

PEDAGOGIA TEATRAL COMO CUIDADO DE SI: PROBLEMATIZAÇÕES NA COMPANHIA DE FOUCAULT E STANISLAVSKI

ICLE, Gilberto – UFRGS – gicle@uol.com.br

GE: Educação e Arte / n.01

Agência Financiadora: Sem Financiamento

A busca por tentar inventariar as condições de emergência que possibilitaram a instauração de um campo de saber denominado Pedagogia Teatral me levaram a procurar relações entre a idéia de cuidado de si e a pedagogia teatral de Constantin Stanislavski. Para essa articulação, busquei as idéias de Michel Foucault, especialmente no seu estudo do cuidado de si na Antiguidade, com o intuito de desfraldar meu pensamento e poder problematizar a Pedagogia Teatral como uma espécie de cuidado de si.

Poderia parecer um tanto suspeito – levando em consideração o trabalho de Foucault – a pretensão de delimitar de forma fixa e ingênua alguma área de conhecimento, uma disciplina, um campo de saber. Entretanto, nos últimos anos temos nos esforçado – e percebido em diversos textos a intenção – por circunscrever práticas e pensamentos teatrais sob o arcabouço da denominação Pedagogia Teatral. A controvérsia não é simples, tampouco fácil de ser resolvida. Assim, ao invés de tentar definir o tema, a Pedagogia Teatral, circunscrevendo-a nas suas ações ou nos seus contextos, vou me esforçar em dar visibilidade às condições de sua emergência, por intermédio da qual ela se tornou – e ainda é – possível para nós. Trata-se, por conseguinte, de um campo no qual não há uma atitude única, que não se caracteriza como um bloco uno e uniforme, mas com disparidades, confrontações, descontinuidades. Qualquer enumeração de características, elementos, práticas ou discursos que possam fazer parecer que essa denominação possui uma unidade de sentido – pela identificação de temas, métodos ou objetivos comuns, em torno dos quais algumas práticas e formas de pensar o teatro possam se agrupar, é sempre precária e arbitrária. O próprio termo “teatro”, depois das inúmeras contribuições das ciências humanas (especialmente das “antropologias”) é dificilmente percebível como um bloco uno. Por isso, pensar com Foucault torna-se instrumental, afinal estou falando de algo que tem ligação com as práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo

institucional, numa determinada formação social, ou seja, trata-se, com efeito, de práticas discursivas.

Em função dessa posição, procurarei “problematizar” as condições de emergência de determinadas idéias e práticas que convivem conosco hoje e que poderiam circunscrever determinados dispositivos pelos quais conseguiríamos reconhecer algumas ordens de discursos, nas quais a Pedagogia Teatral se tornou possível e tem sido tomada como verdade. Seria o mesmo que dizer que algumas verdades, em detrimento de outras, se tornaram possíveis em nossa prática, em nosso modo de dizer e fazer pedagogia e teatro.

Talvez a idéia – ou mesmo o marco histórico – que faz da Pedagogia Teatral uma prática coletiva e social tenha sido a divisão, ainda que parcial e virtual, no trabalho de Stanislavski, entre teatro e espetáculo. A Pedagogia Teatral parece ter sua origem – embora não possamos falar em início – exatamente aí.

Então, é preciso sublinhar que a delimitação desse tipo de transformação – ou a sua problematização – visam tão somente a análise das condições de emergência da Pedagogia Teatral. Para tanto, pergunto: como foi possível que o teatro se *desprendesse* dos círculos estritamente profissionais para ser desenvolvido como uma prática de si sobre si? Que condições possibilitaram entender o teatro para além do espetáculo e seu processo como terreno para uma “humanização”, para uma educação do sujeito, na qual as práticas artísticas do teatro exercem instrumental para melhorar a vida? Como foi possível nos tornarmos sujeitos de uma verdade que pensa o teatro como campo de desenvolvimento humano, como terreno no qual os humanos se tornam sujeitos de seu corpo, de seus afetos e de sua reflexão?

