

Teatro e educação: o papel da pedagogia teatral na transformação dos hábitos.

Camila Lins Franca
Darcísio Natal Muraro

Resumo – Este estudo tem como objetivo discutir como as experiências estéticas teatrais podem constituir-se enquanto um campo de crítica e renovação de hábitos. Por meio da pesquisa bibliográfica o trabalho reflete acerca dos conceitos de experiência, hábito e arte apresentados na teoria de John Dewey. Não obstante, focaliza na pedagogia do teatro enquanto área capaz de provocar a reinvenção da rotina, pautando-se na prática desenvolvida pelo encenador Jacques Copeau. O trabalho parte do pressuposto da prática social de transmissão dócil da maioria das experiências voltadas para a manutenção dos hábitos rotineiros e supressão do pensar reflexivo nas ações. A análise do conceito de arte apresentado por Dewey pauta-se na conjectura de que as experiências artísticas – enquanto âmbito de superação da rotina – possuem em sua inerência o poder de gerar conhecimento de maneira orgânica, adicionando renovação às atividades usuais da vida. Sendo assim, a pesquisa aponta para a necessidade de aproximação entre meio social e experiências estéticas, bem como, da criação de ambientes favoráveis (ambientes democráticos) para a manifestação de experiências significativas em detrimento da mecanicidade irrefletida dos hábitos passivos nas práticas sociais.

Palavras-chave: Experiência. Hábito. Pedagogia teatral.

Resumen - Este estudio tiene como objetivo discutir como las experiencias estéticas teatrales pueden formar un campo de crítica y renovación de hábitos. Por medio de la pesquisa bibliográfica el trabajo reflexiona acerca de los conceptos de experiencia, hábito y arte presentados em la teoría de John Dewey. Sin embargo, se centra en el pedagogia teatral como una área capaz de provocar la reinvencción de la rutina. Es guiada pela práctica desenvolvida por el encenador Jacques Copeau. El trabajo presupone la práctica social de transmisión dócil de la mayoría de las experiencias orientadas al mantenimiento de los hábitos de rutina y represión del pensamiento reflexivo en las acciones. El análisis del concepto de arte presentada por Dewey es guiado en la conjetura de que las experiencias artísticas - como parte de la superación de la rutina- tiene una capacidad inherente para generar conocimiento de manera orgánica y vibrante, aportando fuerza a las actividades habituales de la vida. Por lo tanto, las investigaciones apuntan a la necesidad de estrechar los vínculos entre el entorno social y las experiencias estéticas, así como la creación de entornos favorables (ambientes democráticos) para la manifestación de experiencias significativas en detrimento de la mecanicidade irrefletida de los hábitos pasivos em las practicas sociales.

Palabras-clave: Experiencia. Hábito. Pedagogia teatral.

As conjecturas do presente estudo pautam-se na premissa levantada por John Dewey de que as nossas experiências têm sido cada vez mais marcadas pela mecanicidade das ações

e, por decorrência, os hábitos que envolvem o pensar são cada vez menos cultivados. A partir de tais pressupostos, pretende-se pensar acerca da seguintes questão. Como a experiência estética teatral produz sentido no sujeito sendo capaz de provocar uma transformação em seus hábitos?

No desenvolvimento de sua teoria, Dewey nos apresenta a experiência como um dos conceitos principais de sua filosofia. No que concerne à natureza da experiência, Dewey (1979) a define a partir da combinação entre seu aspecto ativo-passivo. Conforme ressalta o autor, em seu elemento ativo a experiência é tentativa, isto é, a ação guiada por um significado sobre determinada situação, enquanto que em seu elemento passivo a experiência é sofrimento que permite verificar as consequências da ação. O termo “passivo” não significa espera inativa ou contemplativa, mas sofrimento ou recepção das mudanças geradas pela ação.

Conforme Dewey, o valor de uma experiência é medido a partir da relação estabelecida entre os dois elementos mencionados anteriormente resultando numa significação que, além de satisfazer às exigências da experiência presente naquilo que é circunstancialmente problemático, transforma-se em método para experiências subsequentes. A experiência em sua qualidade ativa, isto é, de tentativa, pressupõe por si só uma mudança, contudo, tal transformação só será significativa se for repleta de significado, se dialogar diretamente com as consequências de tal ação.

