alguma forma, mais deliberada, podendo ser voluntária ou planejada. Em qualquer um dos casos, o que se pretende frequentemente é mudar as aparências da sociedade, preservando sua essência, o que para nós significa mudanças dentro da ordem, ou seja, conservação (FAVORETO, 2008, p. 2).

Apesar de termos como “inovação”, “reforma” e “modernização” estarem em um campo semântico que transmite a impressão de mudança, as ações tomadas pela conservação social apenas buscam manter as posições hegemônicas intocadas pelas mudanças de paradigmas sociais. Ou seja, os elementos considerados como o alicerce de uma sociedade são mantidos, o que faz com que as contradições sociais entre as classes permaneçam enquanto outros aspectos como progressos científicos, sociais e culturais se modernizam. Este processo de continuidade impede as transformações de atingirem o núcleo das contradições sociais, visto que acarretaria o seu processo de destruição.

Transportando os conceitos de transformação e conservação social para o contexto social de Constantin Stanislavski e o seu Sistema, reforça-se que o autor viveu e exerceu grande parte de seu processo criativo em um período que abrange movimentações anteriores e posteriores ao de uma grande revolução social, a Revolução Russa. Portanto, é necessário analisar cuidadosamente o seu trabalho em relação às perspectivas definidas acima. Automaticamente apontar o Sistema como transformador ou conservador apenas por ele existir neste período seria incorrer em um erro, pois estaríamos considerando apenas a sua questão histórica, enquanto o Sistema tem um entendimento atemporal acerca da sociedade. Em outras palavras, conforme apontamos anteriormente, o Sistema tem uma finalidade de não ser apenas um produto de seu tempo, mas de vencer essa barreira do tempo, mantendo-se atual e buscando imprimir a necessidade de o ator se atualizar aos novos tempos e aos novos desafios.

Todavia, isto não significa que devemos ignorar as questões do contexto histórico e social de Stanislavski, dado que seu trabalho existe em um tríptico de

temporalidade. O momento em que este material foi criado e a sua finalidade no contexto russo, a sua publicação pelas editoras soviéticas e estadunidenses e a análise que realizamos sobre este material após décadas de sua criação. Não considerar estes três momentos é desconectar o Sistema de sua origem, intencionalidade e potencialidade. Em vista disso, utilizaremos os objetivos finais do Sistema, isto é, os propósitos que Stanislavski buscava alcançar na sociedade com o seu Sistema de formação de atores, para respondermos à problemática da transformação e conservação social.

O pensamento de Stanislavski salienta que o trabalho do ator possui um compromisso com a sociedade, porque é através deste ofício que o ator pode impulsionar as transformações nas bases da sociedade. Essa perspectiva de aperfeiçoamento e atualização se demonstra na concepção educacional do Sistema. O teatro, na perspectiva de Constantin Stanislavski, é um espaço de formação de valores sociais, aberto para críticas e discussões que incitem a transformação. O entendimento de que o ator “ressignifica” o personagem e faz escolhas que influenciam o seu círculo social, sinaliza para um envolvimento enquanto sujeito e enquanto profissional. A escolha de Stanislavski por peças clássicas não advém apenas de tradição teatral, mas dos elementos universais delas. Em geral, além do sentimentos que se mantêm relevantes através das décadas, também existem as contradições sociais, em especial a exploração humana pelo homem. Isto é, o ator, através da sua personagem, interpreta situação que são recorrentes em todos os períodos da História, apontando como certas contradições ainda não foram superadas. Sobre a relação entre a educação, o sujeito e o social, Favoreto (2008, p. 3) coloca que:

A educação diz respeito a tudo o que se faz e se pensa sobre o homem; não o homem isolado, mas o ser social. Assim, qualquer ideia que se tenha sobre a educação, por mais remota que seja, está infalivelmente ligada à relação entre indivíduo e sociedade.

Isto porque a educação está entre as áreas que necessitam de revisão para a criação de uma sociedade diferente ou para a manutenção dessa mesma sociedade. Se considerarmos a educação como um agente de formação e transformação, é possível traçar paralelos entre o Sistema, sua concepção educacional e o conceito de transformação social. Ao considerar-se que tanto a educação quanto o Sistema operam no sentido de causar uma mudança no sujeito e na sociedade, fica explícito

o desejo de mudar a realidade. Portanto, é preciso definir uma fundamentação antes de se partir para o trabalho. Como mencionado anteriormente, a mudança por si só não é um indicativo de transformação social, uma vez que a conservação social permite alterações nas partes mais superficiais, mas ela se torna parte da transformação social quando almeja superar as contradições sociais, que se encontram nas partes mais basilares da sociedade.