Parece sedutor que esse conjunto de questões possa encontrar na análise do trabalho de Stanislavski indícios para sua problematização. Reconhecer como marco histórico o trabalho, as práticas e, sobretudo, os escritos deixados pelo diretor russo, constituem não somente um caminho possível como uma necessidade para a compreensão – ainda que parcial – das questões relativas à Pedagogia Teatral contemporânea.

Do mesmo modo, a forma de perguntar, de problematizar, de desconfiar do que se diz, nos leva novamente a Foucault e a necessidade de tomá-lo como aliado para o conjunto de problematizações que se seguem. É, aliás, nesse autor que encontramos demonstrado o exercício da problematização como uma espécie de caminho metodológico para pensarmos e pesquisarmos. A problematização, para o filósofo

francês, encontra-se no âmago de seu projeto de estudo, não tanto quando se debruça sobre os comportamentos ou idéias, mas sobre as práticas nas quais “*a dimensão arqueológica da análise permite analisar as próprias formas da problematização; [e] a dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e de suas modificações* (FOUCAULT, 1998, p.15)”. Para o autor, problematizar é discutir as condições e as estratégias que constituem um determinado campo de saber e, por conseguinte, de poder.

A tarefa aqui, contudo, não será tão grandiosa quanto a de Foucault – mas, ao contrário, muito mais modesta -, vou tomar-lhe emprestado a análise que faz do conceito de *cuidado de si* na Antiguidade para, a partir dele, problematizar a Pedagogia Teatral como uma emergência de uma espécie particular de cuidado de si entre nós. Não se trata de plasmar a Pedagogia Teatral no espectro ou na sombra da Antiguidade, muito menos buscar uma solução de continuidade; mas, catapultar as idéias de Pedagogia Teatral a partir da problematização do cuidado de si. Para isso será reconhecendo alguns elementos de sua emergência na pedagogia fundante de Stanislavski que este trabalho pretende recolocar algumas questões. Poderíamos, então, pensar a Pedagogia Teatral como uma relação ética e estética de si para consigo na contemporaneidade e que encontra ecos na Antiguidade, tal qual descreve Foucault.

Haveria como pensar numa espécie de cuidado de si como prática de inquietação, como prática de si sobre si mesmo na Pedagogia Teatral? Existiria uma cultura de si, uma arte da existência, nas pretensões de tornar o ser humano melhor, tal qual o discurso da Pedagogia Teatral muitas vezes professa? Mas que cultura de si, que arte da existência seria essa? É nesse caminho que este trabalho pretende localizar suas indagações.

A idéia de problematização, em Foucault, se constitui a partir daquilo que se dá a ver no campo discursivo; ou seja, o dito e o não dito, de algo que está em jogo, que se apresenta, que se diz sobre, algo que encerra o visível e o enunciável.

No jogo de verdades das práticas discursivas, Foucault (2005) encontra um modo particular de pensar o discurso. Ele insinua a não restrição do discurso ao enunciado, esse último configurando verdadeira formação discursiva, no entanto, não se trata de uma rigidez, mas de dispersões, multiplicidades. A esse respeito Deleuze diria que

é o “Diz-SE”, como murmúrio anônimo, que assume tal ou qual dimensão diante do corpus considerado. Estamos, então, capacitados a extrair – das palavras, frases e

proposições – os enunciados, que não se confundem com elas. Os enunciados não são palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras *mudam de natureza*, tomando lugar no “diz-se”, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem (DELEUZE, 1988, p.28-29).

Essa idéia está na base do projeto genealógico de Foucault, por intermédio do qual um conceito se estrutura numa relação de indagações com as quais nos perguntamos como é possível esse tema, tópico ou questão ter sido formulado de maneira a constituir um objeto para o pensamento, uma verdade, uma prática.

Foucault, não está preocupado com a verdade das coisas, com a objetividade dos discursos, com o absoluto; tampouco, pretende uma análise das representações ou das idéias plasmadas na fixidez de um instante; busca antes “[...] *uma análise dos “jogos de verdade”, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado* (FOUCAULT, 1998, p.12)”.