De acordo com Dewey (1979, p. 153) “[...] experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que sofrer em consequência torna-se instrução”. A partir de tal premissa tem-se que, aprender por meio da experiência significa observar e analisar de forma consciente as consequências da ação. Perceber tais consequências de forma consciente é também criar significações a partir das relações entre as coisas do mundo. Conforme o autor (1979, p. 153, *itálicos do autor*):

1) A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas 2) *a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidade a que nos conduz.*

A experiência consiste numa interação do sujeito com o seu meio (natural e cultural), num processo contínuo de viver. Dewey define a identidade da coisa viva a partir de seu caráter de renovação. Para o autor (1979) o que distingue os seres vivos dos inanimados, além da renovação, é o fato de que diante da ação de uma força superior os seres vivos sempre tentarão convergir o máximo de energia em favor de sua sobrevivência. Dewey faz uma abordagem naturalista e evolucionista ao dizer que o homem procura utilizar todas as energias

de seu ambiente em prol de sua conservação, o que significa dizer que o homem transforma o meio e a si mesmo nesta troca de energia. Portanto, para Dewey (1979, p. 01), “A vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente”.

Segundo Dewey, a continuidade da vida representa uma ininterrupta adaptação dos seres vivos transformando o ambiente para atender suas necessidades. Procede ao fato que, tal relação está sujeita a sofrer interferências capazes de interromper a consumação daquilo que se vivência. Entretanto, segundo este autor a categoria continuidade ou “*continuum* experiencial” aplica-se sempre que for necessária a discriminação do valor de uma experiência lastreada com significados acumulados de outras experiências. Dewey (1971, p. 26) afirma: “[...] o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”.

Ao pensar a experiência, não podemos ignorar o fato de que as partes envolvidas (homem e meio) estão em constante processo de transformação, portanto, imbuídas de inúmeros fatores que modificam e interferem o curso de suas ações. Contudo, ao definir uma experiência singular motivada por uma situação problemática, Dewey (2010) pondera que tais fatores de transformação e interação devem ser submetidos ao processo reflexivo que identifica os obstáculos e constrói hipóteses que poderão ser consumadas, evitando desqualificar a própria experiência. Este nível de experiência pode assinalar ao sujeito uma vivência significativa peculiar e memorável.

Segundo Dewey (1956), as ações sofridas pelos sujeitos ocorrem de acordo com a utilização de estados orgânicos despertados como critérios para a determinação do valor de um ato. Todos os indivíduos desde muito cedo aprendem a reconhecer a qualidade de suas ações a partir das consequências demonstradas pelos outros indivíduos. Neste sentido, se algumas ações são consideradas agradáveis para os sujeitos desde o momento de sua infância, isto deriva de um estado interior de conforto que é gerado a partir do olhar e do julgamento do outro.

Dewey (1979, p. 44) afirma que “[...] dirigindo a atividade de seus membros mais novos, e determinando-lhes, por esse modo, o futuro, a sociedade determina o seu próprio”. Logo, por meio das características inerentes à própria infância, a sociedade exerce forte poder sobre a criança, moldando-as segundo padrões esperados para o coletivo. Sendo assim, a capacidade de aprender com o outro, manifestada pela criança, pode ser manipulada pelo meio como forma de estabelecer condutas determinadas por relações de poder expressas na sociedade.

Neste sentido, Dewey pondera que as preferências e desejos manifestos pelos homens são reflexos de uma ação objetiva anteriormente dada que reveste determinadas situações para que sejam perpetuadas e ampliadas. Segundo Dewey (1956, p. 27).

A afeição que tenhamos por flores vem após havermos nos deliciado com elas concretamente. Todavia essa afeição é sentida antes de realizarmos o trabalho que transformará o deserto em um canteiro florido, e antes de cultivarmos plantas. Todo ideal é precedido de um acontecimento real, porém, um ideal é mais que uma repetição subjetiva da realidade. Êle projeta, em forma mais firme, ampla e primorosa, o bem que, de modo precário, acidental e fugaz, se tenha experimentado.

Para Dewey (1956, p. 36), as qualidades sensoriais distintas não são elementos originais que surgem a partir de espaço vazio, antes são resultados de uma análise apurada, que “dispõe de recursos técnicos científicos imensos”. Portanto, a capacidade de destacar elementos sensoriais definitivos é a proeminência de um treino, isto é, de hábitos bem formados. Para o autor (1956, p.36): “Não é cousa simples ter-se uma sensação clara, independente. Tal sensação é indício eloquente de treino, habilidade, hábito.”

Dessa forma, segundo Dewey (1956) as ideias humanas, assim como as sensações, dependem diretamente das experiências na qual os hábitos são constituídos na relação indissociável do indivíduo e seu grupo social. O autor completa ainda que existe uma tendência imediata, aparentemente instintiva capaz de direcionar o rumo ou direção a tomar ao agir que são na realidade o sentido dados pelos hábitos que operam abaixo da consciência direta.