O mesmo se observa na forma como o Sistema foi concebido e como o Sistema concebe a função do ator. Para que Constantin Stanislavski pudesse demonstrar os resultados de sua reflexão e experiência acerca do trabalho teatral, precisou estruturar o Sistema em uma narrativa comportada em uma trilogia, formulando cada capítulo para discutir um passo de sua metodologia e, através dessa narrativa híbrida, o autor criou um material capaz de guiar o ator em seu processo de reflexão e criação, visto que o teatro como agente formativo, também precisa de um horizonte formativo.

Essa necessidade de definir o passo a passo do trabalho também pode ser examinado no contexto histórico do pós-revolução, uma vez que os soviéticos passaram primeiro pelo processo de transformação social para, daí, terem a árdua tarefa de modernizar toda uma sociedade, indústria e cultura, focaremos no tocante da área da educação. Favoreto (2008, p. 47) aponta que

[...] floresceram discussões sobre métodos e processos pedagógicos. Inaugurou-se, então, um movimento reformista na educação, cujo resultado, entre outros, foi o destaque dado às teorias da pedagogia experimental e à pedagogia revolucionária.

Os soviéticos tinham como objetivo mudar a “essência” da educação do período czarista para renová-la para a sociedade socialista. Isto porque “A prática pedagógica é também, sempre, uma prática política” (MAKARENKO, 1981, p. 10). E como prática política, não existe apenas uma maneira de realizá-la. A transformação social pode atender aos anseios da coletividade, mas nem sempre conseguirá suprir as necessidades de todos os grupos ao mesmo tempo, o que pode levar a um ciclo de novas revoluções. No Sistema, isto não será diferente. Stanislavski não coloca o seu método como a única forma possível de se fazer teatro, pois o autor compreende que é preciso observar o que outros métodos propuseram, apontar as falhas e os pontos fortes e sintetizar uma nova metodologia.

Essa noção de não simplesmente negar o que foi feito antes, mas buscar maneiras de adaptá-lo à nova realidade pode ser observada no modo em que Lênin conduziu o processo de organização do Estado no pós-revolução, pois ele compreendia que era preciso de especialistas em diversas áreas e professores formados para realizar a revolução cultural, dado que o panorama de uma nova sociedade apenas com os membros do partido não sobreviveria muito tempo aos momentos de crise econômica e o pós-guerra (PRESTES, 2017). A transformação social precisa lidar com uma sociedade cujas estruturas são reflexos das relações sociais e de poder de muitos séculos, e da mesma forma que não foram construídas da noite para o dia, também não são desmanteláveis imediatamente.

Contudo, isso não condena a nova sociedade a estar sempre na sombra dos problemas sociais da antiga sociedade ou a ter que construir suas bases do zero. Saviani (2013) afirma que o saber é socialmente produzido, em um processo que é histórico, mas nunca se finda, que permite às novas gerações se apropriarem do patrimônio das gerações passadas sem a necessidade de refazer o processo de produção e elaboração. Justamente por não ser necessário refazer todo esse percurso, é que podemos avançar nas diferentes áreas do conhecimento e aprimorar diferentes métodos. Em relação ao ator/público e ao professor/estudante, os participantes do processo criativo e educativo não perdem sua agência, isto é, o professor/ator ainda mantém um papel relevante dentro do processo através da mediação, mas o público/estudante também tem um papel ativo nessa obtenção do conhecimento.

Stanislavski também demonstra essa convicção de que os bens culturais devem ser acessados por todos. Considerando o seu papel (juntamente com Nemirovich-Danchenko e Lênin) para manter os teatros soviéticos abertos e acessíveis a todos no pós-revolução, o autor entende que o potencial da arte tem um grande peso dentro da ideia de uma formação humana completa para os novos membros da sociedade socialista. Conforme afirmam Marx e Engels (1986, p. 69),

As obras intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todos. A estreiteza e exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, e das numerosas literaturas nacionais e locais nasce uma literatura universal.