A constituição do ser – seus processos de subjetivação e sujeição – é, para ele, o tema e o método central de seu trabalho. Antes que um teórico do poder, Foucault (1979) se considera um teórico do sujeito. É a perspectiva de sujeito como dotado de toda consciência possível que ele irá recusar - e fazer emergir um sujeito cindido, disperso, um efeito de sentido, um lugar no discurso.

É a partir dessa análise que problematizo esse modo artista de viver no qual a Pedagogia Teatral parece se esgueirar. O que surpreende meu pensamento é justamente a constatação, de que na ética stanislavskiana, tal qual a encontramos nos textos de Stanislavski e sobre ele, há uma proposição que soa como uma ética do cuidado de si na Antiguidade.

Posso iniciar essa análise recorrendo à função crítica que o ator desempenha na Pedagogia Teatral de Stanislavski em que, ao contrário da tradição anterior, centraliza no ator, portanto em si mesmo, o que ele chama de “condição criativa” (RUFFINI,2004). Essa condição diz respeito, para ele, a uma postura, a um comportamento, a uma disciplina, a um exercício constante sobre si. E qual o si que interessa a Stanislavski? Não é, certamente, o eu do personagem, tampouco o eu narcisista, mas o humano e, por conseguinte, a transformação, a mudança. O si com que se ocupa Stanislavski é o próprio ser humano se revelando para além do ator, para além da profissão.

Podemos lembrar que essa “condição criativa” foi exercitada por ele nos Estúdios, verdadeiras escolas não formais que objetivavam a investigação de seu Sistema, com efeito, tratava-se do encontro da “natureza criativa do ator”, as condições que possibilitariam uma criação livre de percalços. A proposta de Stanislavski continha, portanto, uma ética que não era facilmente reconhecida e compreendida por todos os seus atores. Ruffini lembra que em uma carta a *Danchenko* ele diz: “*eu não acredito na possibilidade de uma plena regeneração dos nossos velhos [...] a renovação poderá chegar unicamente através de uma nova geração, como acontece na vida* (STANISLAVSKI, Apud RUFFINI, 2004, p.09)”.

Na preocupação de Stanislavski se revela uma atitude na qual o cuidar de si mesmo se caracteriza como uma função crítica sobre si – e que os atores mais velhos já não podem mais dispor visto a cristalização de seus hábitos. Eis a ética stanislavkiana: a atenção a si, ao corpo, ao universo interior, à disciplina, ao companheiro, ao conjunto da obra teatral, implica uma transformação de si, contudo, com a finalidade de melhor exercitar a função de ator. Na Pedagogia Teatral contemporânea essa função irá se dispersar ao pretender a transformação do ser humano por intermédio da prática teatral: uma espécie de inversão do projeto stanislavskiano.

Mas antes de seguir nessa problematização, vou fazer reverberar alguns ecos do cuidado de si na Antiguidade, a partir da análise que Foucault faz dessa prática, desse imperativo, nos textos antigos. Somente depois poderei retomar nossa discussão principal.

Problematizar na companhia de Foucault: o cuidado de si

Em *A hermenêutica do sujeito* (2004), livro que relata as últimas aulas de Foucault no *Collège de France*, proferidas nos anos de 1981-1982, o autor apresenta o estudo das práticas de si na Antiguidade Clássica e nos primeiros séculos de nossa era.

A idéia de *cuidado de si* é estudada de forma minuciosa por Foucault, que demonstra, através de inúmeros exemplos, como o princípio de *Epimeleia heautou* (ocupar-se de si) vai se obscurecendo pelo princípio do *Gnôthi seauton* (conhecer a si), embora a última tenha sido freqüentemente associada à primeira (FOUCAULT, 1997, p.119).

A importância do imperativo – de cuidar de si – é tratada já a partir da análise da *Apologia*, na qual Sócrates, ao se referir sobre a maneira como interpela seus concidadãos, para lhes falar sobre o cuidado de si,

diz três coisas importantes: [o cuidado de si] é uma missão que lhe foi confiada pelo deus e que não a abandonará antes de seu último suspiro; é uma tarefa desinteressada para a qual não pede nenhuma retribuição, cumpre-a por pura benevolência; enfim, é uma função útil para a cidade, [...] pois ao ensinar aos cidadãos a ocuparem-se de si mesmos (mais do que de seus bens) ensina-lhes também a ocuparem-se da própria cidade (mais do que de seus negócios materiais) (FOUCAULT, 1997, p.119-120).