Pode-se concluir que o meio social cria condições para todos os hábitos humanos, portanto, enquanto persistirem as condições para que os maus hábitos se desenvolvam, eles se ampliarão em nossa cultura, independente da vontade do sujeito. Ressaltamos que, os maus hábitos são aqueles que impedem o crescimento que se dá pela continuidade e interação da experiência no meio natural e social.

Em seu livro *Democracia e educação* John Dewey (1979, p. 45) analisa a concepção de hábito levando em consideração os conceitos de imaturidade e crescimento. O autor toma uma atitude positiva em relação a infância ao afirmar que, a criança é dotada de capacidades das quais o adulto insistentemente despreza. Neste sentido, a imaturidade é concebida enquanto uma “aptidão positiva - a aptidão para desenvolver-se”. Para este autor, o crescimento é o resultado da “marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior” diriginda a infância, já que determinando o futuro da criança a sociedade deternina seu próprio futuro.

Os principais traços que compõem a imaturidade são a dependência e a plasticidade. No que concerne à ideia de dependência, esta é considerada enquanto aspecto positivo do desenvolvimento, conforme Dewey (1979, p. 45) “ [...] O fato de que a dependência é acompanhada pelo desenvolvimento de aptidões, e não por uma sempre crescente tendência ao parasitismo, sugere ser ela, já, uma força construtora”. A dependência manifestada pelos humanos, diferente do que ocorre com animais de outras espécies, favorece a sua habilidade social, sua capacidade de se relacionar. Conforme Dewey (1979, p. 46):

Poucos adultos conservam toda a plástica e sensível aptidão das crianças para vibrarem em harmonia com as atitudes e atos de pessoas entre as quais vivem. A desatenção para com as coisas materiais (associada à sua incapacidade para dominá-las) é acompanhada de uma proporcional intensificação de interesse e de atenção pelos atos das outras pessoas. O mecanismo vital e inato da criança, e seus impulsos, tudo contribui para facilitar a correspondência de natureza social.

Não obstante, segundo Dewey (1979, p.47) a plasticidade é um elemento manifesto através do crescimento, caracterizando a capacidade de aprender por meio das experiências:

[...] Parece-se mais com a elasticidade com que algumas pessoas assumem a cor de seu ambiente, conservando ao mesmo tempo, às próprias inclinações. Mas é algo mais profundo do que isto. Em sua essência, é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa - poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de desenvolver atitudes mentais. Sem isto seria impossível contraírem-se hábitos.

Conforme observado a plasticidade é a capacidade de reter de uma experiência elementos capazes de provocar transformação em um ato subsequente, ou seja, a capacidade de desenvolver hábitos. Trata-se da capacidade de aprender a partir das experiências, ou seja, absorver as significações por elas geradas e, conseqüentemente, gerir seus atos tendo em vista as conseqüências de fatos anteriores. Sendo assim, experiências permitem a variação de significados e assim se adquire método, aprende-se continuamente e o homem adquire a aptidão de aprender a aprender. Neste sentido, a plasticidade pressupõe a disposição para contrair hábitos.

Conforme Dewey (1979, p. 52), um hábito é o domínio ativo sobre o ambiente através de comandos feitos por nossos órgãos de ação. Contudo, estes hábitos podem se tornar rotineiros quando se tornam automáticos, ou quando são feitos sem nenhuma medida de inteligência, ou seja, o fim da capacidade de variar é, portanto, o que caracteriza o hábito rotineiro.

Neste âmbito, para o autor, os hábitos podem operar tanto em um aspecto ativo quanto em um estado passivo. Os hábitos passivos retratam determinada conformidade com o meio social, gerando acomodação e conseqüentemente a inaptidão para a transformação do ambiente. Por sua vez, a adaptação ativa procede da interação orgânica entre meio social e hábito resultando em transformação mútua.

Segundo Dewey (1979) a significação dos hábitos está tanto na formação da disposição intelectual e emocional quanto na ampliação da economia, facilidade e eficácia das ações. O autor (1979, p. 51) afirma que “Todo o hábito indica uma inclinação – uma preferência e escolha positivas das condições necessárias à sua manifestação”. Sendo assim, um costume tende a buscar ativamente por situações favoráveis à sua manifestação.

Quando o elemento intelectual distancia-se do hábito ele torna-se rotina. Segundo Dewey (1979, p. 52) Os hábitos são uma atitude de inteligência que envolve o conhecimento dos aparelhamentos que se aplicam à ação, portanto, “[...] é o elemento intelectual de um hábito que lhe garante o uso variado e elástico e, por conseguinte, o seu contínuo crescimento”. Sendo assim, os hábitos tornam-se rotineiros e nos escravizam na medida em que o pensamento se dissocia dos mesmos. Conforme Dewey (1979, p. 52):

Segundo já vimos, a aquisição de hábitos é devida à plasticidade de nossa natureza: a nossa aptidão pra variar as reações ou respostas, até encontrarmos um apropriado e eficiente modo de proceder, uma conduta adequada. Hábitos rotineiros ou hábitos que nos possuem em vez de serem possuídos por nós, são hábitos que põe termo a tal plasticidade. Eles assinalam o fim da aptidão para avariar.