Portanto, da mesma forma que a literatura de um determinado país não se limita a apenas aquele espaço geográfico, o acesso à arte não deveria se limitar apenas às classes burguesas como era no período pré-revolução. Esse contato com o que é estrangeiro/não-rotineiro permite aos sujeitos “[...] entender que, à medida que nos relacionamos com o outro, confrontamos nossos interesses e desejos, por isso estamos sujeitos a nos transformarmos” (PORTES, 2019, p. 122). Isso também permite a humanização através da catarse, ao adquirir a capacidade de se colocar no lugar do próximo, de entender como uma situação social se organiza, como realizar mudanças em escalas macro e micro e desenvolver valores como parte do desenvolvimento humano ou da humanidade da mesma forma que um espectador consegue experimentar o sentimento de empatia através da relação personagem x público.

O teatro, na perspectiva de Constantin Stanislavski, é um espaço de formação de valores sociais, aberto para críticas e discussões que incitam a transformação. O entendimento de que o ator “ressignifica” o personagem e faz escolhas que influenciam o seu círculo social, sinaliza para um envolvimento enquanto sujeito e enquanto profissional. Em razão disso, pode-se afirmar que a transformação social e o Sistema traçam o seguinte paralelo em comum: a mudança pela mudança não basta, é preciso estar sintonizado com as novas necessidades sociais e oferecer formas de concretizar as mudanças necessárias, rejeitando o que já não serve mais enquanto aprimora o que for relevante para as próximas gerações.

Este foi justamente o pensamento que guiou as ações do governo bolchevique naqueles primeiros anos após a revolução, pois “A ênfase deveria estar nos estudos sem negar toda herança cultural deixada, pegar o que de melhor havia sido produzido e tornar disponível para todos” (PRESTES, 2017, p. 264). A urgência pela profissionalização dos especialistas que levariam ao desenvolvimento industrial e científico da União Soviética também era um fator recorrente durante as decisões do partido. Era preciso, então, “Antes de uma educação engajada, o ensino escolar deveria se pautar nos avanços alcançados pela sociedade moderna nesse campo. Ou seja, a relação entre trabalho e reflexão teórica” (FAVORETO, 2008, p. 39-40). Assim sendo, a escola soviética deveria ser uma antítese da escola tanto czarista quanto capitalista. Lênin e Krupskaya propunham uma educação (a Educação Integral) que se utilizava dos métodos ativos e lúdicos para desenvolver as potencialidades humanas de um homem que demonstrasse uma preocupação maior

com o coletivo (Freitas, 2012). Novamente, percebe-se o caráter multidisciplinar de uma educação que tem como objetivo unir as funções manuais e intelectuais e a organização e conhecimento específico para o trabalho (FAVORETO, 2008).

Com isso, podemos afirmar que o Sistema e o conceito de transformação social, especialmente em relação ao contexto da União Soviética, estão intrinsecamente ligados pelo ideal de aspirar a um novo tipo sujeito para um novo tipo de sociedade. Robinson e Cassandre (2019), baseando-se em Stanislavski, apontam que a Arte possui um potencial de estimular o sujeito a questionar, encontrar contradições, lidar com a complexidade das experiências, além de permitir a ele encontrar formas de desenvolver soluções para os seus problemas.

Mas para que isso aconteça é preciso divisar um plano cuidadoso de como as ações serão tomadas, o que precisa ser eliminado e o que deve ser melhorado. Estes objetivos são atingidos por meio de um trabalho contínuo e articulado com os fundamentos da sua proposta original, pois sempre precisa se adaptar às novas demandas sociais e culturais que surgem conforme esta nova sociedade amadurece.

Dentro dessa perspectiva, a versatilidade do Sistema de Stanislavski se alia às diferentes formas de concepção educacional para definir como melhor se integrar a realidade social para transformá-la através do trabalho do ator, que corporifica o poder transformativo da arte enquanto mediador do processo de desenvolvimento humano/catarse. Além disso, o Sistema também reveste o processo de criação do trabalho ou de significação de tangibilidade, isto é, o Sistema permite ao sujeito entender que a Arte, em sua expressão erudita ou popular, também pertence a ele, ao seu cotidiano e que o estado de criação não está limitado apenas a alguns indivíduos. Em relação a isso, Marx e Engels (1986, p. 29) apontam que “A concentração exclusiva do talento artístico em alguns indivíduos e o seu aniquilamento nas grandes massas – que resulta dessa concentração – é um efeito da divisão do trabalho”. Todavia, essa divisão é artificialmente mantida, visto que todos os sujeitos possuem a capacidade da criação artística e são capazes de transitar entre as várias esferas da sociedade como escola, trabalho, partido e entre outros, mas é arbitrariamente negado o acesso à esfera social da Arte. A falta desse acesso não passada sem consequências na vida do sujeito, pois:

Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada (SAVIANI, 2013, p. 20).