Foucault – incansável – analisa diversos textos, de Platão a Gregório de Nícia, oito séculos mais tarde, desenvolvendo e demonstrando como o cuidado de si constituía na Antiguidade não só um princípio, mas uma prática ordinária. Essa prática, de forma explícita ou difusa, constituía uma atitude geral; uma forma de atenção, uma visão; e, implicava em ações de si para consigo mesmo (FOUCAULT, 2004, p.14).

Ele escolhe o *Alcebiades*, de Platão – texto considerado secundário por filósofos e historiadores – como marco histórico e como elemento basilar com o qual faz as comparações necessárias das transformações pelas quais o princípio se tornou extensivo e se modificou.

Entrementes, ele isola três momentos para problematizar a genealogia do cuidado de si. O primeiro é nomeado como socrático-platônico – no qual o *Alcebiades* é tomado como marco do surgimento dessa noção na reflexão filosófica; o segundo, a idade de ouro do cuidado de si, localizado nos dois primeiros séculos da nossa era; e, por fim, a passagem aos séculos IV-V que se caracteriza pela passagem da ascese filosófica para o ascetismo cristão (FOUCAULT, 2004, p.41).

As transformações com as quais Foucault se inquieta se circunscrevem, portanto, na confrontação do *Alcebiades* com textos posteriores. Se no *Alcebiades* se recomendava ocupar-se de si como uma atitude da juventude, própria a essa faixa etária, por ser “tarde demais aos cinquenta anos”; nos textos posteriores o princípio do cuidado de si se espalha por toda a vida, assim, “*deve-se ser, para si mesmo e ao longo de toda sua existência, seu próprio objeto*” (FOUCAULT, 1997, p.123).

Ao se tornar uma prática “adulta” o cuidado de si implica uma segunda transformação: o sentido pedagógico. Se antes a preocupação consigo se impunha para completar a educação, depois ela se demonstra como função crítica; como função de luta; e como função terapêutica.

Essa segunda transformação invoca uma terceira: a passagem da necessidade de um mestre, do outro, para se ter cuidado consigo; para a localização do cuidado de si em múltiplas relações sociais.

A problematização de Foucault, além de extensa, é complexa e generosa, enfatizando os detalhes e os inúmeros dados. Dessa forma, vou me permitir exemplificar sua posição por intermédio de mais uns poucos elementos, com o objetivo de que o leitor possa acompanhar o meu pensar. Assim, vejamos apenas a evolução geral do cuidado de si nos dois primeiros séculos da nossa era, antes da difusão do cristianismo.

Segundo Foucault, no *Alcíbiades*, existem três condições que determinam a razão de ser e a forma do cuidado de si: 1) devem ocupar-se consigo os jovens aristocratas destinados a exercer o poder; 2) deve-se ocupar-se consigo a fim de poder exercer o poder ao qual está destinado; e 3) ocupar-se de si é conhecer-se. Portanto, a questão era: “*qual o eu com que se deve ocupar-se, qual é meu eu com que devo ocupar-me?* (FOUCAULT, 2004, p.103)”. A finalidade do exercício do cuidado de si era a cidade, enquanto o objeto do cuidado era o eu.

Numa longa evolução, o autor francês mostra como se rompem gradualmente essas três condições até os séculos I e II. No interior da obra de Platão já há uma evolução dessas idéias, entretanto, a primeira vista elas desaparecem. A relação de si consigo era mediada pela cidade, contudo, isso se transforma, pois

no cuidado de si da forma como foi desenvolvido pela cultura neoclássica no florescimento da idade de ouro imperial, o eu aparece tanto como objeto do qual se cuida, algo com que se deve preocupar, quanto, principalmente, como finalidade que se tem em vista ao cuidar-se de si (FOUCAULT, 2004, p.103).