Sendo assim, são os hábitos que nos dão o domínio sobre o ambiente, bem como, a aptidão para usá-lo para finalidades humanas. Quando ativos, pressupõem reflexão e iniciativa opondo-se à rotina que, por distanciar-se da inteligência, resulta no bloqueio do desenvolvimento da capacidade de aprender. Neste sentido, a plasticidade é corrompida pela docilidade. Conforme Dewey (1956) docilidade é um termo utilizado para designar a habilidade para aprender somente aquilo que os designados de autoridades ambicionam ensinar, ou seja, reprodução imitativa em oposição à capacidade de renovação, reforma e criação de novos hábitos.

Dewey (1956) denuncia o fato de que o peso dos costumes dos adultos concentra-se tanto na fixação de tendências que geram conformidade quanto nos assaltes aos que buscam autonomia e transformação. Portanto, desde muito cedo somos compelidos a evitar os conflitos causados pelas opiniões opostas e aparentar familiaridade a costumes que não

compreendemos. Nesta perspectiva, os entes mais novos da sociedade são educados em um ambiente de experiências marcadas pela rotina.

Não obstante, experiências que envolvam o pensar pressupõem um ambiente social no qual seja possível cultivar os hábitos ativos. Vida social pressupõe mudança e conflitos, portanto, requer indivíduos com hábitos ativos, capazes de pensar os problemas coletivamente. Nesta perspectiva, o modo de vida mais afeito à investigação reflexiva dos problemas comuns é, para Dewey, a vida democrática. Segundo Dewey (1979, p. 106) os traços que melhor caracterizam uma sociedade constituída democraticamente são: “[...] a extensão em que os interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus componentes e a plenitude e liberdade com que esse grupo colabora com outros grupos.” Assim, a vida democrática requer a reconstrução dos hábitos para garantir à sociedade “[...] sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios.” (DEWEY, 1979, p. 94).

Neste sentido, faz-se necessário criar condições favoráveis para que o meio democrático torne as oportunidades de experiências intelectuais acessíveis a todos os indivíduos, ou seja, cultive hábitos que provoquem iniciativa individual liberando a diversidade de capacidades pessoais e a adaptabilidade às mudanças. Sendo assim, a democracia deveria constituir-se enquanto ambiente favorável do desenvolvimento e livre manifestação das potencialidades humanas.

Dewey (1970) tanto demonstra sua fé na natureza humana quanto alerta aos desajustes causados pela desconfiança na mesma, como por exemplo, a intolerância. A atitude de odiar determinado grupo de indivíduos encontra suas raízes na desconfiança das potencialidades de tais grupos enquanto seres humanos. Não muito distante de nós, a chacina causada no antigo presídio Carandiru pode ser citada como um dos inúmeros exemplos de que, nem só em um sistema político totalitário as potencialidades humanas são reprimidas e anuladas, instituições democráticas mal alicerçadas apresentam fendas capazes de ruir com sua estrutura. Para Dewey (1970, p. 215) a presença deste ódio “[...] revela uma fraqueza intrínseca e é um pretexto para a acusação de que não agimos diferentemente da Alemanha nazista”.

Sobremaneira, a teoria deweyana nos leva a pensar na necessidade de cultivar experiências de pensamento capazes de gerar autonomia e combater o ódio, uma vez que, a incapacidade de interagir com a diversidade, ou a fixidez dos hábitos irrefletidos, bloqueia o crescimento. Segundo Dewey (1979, p. 215) “[...] é o elemento intelectual de um hábito que lhe garante o uso variado e elástico e, por conseguinte, o seu contínuo crescimento”.

Nestes termos, as experiências artísticas podem apresentar-se enquanto um caminho efetivo de superação da rotina, dos preconceitos, das experiências frouxas e irrefletidas do cotidiano. Hábitos são construídos na vida social. Como envolve ação, um fazer tem o sentido de uma arte. Por sua vez, a arte pode se converter numa oficina de hábitos críticos.