Benedetti (2004), com base em Stanislavski, assinala que o ator também é um sujeito que transita entre múltiplas esferas, tendo as preocupações e irritações das questões cotidianas, enquanto o seu corpo é chamado a expressar paixões, sentimentos e o inconsciente. O teatro na perspectiva de Stanislavski possui a potencialidade de emancipação humana em toda a sua cadeia, indo além apenas do acesso ao teatro, mas também a construção de sentido e o diálogo entre os sujeitos e a obra, tanto enquanto processo de criação quanto em resultado final.

Isto porque o ator é um sujeito criador com tantas complexidades e subjetividades quanto as personagens que ele interpreta. Em outras palavras, a sua humanidade não está alheia ao seu processo de criação teatral. Na concepção de Engels (2006), a atividade do trabalho ocorre em uma forma de ação dupla, dado que, ao mesmo tempo que o homem modifica a natureza, transforma a si mesmo neste processo. Ao mesmo tempo que o ator participa desse processo transformador, ele é também transformado por ele. O seu trabalho carrega uma não materialidade semelhante à natureza da educação.

Se o Sistema não possuísse essa capacidade de refletir na arte enquanto uma forma de representar pluralmente as relações humanas e suas subjetividades (FISCHER, 2002), em seus momentos de máxima compaixão (humanidade) até os seus momentos mais sórdidos, compreendendo que a realidade é permeada pela contradição entre necessidades e interesses, ele não seria capaz de promover um trabalho de reflexão que parte do ponto mais íntimo do inconsciente do ator e que consegue alcançar até as questões históricas abordadas pela peça teatral. Tudo isso permite a Stanislavski e seu Sistema alcançar o objetivo mais primevo da arte, que é:

[...] fazer o público mergulhar o mais profundamente possível – com a ajuda da psicologia e consagrando esse objetivo por muitas e muitas noites – num estado de profunda emoção, de uma emoção que não seja estéril, mas capaz de produzir as ‘almas’ mais tranquilas, mais sensíveis, mais autenticamente humanas (LUNATCHÁRSKI, 2018, p. 119).

Tendo em mente esse objetivo é que podemos afirmar que o Sistema se configura como um agente da transformação social não só porque leva ao público o entendimento mais basilar da sociedade através dos sentimentos universais, mas também explicita as contradições sociais nas relações entre os sujeitos, além de oferecer a esperança e a possibilidade de as aspirações coletivas serem pensadas e postas em marcha, pois é possível pensar em uma nova sociedade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trilogia de Constantin Stanislavski representou uma grande inovação na forma de se fazer e de se pensar o trabalho teatral, sendo a sua influência surgida no século XX, mas ainda reconhecida atualmente, nos desdobramentos de inúmeros outros métodos de atuação. Contudo, o prestígio de seu trabalho não se limita apenas a sua área de origem: inúmeras outras áreas do conhecimento encontram a resposta para o seu questionamento ou, melhor dizendo, o método para as suas necessidades no Sistema de Stanislavski.

Mesmo com tantas pesquisas nas mais variadas áreas, é possível afirmar que o Sistema ainda está longe de se esgotar enquanto uma fonte de pesquisa. Há inúmeras potencialidades descobertas através do olhar transdisciplinar em que o conhecimento de uma área é capaz de criar conhecimentos e novos questionamentos. Mas há também muitas outras perspectivas a serem descobertas que podem fazer o Sistema demonstrar novas possibilidades de utilização.

A adaptabilidade do método de Constantin Stanislavski consegue fazer com que o seu autor se mantenha relevante mesmo tão distante no tempo e no espaço geográfico em comparação conosco. Stanislavski sabia que na Arte apenas o que é eterno permanece. Isto é, apenas o que significativo para a humanidade consegue vencer as areias do tempo. Este autor, nascido no período czarista da Rússia, acompanhou as primeiras movimentações sociais e políticas que culminariam na Revolução Russa, desenvolveu um método arrojado de atuação teatral, percorreu um longo caminho para estruturá-lo e publicá-lo, e, por fim, conseguiu o feito de se manter atual, mesmo tendo plena noção de que não poderia criar um método infalível e imutável.