Agora, como mostra a análise de Foucault, não é mais pela cidade que o sujeito ocupa-se de si, mas deve-se ocupar de si como finalidade em si, por si e para si mesmo. Ocupar-se consigo tornou-se um princípio geral e incondicional. Não se trata mais de uma atividade bem particular para governar os outros. Não há mais a cidade como objeto.

O cuidado não se manifesta mais apenas como conhecimento de si. Esse conhecimento de si se integra no interior de um conjunto. Esse conjunto é tido por Foucault como indício da atenuação do princípio do conhecimento de si, que, por sua vez, se dispersa, se integra, em “*um conjunto bem mais vasto [...]* (FOUCAULT, 2004, p.104)”. Disso decorre o estudo de algumas famílias de expressões que conjugam em si

distintas idéias sobre o cuidado de si. Foucault mostra sua variabilidade e as diversidades de aplicação.

Na língua original, ocupar-se consigo mesmo é grafado como *Epimeleísthai heautoû* e poderia incluir os significados: preocupar-se consigo, ocupar-se de si, inquietar-se. Entretanto, *Epimélesthai* não designa meramente uma atitude de espírito, mas ainda, refere-se a uma forma de atividade. A etimologia da palavra remete a: *Meletân* que é associada ao verbo *Gymnázein*, exercitar-se e treinar, enquanto *Melétai* significa exercícios (FOUCAULT, 2004, p.104-5).

Nessa análise, ele destaca quatro conjuntos de expressões associadas ao termo geral, tal qual elas aparecem repetidamente nos textos estudados. A primeira família de expressões remete a atos de conhecimento e se refere à atenção, ao olhar, à percepção. Um segundo grupo é tido como um movimento global da existência: girar em torno de si, converter-se, retirar-se em si, recolher-se em si, estabelecer-se, instalar-se em si. As condutas particulares em relação a si constituem uma terceira família de expressões nas quais estão incluídos os sentidos de curar-se, amputar-se, tal qual o vocabulário médico; da mesma forma, reivindicar-se, fazer valer o direito que se tem sobre si, sobre o eu que se acha carregado de dívidas e obrigações, invocam um vocabulário jurídico; e, ainda, cultuar-se, honrar-se, respeitar-se, envergonhar-se diante de si; notadamente provenientes de um vocabulário religioso. Por fim, um quarto grupo designa as relações permanentes consigo, de dominação e soberania – ser mestre de si –; ou de sensações, como exemplo, sentir prazer consigo, ser feliz em presença de si.

A partir desse conjunto, dessa “constelação” de expressões, Foucault, trabalha a generalização do cuidado de si, circunscrevendo o princípio da coextensividade à totalidade da existência. Nesse sentido, ele mostra o cuidado de si como uma explosão de práticas e sua transformação em uma prática autônoma, autofinalizada e plural. Isso ocorre 1) pela generalização na vida do indivíduo; e 2) pela extensão do cuidado de si a todos os indivíduos, embora com restrições.

Ao analisar os escritos de Epicuro, Musonius Rufus, Sêneca, Epicteto, Fílon de Alexandria e Luciano, Foucault nos indica algumas conseqüências éticas do processo de generalização do cuidado de si. A descentralização do cuidado de si, do período da adolescência ao da maturidade, acarretará, portanto, duas conseqüências éticas. A primeira será a acentuação da função crítica, embora o caráter formativo do cuidado permaneça. Ora, no *Alcibiades*, é a ignorância que promove a necessidade do cuidado de si. Enquanto isso, nos textos posteriores, trata de formar-se, não para tornar-se um

bom governante (como no *Alcibiades*), mas para suportar “*os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os reveses que possam atingi-lo*” (FOUCAULT, 2004, p.115)”. Dessa forma, se percebe como o cuidado de si passa a ser um mecanismo de segurança – uma armadura do indivíduo em face dos acontecimentos – e não a formação em função de um fim profissional. O aspecto formador do cuidado de si não descarta o aspecto corretivo, pois a prática de si impõe-se sobre erros, maus hábitos, deformações, dependências.