Nesta perspectiva, a arte não é mera representação fotográfica da realidade. Tomemos como exemplo o teatro. Ao longo de muitos anos o trabalho do ator ocidental era sustentado pela boa entonação de seus textos e pelas indicações do diretor. A autonomia da criação do ator e a tomada de consciência sobre seu principal instrumento de trabalho – seu corpo – estavam soterradas sob a dominância do texto literário. O trabalho do ator até o final do século XIX era associado à do declamador, tendo o texto nesse teatro tradicional o privilégio sobre a representação de uma situação. Ao desassociar as potencialidades físicas e mentais do ator, este tipo de fazer teatral retirava a capacidade do artista de gerar significações em seu próprio trabalho, tornando ilegítima sua autonomia criativa em prol de um sistema maquinal. Basicamente, os atores até então, aprendiam seu ofício de duas maneiras. Conforme a pesquisadora Sachs (2004, p. 15):

[...] através da relação mestre e discípulo nos teatros de periferia parisiense, por tradição oral, ou, através do que, segundo Odette Aslan, poderia chamar-se “formação tradicional”, que era oferecida ao aluno admitido ou que se preparava para entrar no Conservatoire, tratando-se basicamente de ensiná-lo a “falar bem” e “colocar-se bem”.

Entretanto, a partir do início do século XX o movimento conhecido como “reteatralização do teatro” passou a cobrar que as experiências artísticas teatrais deixassem de ser rotineiras. Surgem inúmeros encenadores preocupados em renovar o fazer teatral criticava a ideia do naturalismo e buscavam a formação de um novo ator, pautando-se na redescoberta do corpo e da espontaneidade.

Reconhece-se no século XX, a necessidade em articular pedagogias do trabalho do ator e criar espaços de experimentação dessas práticas pedagógicas, núcleos afastados do teatro comercial e capazes de modificar a formação do ator ocidental. Surgem, com tais propósitos, o Primeiro Estúdio de Arte de Moscou e a *Ecole Du Vieux-Colombier*, de Jacques Copeau. Cruciani (1995, pp. 26-28) comenta:

As escolas institucionais de teatro nasceram e nasciam de outras experiências e respondiam a uma outra cultura: os estúdios, os laboratórios, as escolas dos mestres do século XX nasceram para fazer aparecerem condições de uma experiência criativa, lugares de operabilidade do teatro [...]. Os diretores-professores usaram essas oportunidades não apenas para treinar estudantes para o teatro, ou para seus próprios teatros, mas também para inventar os instrumentos de sua própria formação.

Desse modo, a poética desses mestres conduziu para uma nova experiência do teatro, cujo elemento essencial é a pedagogia, isto é, a busca de um modo de trabalho cujo valor é medido para além dos êxitos de espetáculos, mas a partir de tensões culturais que o teatro pode provocar e definir. Não obstante, todas as propostas de ensino desses encenadores se relacionavam na procura por concretizar uma forma efetiva de treinamento baseado na experimentação do trabalho expressivo. Conforme Cruciani (1995), as escolas contribuíram efetivamente para a institucionalização de um processo de ensino/aprendizagem que foram capazes de alicerçar a partir deste período o teatro do futuro.

O treinamento¹ do artista será, neste momento de formação, uma vivência pautada na descoberta de si, bem como na reflexão e tomada de consciência de experiências passadas que, por sua vez, irão se re-significar em uma nova experiência, continuamente. A aprendizagem, neste sentido, vai além da aquisição de conhecimentos. Para o ator, não se trata de um saber fazer bem, antes disso, trata-se de criar significações para sua criação a fim de apropriar-se de seu próprio trabalho.

Conforme Cruciani (1995), os mestres que representaram a história do teatro do século XX, estabeleceram técnicas e poéticas que não estavam contidas em um ou mais espetáculos. A experiência do teatro, neste período, supera a experiência do espetáculo e passa a abranger uma cultura duradoura e penetrante comparada a entidade frágil e temporal que é o espetáculo em si. Trata-se de uma experiência para além do espetáculo, uma experiência, pois, de aprendizagem. De acordo com Camilo Scandolara (2006, p. 03):

A preocupação com a formação do ator que aparece de forma aprofundada nessa época, e que até então era inédita, leva à configuração de diferentes propostas pedagógicas. Algumas delas acabaram ficando no domínio dos escritos, dos projetos e das utopias dentre as quais podemos destacar as propostas de Craig e Artaud. Outras se desenvolveram por meio da experimentação concreta, principalmente no contexto dos estúdios e laboratórios.