Muito dessa visão de impermanência acerca do Sistema vem da própria forma como ele foi criado. Muito além de uma tradução de toda a experiência com o trabalho teatral enquanto ator e diretor, o Sistema é a tradução do seu processo de reflexão sobre a capacidade humana de se emocionar, de se colocar no lugar do próximo, de criar e contar histórias. Stanislavski se assoma dos elementos mais intrínsecos da humanidade, ou seja, foi proficiente ao encontrar os pontos mais basilares da experiência humana, em seus altos e baixos e conceber formas de irradiá-las de volta ao público através de um processo intencional de catarse e de diferentes formas em que o outro é capaz de nos tocar.

O autor e ator utilizou a consciência de seus próprios processos físicos e psicológicos durante a criação de seus papéis, percebendo como as nuances físicas (como postura e entonação da voz) e o trabalho psicológico (com o consciente e o inconsciente de sua subjetividade) podiam alterar a percepção do público em relação a personagem representada. Também para além das questões internas e externas, havia o trabalho com a pesquisa dos elementos históricos e sociológicos que compunham a cultura de determinada peça a ser representada. Com o desenvolvimento de todos estes elementos, Stanislavski se pôs a cargo de explicitar os caminhos e as técnicas com as quais os atores poderiam traçar os fundamentos do seu próprio trabalho de criação teatral.

A forma como os ensinamentos de Stanislavski chegaram até os dias atuais é repleta de controvérsias e dificuldades. As questões envolvendo a tradução dos manuscritos e as suas publicações ainda são amplamente discutidas pelos estudiosos da obra, mas, ao mesmo tempo em que nos deparamos com esta adversidades, também reconhecemos que sem estas edições a obra de Constantin Stanislavski não teria atravessado as fronteiras da União Soviética e não teríamos acesso fácil ao seu método. Acreditamos que, futuramente, haverá edições da trilogia do Sistema que trarão as marcas reais de seu escritor original, com a beleza caótica do seu curso de escrita e com os sentimentos que não encontram transliteração exata em nossa língua.

O Teatro, para Constantin Stanislavski, é um possibilitador e um agente da formação humana integral, que abrange todas as dimensões de vida necessárias aos sujeitos. O Teatro, como outras formas de arte, possui a habilidade de elevar as sensibilidades do ser humano através da emoção, ou seja, o público participa desse meio se identificando ou se antipatizando com as personagens, mas, por fim, observando este outro como um membro da humanidade, com os mesmos desejos, medos e defeitos daquele que ocupa uma das cadeiras do teatro.

Como foi dito, o Sistema apresenta potencialidades que vão muito além dos objetivos pretendidos com a sua criação. Uma das problemáticas que moveu esta pesquisa é demonstrar como o Sistema entende o fenômeno da educação, utilizando os parâmetros da educação formal, não formal e informal. Ao nos depararmos com uma série de categorias pedagógicas sublinhadas dentro dos capítulos da trilogia, apontamos que estes elementos apresentam características

relevantes para o trabalho do professor em sala de aula e para o processo educativo do estudante.

As concepções de educação possuem objetivos específicos que organizam o modo como o processo educativo deve se organizar e como será o seu impacto na vida do sujeito em desenvolvimento. A modalidade formal presume a formalidade, sequencialidade e o rigor regulatório para transmitir os conhecimentos científicos acumulados para a nova geração de estudantes. Já a modalidade não formal também possui prescrições na forma em que o processo educativo deve ocorrer, mas quem define os objetivos dessa modalidade são os membros do próprio processo, de maneira coletiva. Enquanto isso, a educação informal tem uma característica mais individual, pois parte das experiências pessoais do sujeito em relação ao mundo, as suas necessidades de trabalho e aos seus vínculos sociais. Diferentemente das duas concepções anteriores, o conhecimento adquirido na educação informal não possui a pretensão de ser repassado para outros sujeitos.

Embora estas concepções se intercalem quando pensamos em um processo formativo permanente, o Sistema apresenta características alinhadas a duas dessas concepções: a formal e a não formal. O Sistema percorre fluidamente as duas áreas, uma vez que apresenta elementos pertinentes ao processo de ensino e aprendizado das duas concepções, permitindo-se a flexibilidade e o caráter igualitário da modalidade não formal, mas sem deixar de lado a necessidade de um extensivo planejamento antes de se agir e também a necessidade de pesquisa aprofundada nas fontes históricas e científicas da modalidade formal. O Sistema também se atenta para o caráter coletivo da educação que ocorre fora do ambiente formal da escola, permitindo ao sujeito uma liberdade de escolher como aprender, como ensinar e como socializar os conhecimentos produzidos.