Na carta 50, de Sêneca a Lucílio, Sêneca fala do mal como algo que está em nós. A prática de si serviria para expurgar, dominar, liberar-se do mal. Foucault considera um elemento fundamental do cuidado de si essa possibilidade de *nos tornarmos o que poderíamos ter sido e nunca fomos*” (FOUCAULT, 2004, p.116), uma vez que existe a possibilidade de nos corrigirmos, de nos transformarmos.

Nesse mesmo caminho, Foucault fala sobre o vocabulário cínico do “*aprender virtudes é desaprender os vícios*” (FOUCAULT, 2004, p.117), indicando a noção de desaprendizagem. Ela significa um desbaste em relação ao ensino recebido e todo o ocorrido na primeira infância, assim, o cuidado de si deveria reverter o sistema de valores impostos pela família. Entrementes, ele mostra, também, a crítica ao ensino e, sobretudo, à retórica, essa, entre vários aspectos, tida como um cuidado falso, de aparência.

A segunda consequência será a aproximação entre cuidado de si e medicina. Segundo o filósofo francês, a relação com a medicina sempre permeou o modo de operar e o tema da filosofia. A idéia aparece bem situada na analítica de Epicuro que fala em curar segundo a verdade. A ação do filósofo junto à alma seria simetricamente análoga à do médico junto aos corpos. Os estóicos, por sua vez, entendiam a noção de *páthos* como paixão e doença. Descreviam a evolução de uma paixão como a evolução de uma doença.

Foucault chama a atenção para a noção de *therapeúein heautón* (FOUCAULT, 2004, p.120) significando: cuidar-se, ser seu próprio servidor e prestar um culto a si mesmo. Nesse aspecto, encontra-se em Fílon de Alexandria a menção ao grupo dos *Therapeutas* que assumiam esse nome por cuidar da alma como os médicos cuidam do corpo. Ou seja, eles intitulavam-se *Therapeutas* na correlação entre o cuidado do Ser e o cuidado da alma. Na idéia correlata entre prática da alma e medicina do corpo, aparece a idéia de um grupo de pessoas associando-se para praticar o cuidado de si, de modo

similar, concebe-se a escola de filosofia como um lugar no qual se vai porque se quer, por que se deseja a cura.

Todas essas noções de cuidado de si trabalhadas por Foucault – ao analisar as transformações desse imperativo desde o *Alcebiades* até textos posteriores – sugerem que tal noção se circunscreve no âmbito de uma educação exercida por si, sobre si mesmo, ou seja, um processo de subjetivação, em oposição à sujeição. Trata-se daquilo que Foucault já haviam nomeado – em textos anteriores, mas ainda sim compreendidos em sua fase ulterior de trabalho – como artes da existência. Sobre isso ele é bastante pontual em afirmar que se trata de

práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. Essas “artes da existência”, essas “técnicas de si”, perderam, sem dúvida, uma certa parte de sua importância e de sua autonomia quando, com o cristianismo, foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico ou psicológico (FOUCAULT, 1998, p.15).

Parece óbvio que a produção filosófica de Foucault sobre essas artes da existência, esses modos de se fazer a si mesmo uma obra de arte, carregam noções éticas – além de implicações políticas. Pensar o sujeito a partir da análise do cuidado de si evidencia a preocupação de Foucault com a “*elaboração ética de si [que] é antes o seguinte: fazer da própria existência, deste material essencialmente mortal, o lugar de construção de uma ordem que se mantém por sua coerência interna*” (GROS, 2004, p.643).

A visibilidade das transformações dessa noção – tão bem elucidadas por ele – se fazem notar justamente na articulação de uma ética não mais sujeita, mas subjetivada em si. Gros esclarece que

a formação, aqui, não procede nem de uma lei civil nem de uma prescrição religiosa: “O governo de si, com as técnicas que lhe são próprias, tem lugar ‘entre’ as instituições pedagógicas e as religiões de salvação.” Não é uma obrigação para todos, é uma escolha pessoal de existência (2004, p.643-644).