Jacques Copeau foi um dos principais nomes preocupado em estabelecer um método de trabalho pautado na transmissão de experiências significativas para atores. O teatro de

¹Neste trabalho, a palavra treinamento refere-se à preparação do ator. Foi o encenador Jerzy Grotowsky quem consideravelmente desenvolveu tanto o conceito quanto a prática do que chamamos treinamento do ator, em seu Teatro-Laboratório de Wrocław, já nos anos 60. Foi a partir dessa década que o termo “treinamento” passou a ser incorporado ao vocabulário teatral no ocidente, influenciando as demais práticas teatrais que se sucederam, bem como nomear as que já apareciam até então. Segundo Burnier (2009, p.171, grifo do autor) o treinamento na área teatral tem por objetivo explorar as capacidades do artista e trabalhar suas dificuldades [...] “alargando seu léxico, dilatando seu corpo e abrindo os caminhos para o fluir de suas energias potenciais. *Desta forma delineia todo o que e como fazer.*”

Jacques Copeau era constituído principalmente por um grupo de amigos que dividiam os mesmos ideais e a similar indignação diante da cena francesa de então, dentre eles Gaston Baty², Charles Dullin³, Louis Jouvet⁴ e Georges Pitöeff⁵. De acordo com Copeau (1929 apud RAEDERS, 1965), o *Vieux-Colombier* nasceu da amizade que constituía a *Nouvelle Revue Française*. E foi justamente esta amizade que ajudou com que o teatro de Copeau conseguisse fugir do fracasso em momentos de crise. Buscou funcionar como uma cooperativa onde todos pudessem se apoiar moral e financeiramente.

Neste sentido podemos destacar a importância que Copeau deu ao espírito de grupo, pois viu o teatro como uma sociedade, aspirando que sua importância se ampliasse em moldes de uma comunidade, em que todos compartilhassem de pensamentos e ideais. Desse modo, para uma completa renovação era preciso reeducar o caráter dos homens de teatro, de tal modo que fosse possível alcançar um espírito novo para a encenação.

Um dos campos fundamentais do trabalho de Copeau foi a formação de sua escola: o *Vieux-Colombier*. Sua ideia de teatro e escola sempre funcionou como um elemento único, já que, segundo Raeders (1965) considerava o próprio teatro uma escola. Para conseguir um novo teatro com novos atores seria necessária uma escola que fosse por si mesmo reformadora, isto é, nova e diferente, porque era isso que esperava da arte dramática.

Raeders (1965) expõe que Copeau havia elaborado um programa baseado na honestidade. A indignação que o levou à ação o fez pensar em um modo de reeducar o teatro, não apenas tecnicamente, mas também partindo da moral e da ética. Para obter o resultado que esperava, o ator deveria se submeter a um trabalho de paciência, abnegação e cultura geral. Não bastaria que dominasse a técnica, falasse com eloquência, se libertasse de suas dificuldades mímicas, o estudioso desejava mais que um novo ator: buscava um “novo homem”.

Sobremaneira, a escola exigia dos atores toda sinceridade e entrega que lhes pertencessem. Copeau (1929) esperava que o ator se dispusesse a abrir mão de sua própria natureza, perdendo seu rosto e sua alma para viver por trás de outras aparências, de modo que

² Gaston Baty (1885- 1952). Ator, diretor e pesquisador francês. Juntamente com Copeau, foi um dos fundadores do *Cartel*, onde idealizou a renovação do teatro francês.

³ Charles Dullin (1884-1949). Ator e diretor francês. Foi estudante no *Vieux-Colombier*, onde também lecionou teatro. Trabalhou com Antonin Artaud (1896-1948), com quem fundou o “Atelier”, famoso laboratório de pesquisa dramática.

⁴ Louis Jouvet (1887-1951). Foi ator, diretor e produtor francês, participou ativamente do cinema. Um dos colaboradores de Copeau na idealização do *Vieux-Colombier*.

⁵ Georges Pitöeff (1884-1939) Foi ator, diretor e pesquisador russo. Obteve influências diretas de Constantin Stanislavski. Foi um dos colaboradores do *Cartel*, ao qual uniu-se em 1927.

um bom ator seria aquele que mais sacrificasse sua personalidade. Tudo o que oferecesse seria o que possuía em si mesmo, podendo considerar-se como matéria e instrumento de sua arte.

Etienne Decroux⁶ (1963) descreveu os exercícios realizados na escola como um jogo que tendia para a câmera lenta do cinema, com a diferença de que no cinema ocorre uma desaceleração do movimento, enquanto no mimo a desaceleração consistia na execução lenta de um gesto no qual outros eram sintetizados. O encenador afirma que no *Vieux-Colombier* reproduziam-se a vida da cidade, do campo, dos animais, faziam-se ruídos com todas as partes do corpo, sendo que, nesse jogo compunham o roteiro de ações que executavam. Eram, portanto, dramaturgos de si mesmo.

De acordo com Copeau (1929) essas experiências dotavam o ator de uma nova poética, visavam conscientizá-lo de seu potencial expressivo para que a partir de sua entrega fosse possível entender que não era ele quem dominava a representação, mas o personagem que representava, e que utilizava de todo seu corpo para ganhar vida.