A fluidez da concepção educacional do Sistema também decorre dos próprios pontos de convergência entre a modalidade formal e não formal, pois ambas as concepções visualizam entre os seus objetivos o aprimoramento do sujeito participante do processo educativo. A diferença é como esse propósito é atingido. Enquanto na educação formal esse aprimoramento se dá através do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, da testagem dos conhecimentos e a diplomação do estudante; na educação não formal o sujeito atinge seu intuito por meio da escolha dos conteúdos, da troca de saberes e da necessidade imediata do conhecimento em sua realidade. Em relação a isso, o Sistema possui um objetivo

claro de aprimoramento profissional e pessoal do ator. Portanto, compreende-se que Stanislavski não nega a importância do papel da educação formal e nem coloca o seu Sistema como uma forma de suplantiar o espaço da escola.

No pensamento do autor, o Teatro exerce a sua função social com o propósito de ser uma complementação do processo formativo que já ocorre no ambiente escolar, mas também se incorpora nas áreas não contempladas pela modalidade de educação formal. Afinal, para Stanislavski, a formação integral do homem não se resume apenas ao conhecimento científico, mas também ao conhecimento das esferas interpessoais e culturais, ou seja, tudo o que engloba a experiência humana. Para se atingir a completude nos objetivos propostos pelo Sistema, o método de Constantin Stanislavski define quatro pontos essenciais: a existência de um método estruturado para o processo de criação artística que permita ao ator realizar a sua autoavaliação e o aprimoramento de suas capacidades, a valorização da presença dos participantes do Teatro em todo o seu espectro criativo e reflexivo, o incentivo da socialização dos resultados obtidos na criação e reflexão e, por fim, a reafirmação do compromisso do ator com a função social do Teatro enquanto mediador do processo de reflexão/catarse.

Neste caso, sabendo do contexto revolucionário vivido por Stanislavski, o desafio foi compreender sua concepção de educação em relação à ideia de transformação social. Entendido como o Sistema organiza o seu funcionamento, através dos quatro pontos centrais mencionados acima, para cumprir a sua função social, podemos denotar que o pensamento de Constantin Stanislavski se acerca das questões de preservação ou alteração das conjunturas sociais com uma especial inclinação à perspectiva da transformação social. Isto se deve ao modo como Stanislavski visualiza o Sistema como uma forma de o ator impulsionar a transformação das bases sociais por meio do seu ofício. Neste processo, o senso de agência do ator e do espectador são respeitadas, isto é, o ator não coagirá o público a esta ou aquela opinião, pois afirma que o papel do ator não está em forçar a mensagem de uma peça, mas fazê-la transparecer ao público com o talento de sua atuação, visto que a reflexão sobre as formas de interpretações e de representações possuem o mesmo grau de importância que a mensagem que este ator busca transmitir. Assim, nem o significado de uma obra e nem o ator tem uma posição estática na sociedade, uma vez que a interpretação de uma obra se altera conforme a sensibilidade da época, portanto, é preciso que o ator se transforme junto com ela.

Para chegarmos nos resultados aqui demonstrados, foi preciso lidar com algumas adversidades em relação a obra de Stanislavski e o próprio processo de pesquisa aqui delineado. Entre as principais dificuldades encontradas durante a escrita deste trabalho, apontamos o reduzido número de artigos que tratassem do Sistema e do autor enquanto uma categoria de estudo em si. Embora existam vários estudos que articulem o pensamento de Stanislavski com outros teóricos da área da Educação, notadamente com Vygotsky, existe ainda uma vastidão na transposição da área do Teatro para a área da Educação, o que permite que o pensamento do autor apresente uma grande possibilidade de pesquisas posteriores.

Outra dificuldade identificada foi transpor as técnicas e o modo de pesquisa da Literatura para a área da História da Educação, uma vez que é preciso analisar as obras que compõem a trilogia do Sistema com o entendimento de que se trata de uma obra com um cunho ficcional, mesmo que seja possível traçar paralelos entre a vida do autor e a obra (o que a torna uma narrativa híbrida), sem a intenção de ser usada como uma metodologia pedagógica fora do Teatro. Ao mesmo tempo, é preciso compreender a obra na tangibilidade de seus objetivos: o que é possível de se obter com o método do Sistema. Tendo tais fatores em mente, fomos capazes de encontrar as categorias pedagógicas dentro da metodologia e apontarmos como elas podem ser adaptadas ao processo educativo.

O modo de construção da trilogia, narrativa ficcional, também se pôs como um problema a ser analisado com cuidado dentro da construção desta pesquisa, já que Stanislavski buscou transmitir o Sistema como um conjunto de técnicas e parâmetros para uma boa atuação para as próximas gerações de atores. O autor não tinha a intenção de patentear o Sistema como “um método de Constantin Stanislavski”, de modo em que ele, Constantin, aparece na narrativa da trilogia como mais uma personagem deste universo de Kostya e Tortsov. Stanislavski não via o Sistema como um método imutável ou à prova de falhas, porém como um ponto de partida para o processo permanente de aprimoramento do ator. Esta visão se refletiu na própria dificuldade que Stanislavski sentia para terminar os manuscritos do Sistema e publicá-los de maneira satisfatória com os seus planos iniciais. O Sistema pode ser descrito como o trabalho de toda uma vida em vários sentidos. O Sistema cresceu junto com o seu autor, sendo uma síntese de toda a sua experiência enquanto ator e diretor, mas também como um longo desafio de traduzir esta

experiência de vida para o papel. A obra também representa o que Stanislavski deseja deixar como o seu legado teatral mesmo após a sua morte.

O Sistema se trata de uma obra repleta de sutilezas e complexidades que não conseguem ser totalmente abordadas em um único trabalho. Há inúmeros outros aspectos deste método a serem descobertos com olhar investigativo certo. As já referidas características de adaptabilidade e poder de transformação do Sistema são aspectos que revelam um grande potencial de aplicabilidade na área da educação, seja na prática do professor na sala de aula ou em conjunto com outras teorias pedagógicas. As noções de autoatualização e de autoaperfeiçoamento são muito caras ao trabalho exercido pelo professor, pois o conhecimento e o alunado nunca permanecem imutáveis.

Com base no que foi apresentado, o Sistema demonstra-se como uma metodologia de grande interesse para os setores da sociedade que desejam realizar transformações nas bases da conjectura social, seja no Rússia czarista ou seja atualmente, pois os seus métodos renovadores e parâmetros definidos fornecem aos sujeitos maneiras de organizar e fundamentar os passos necessários para se atingir a completa transformação social. E mesmo quando este objetivo for alcançado, o Sistema sempre terá espaço nesta nova sociedade, pois sua capacidade de renovação é o que o torna infinito.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A Poética Clássica**. 7. Ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégias políticas: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. 2015. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.

BENEDETTI, Jean. **Stanislavski: An Introduction, Revised and Updated**. Routledge, 2005.

BENEDETTI, Jean. A History of Stanislavski in Translation. **New Theatre Quarterly**, Cambridge, v. 6, n. 23, p. 266-278, set. 1990. Publicado online: 15 jan. 2009. Disponível em: [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0266464X00004577](http://journals.cambridge.org/abstract_S0266464X00004577). Acesso em: 07 abr. 2021.

BEZERRA, Antônia Pereira – Verdade na Cena, Verdade na vida: Boal e Stanislavski **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 413-430, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 17 de nov. de 2021.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 50 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2015.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro Grego: Tragédia e comédia**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRYAN. N. A. P. **Educação, trabalho e tecnologia**. Tese de Doutorado. Unicamp: Campinas, 1992.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em tela**, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2014.

COSTA, Angélica Silva. **A noção de engajamento no pensamento de Jean-Paul Sartre**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

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**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

DE BRITO CRUVINEL, Tiago. O “Se” Mágico de Stanislavski na Construção de uma Dramaturgia Baseada em Fatos Históricos Ditatoriais. **O Mosaico**, 2014.

DIAS, Natacha. Teatro e trabalho sobre si: a perspectiva de Stanislavski. **Conceição/Conception**, p. 262-275, v. 8, n. 2, 2019.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. **Belém: UFPA**, 2009.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2008.

FISCHER, E. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

FREITAS, Cezar Ricardo de. *Krupskaia e a educação integral da nova geração comunista*. São Paulo: **Anais do VII Colóquio Internacional Marx Engels**, vol. 1, 2012, [https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6904\\_De%20Freitas\\_Cezar.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6904_De%20Freitas_Cezar.pdf). Acesso em 20 de agosto de 2021.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant**, p. 1-11, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, p. 27-38, 2006.