O objetivo de Copeau era permitir que seus alunos fossem observadores astutos da natureza, por isso os exercícios eram baseados no nascer da primavera, no crescimento das plantas, na dinâmica do vento ou do mar. Jacques Copeau (apud SACHS, 2004) afirmava que o teatro poderia apreender a vida em todos seus matizes, traduzir a realidade em toda sua profundidade e movimento.

Para executar sua técnica Jacques Copeau buscou “limpar” o ator, transformá-lo em uma página em branco, que elimina a si mesmo para poder reencontrar-se. O trabalho com a máscara neutra foi o símbolo de sua metodologia, pois anulando o rosto do ator anulava-se também, mesmo que simbolicamente sua cultura. Por isso a necessidade do silêncio, decorrendo o fato de que o ato de silenciar passou a ser o objetivo central dos alunos de Copeau, chegar ao estado de silêncio era como transcender para outro mundo e alcançar a um estado de presença cênica fundamental para o ator.

A escola do *Vieux-Colombier*, de fato, criou um novo conceito de formação de atores, a partir dela muitos outros encenadores-pedagogos surgiram e compartilharam a ideologia e espírito presentes nos ensinamentos de Jacques Copeau. Suas experiências tiveram continuidade por meio do trabalho de muitos de seus discípulos. Não obstante, tudo o que foi construído no *Vieux-Colombier*, vem sendo disseminado e influencia a ideologia de alguns encenadores, como Jacques Lecoq que considera seu caminho no fazer teatral como parte da caminhada de Copeau.

⁶Decroux foi um dos alunos do *Vieux-Colombier*, levando adiante as técnicas apresentadas por Jacques Copeau.

Neste sentido, podemos afirmar que o processo de ensino buscado por Jacques Copeau é pautado em uma educação que acontece no ator, não somente no diretor. A partir do que este encenador propôs podemos pensar o ensino do teatro como o que a autora Marina Elias (2011, p. 85) nomeia de “ensino-experiência”. Segundo a autora, o ensino do teatro, nesta perspectiva vem moldado a partir da ideia de que, na sala de treinamento a relação entre mestre e aluno é uma relação baseada em um “encadeamento fluido”, no sentido de que os aspectos pedagógicos não são instâncias fixas, mas que se movimentam por meio da troca que é recriada em cada descoberta, desse modo, o mestre não pensa no treinamento para oferecê-lo ao aluno, mas pensa em um treinamento que acontece no aluno-ator.

Conforme Cruciani (1995, p. 29), as pedagogias do século XX, deram lugar ao que o autor denomina “experiência do teatro”. Um dos maiores legados deixados pela revolução teatral do século XX, foi a tentativa de recobrar a autonomia no processo criativo do ator. Neste sentido, as pedagogias deste período foram pensadas de modo a viabilizar caminhos capazes de levar o ator a encontrar o sentido de sua criação. O mestre, neste processo, é uma figura que mostra algumas alternativas que viabilizem a experiência de criação no ator-aprendiz.

A experiência de quem ensina e de quem aprende, no ensino do teatro, são uma experiência estética porque pressupõe disponibilidade de ambas as partes para a vivência, possuem uma fruição capaz de gerar consequências que irão se relacionar organicamente com o objetivo esperado inicialmente para esta relação. O objetivo esperado, neste caso pode ser a descoberta e ampliação das potencialidades expressivas do ator, isto é, sua presença cênica, a fim de gerar outras experiências estéticas, em um segundo momento, no público.

Conforme Dewey (1979), este caráter de fruição presente em uma experiência singular a transcorre de forma plena, esta unidade permeia o trabalho de formação do ator da sala de ensaio ao palco. A formação do ator, independente do resultado estético esperado (*performance*, dança, representação com personagem) terá sempre esta unidade que a caracteriza enquanto uma experiência estética. Desse modo, o êxito no trabalho do ator estará na sua força em buscar descobrir e ampliar suas potencialidades.

A pedagogia teatral propõe que o aprendizado do ator seja sobre si mesmo, será neste momento de formação uma vivência pautada na descoberta de si, bem como na reflexão e tomada de consciência de experiências passadas, que por sua vez, irão se re-significar em uma nova experiência continuamente. A aprendizagem, neste sentido, vai além da aquisição de conhecimentos. Para o ator, não se trata de um saber fazer bem, antes disso, trata-se de criar significações para sua criação a fim de apropriar-se de seu próprio trabalho.

Segundo Dewey (2010, p. 153) “a verdadeira obra de arte é a construção de uma experiência integral a partir da interação de condições e energias orgânicas e ambientais”. Sendo assim, pode-se afirmar que se a obra de arte é uma experiência estética ela é algo que ocorre no sujeito e que, portanto, cria novas significações para o mesmo, ao gerar novos sentidos ela produz conhecimento e mudança. Conforme Dewey (2010, p. 153):

[...] a expressão do eu em e através de um meio, constituindo obra de arte, é em si uma interação prolongada de algo proveniente do eu com as condições objetivas, processo em que ambos adquirem uma forma e uma ordem que de início não possuíam.

Seguindo o raciocínio do autor, um ato de expressão artística consiste em uma experiência de transformação na qual tanto a matéria prima quanto o próprio artista sofrem algum tipo de mudança. É essa mudança que nos interessa investigar, a fim de melhor compreender os mecanismos que envolvem a construção da consciência de si dentro da experiência estética.

Conforme Dewey (2010, p. 213) as obras de arte são o único meio de comunicação completamente livre entre os homens, a única forma passível de acontecer em um “[...] mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência”. Neste sentido, a arte apresenta-se enquanto forma de superação da rotina. Dewey (2010, p. 212) afirma:

A arte joga fora os véus que escondem a expressividade das coisas vivenciadas; instiga-nos a sair do marasmo da rotina e permite que nos esqueçamos de nós mesmos, descobrindo-nos no prazer de experimentar o mundo à nossa volta, em suas qualidades e formas variadas. Intercepta todos os matizes de expressividade que se encontra nos objetos e os ordena em uma nova experiência de vida.

Sendo assim, o estético afasta a concepção de que os objetos possuem um valor fixo. Segundo Dewey (2010) as qualidades intrínsecas dos objetos se manifestam com viço admirável justamente porque a arte elimina as associações convencionais. Logo, as experiências artísticas possuem uma qualidade singular de elucidar e dirigir os significados dispersos e enfraquecidos das experiências rotineiras, a arte apresenta o mundo em uma nova experiência, mais rica de significados. Nas palavras do pensador da arte: “A função moral da própria arte é eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber.” (DEWEY, 2010, p. 548).

Desta maneira, em seu processo de formação o ator se relaciona com o mundo aprendendo a praticar um olhar mais sensível ao cotidiano. No instante em que as coisas

vistas são compartilhadas com o público o ator chama atenção não só para si, mas também para aquilo que ele captou com seu modo de ver, dividindo suas experiências singulares que por um momento o teatro possibilita que sejam também as experiências singulares do público.

Esta constante relação entre a vivência individual e coletiva do teatro faz dele algo que possibilita uma abertura para o mundo. Trata-se de um estímulo a novas experiências e a novas formas de olhar e aprender com o social. Para proporcionar tal experiência estética o artista precisa passar por um processo criativo que acontece, principalmente, em seu próprio ser, de forma íntima e potente em uma relação de estar aberto ao mundo e fechado em si mesmo, quase que de forma concomitante. Concluímos, portanto, que as artes possibilitam uma experiência plena de comunicação. O ato de expressão artística possibilita que o artista conduza o outro a adentrar em sua viagem de redescoberta de hábitos, possibilitando uma nova forma de conhecer a vida.

REFERÊNCIAS

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator*: dicionário da antropologia teatral. Tradução: Luís Otávio Burnier, Carlos Roberto Simioni, Ricardo Puccetti, Hitoshi Nomura, Márcia Strazzacappa, Waleska Silverberg, André Telles. Campinas: Huicitec/Unicamp, 1995.

BURNIER, Luís Otávio. *A arte de ator*: da técnica à representação. Campinas: Unicamp, 2009.

DECROUX, Etienne. O Vieux-Colombier. In: *Parolessur mime*. Paris: Gallimard, 1963.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. *Arte como experiência*. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2010.

_____. *A natureza humana e a conduta*: (introdução à psicologia social). Tradução: Eugênio Marcondes e Rocha e Jacob Thealdi. São Paulo: [s.n.], 1956.

_____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970. 261p.

ELIAS, Marina. Aspectos Pedagógicos no processo de ensino/aprendizagem da improvisação teatral. *Revista Lamparina*, Belo Horizonte, n.2, p. 84-91, 2011.

RAEDERS, Georges. *O cinquentenário da Fundação do “Vieux-Colombier”*. Porto Alegre: Curso de Arte Dramática: Faculdade de Filosofia, Universidade do Rio Grande do Sul, 1965, p. 73.

SACHS, Claudia Müller. *A metodologia de Jacques Lecoq: estudo conceitual*. Dissertação de Mestrado em Artes. Florianópolis: CEART/UEDESC, 2004.

SCANDOLARA, Camilo. *Os estúdios do teatro de arte de Moscou e a formação da pedagogia teatral do século XX*. UNICAMP. Campinas. Tese de mestrado. 218 pgs. 2006.