GUIMARÃES, A. R. G. D. P. As principais características e atitudes do movimento romântico. **Letras & Ideias**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 66–85, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/letraseideias/article/view/26432>. Acesso em: 21 nov. 2022.

GUINSBERG, Jacó. **Stanislavski e o Teatro de Arte de Moscou: do realismo externo ao tchekhovismo**. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HAPGOOD, Elizabeth Reynolds. Introdução. Em: STANISLAVSI, Konstantin. **An Actor Prepares**. 3. Ed. Nova Iorque: Routledge, 1989.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2005.

KLEIN, L. R.; FAVORETO, A.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Processo de transformação/conservação social: uma reflexão a partir da "Fábula dos Porcos Assados". **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 125-132, 25 out. 2014.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, p. 4402-4412, 2009.

LOGAN, Joshua. Introdução. Em: STANISLAVSKI, Konstantin. **A Construção da Personagem**. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

LOPES, Geraldo Brito. Stanislavski, Cultura e Revolução e Augusto Boal. In: **Colóquio Internacional Marx e o Marxismo**, 8, 2017, Niterói, RJ. Anais (online). Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC25/mc254.pdf>  
Acesso em 05/07/2020.

LUNATCHÁRSKI, Anatoli. **Revolução, Arte e Cultura**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MAKARENKO, Anton Simonovitch. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981

MARROU, Henri Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. 5 ed. São Paulo: EPU, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre Literatura e Arte**. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1986

MAUCH, Michel; FERNANDES, Adriana; CAMARGO, R, C. de. O REI STANISLAVSKI NO TEMPO DA PÓS-MODERNIDADE: TRADUÇÕES, TRAIÇÕES, OMISSÕES E OPÇÕES. **Revista Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 7, n. 3, p. 1-24, dez./2010. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF24/Dossie\\_03\\_Michel\\_Mauch.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF24/Dossie_03_Michel_Mauch.pdf). Acesso em 3 jul. 2020.

MELCHIOTTI Gonçalves, A.; GUERRA, D. COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CONTINUIDADE E CONSERVAÇÃO. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 27-39, 5 dez. 2018.

MONTEIRO, Argus M. N. O ENSINO DOS SISTEMAS TEATRAIS NA ESCOLA TEATRAL RUSSA. **Revista Da FUNDARTE**, 34(34), 110–130. 2017. Recuperado de <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/457>.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em revista**, p. 77-93, 2010.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PORTES, Carolina Marcon. **Aspectos históricos, teórico-metodológicos e pedagógicos do Teatro do Oprimido na perspectiva de Augusto Boal**. 2019. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da escola soviética. **Movimento-revista de educação**, n. 6, p. 254-271, 2017.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **A Revolução russa, 1917-1921**. 4. Ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1989.

ROBINSON, Rodrigo; CASSANDRE, Marcio Pascoal. Merde! Teachings from Russian art to Organizational Learning. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 26, n. 88, p. 163-183, Mar. 2019. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-92302019000100163&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302019000100163&lng=en&nrm=iso)>. access on 04 Mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/1984-9260888>.

ROSENFELD, Anatol; GUINSBURG, Jacó. Romantismo e classicismo. **O Romantismo**, São Paulo: Perspectiva, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERGE, Victor. **O ano I da Revolução Russa**. São Paulo: Ensaio, 1993.

SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão escolar democrática: discursos de transformação ou conservação?**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

STANISLAVSKI, Konstatin. **An actor prepares**. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 1989. 345 p.

STANISLAVSKI, Konstantin. **A Construção da Personagem**. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

STANISLAVSKI, Konstatin. **Creating a Role**. Londres: Meuthen Drama, 1981.

STANISLAVSKY, Constantin. **Building a Character**. (Elizabeth Reynolds Hapgood, Transcrição). Londres: Meuthen Drama, 1979.

TAKEDA, Cristiane Layher. **Minha vida na arte de Konstantin Stanislavski: os caminhos de uma poética teatral**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

XAVIER, Carolina. A memória e a preparação do ator: o desdobramento do sistema de Stanislávski no método de Strasberg. **Caderno de registro Macu** (Teatro Escola Macunaíma), 12 edição. Semestre I, 2018, 22-27.