Vemos, então, como essa cultura se modifica e se generaliza – tal qual demonstra Foucault – exigindo de seus praticantes exercício contínuo e generalizado, tornando-se, por sua vez, uma verdadeira cultura. Portanto, o cuidado de si, de uma prática localizada se mostra, então, como cultura, por intermédio da qual se faz da

própria vida uma obra de arte – ainda que, segundo Gros (2004), não no seu aspecto artístico, mas artesanal.

Por fim, cabe, aos propósitos deste trabalho, esclarecer que Foucault toma a palavra “cultura” de um modo mesmo particular - de forma irônica e às vezes entre parênteses – entendendo-a como

uma organização hierárquica de valores, acessível a todos, mas também ocasião de um mecanismo de seleção e de exclusão; [...] esta organização hierárquica de valores solicita do indivíduo condutas regradas, dispendiosas, sacrificiais, que polarizam toda a vida; e enfim [...] esta organização do campo de valores e o acesso a estes valores só se [podem] fazer através de técnicas regradas, refletidas e de um conjunto de elementos que constituem um saber (FOUCAULT, 2004, p.221).

Assim, desses ecos do cuidado de si na Antiguidade, gostaria de reter a noção ética das artes da existência como uma cultura de si sobre si, mas que longe de ser um exercício narcisista consiste numa prática social para melhor viver. Fazer da vida uma obra de arte implica uma ética, uma cultura que se impõe a nós como um imperativo. Com efeito, é essa idéia que vou ainda mais uma vez, explorar nos textos de Stanislavski com o intuito de compreender como a Pedagogia Teatral se tornou urgente entre nós.

Problematizar na companhia de Stanislavski: a emergência da Pedagogia Teatral

Propor o trabalho de Stanislavski como foco de análise da emergência da Pedagogia Teatral significa tomá-lo, não como início, mas como origem das condições que possibilitaram aceitarmos como verdade que o teatro – para além do espetáculo – poderia conter em sua prática, experiências possíveis para tornar os indivíduos melhores, mais donos de si; significa, portanto, tomá-lo como marco histórico, na acepção foucaultiana, das condições de emergência da Pedagogia Teatral.

Diz-se que o teatro tem o “poder” de transformar aqueles que dele fazem sua prática – muito mais do que aqueles que o tomam como espectadores. Não que a experiência estética, a fruição das obras teatrais, o deleite que elas proporcionam não seja por si só uma experiência suficientemente significativa para muitos espectadores e capaz, ainda, de promover certas transformações em alguns indivíduos, além é claro de suas funções sociais. No entanto, quando se diz sobre a transformação, a tomada de consciência ou a necessária conversão a si de que o processo teatral é protagonista, fala-

se do ponto de vista do praticante, do jogador, do atuator, daquele que personifica, brinca, joga, interpreta, atua, representa a outro que não a si, encontra-se num estado de presença, de espetacularidade, de performance.

Acerca disso vale indagar se haveria nesse tipo de prática, por vezes imutável para uns, uma espécie de “cuidado de si” tal qual Foucault o encontrou na análise do *Alcebiades* e em textos posteriores? Aqui um perigo premente: a insinuação de uma duplicação da noção de cuidado de si poderia fazer parecer que trato de descolar essa noção da Antiguidade para o século XX e ver uma espécie de “renascimento” do cuidado de si na prática teatral contemporânea. Não se trata disso, mas sim, constituir problematizações.

Assim, um aspecto importante, poderia estar circunscrito na indagação sobre a generalização da Pedagogia Teatral. Em sua origem, a Pedagogia Teatral ocupa-se em educar o ator com finalidade artística, para melhor desempenhar suas funções no espetáculo. Entretanto, no decorrer do século XX a Pedagogia Teatral irá se generalizar para outros contextos que vão além da companhia teatral e se converterá numa empreitada pelo ser humano, para além do ator.

É curioso, entretanto, que essa finalidade – o humano para além do ator – já esteja nitidamente delineada na pedagogia de Stanislavski que, embora dedicado ao ator, solicita e mesmo exige uma ética que perpassa em muito a atitude profissional do ator, ao se configurar como uma atitude humana diante de seu trabalho. Do mesmo modo, e aparentemente em sentido contrário – mas não contraditório, o teatro no século XX – ao menos aquela experiência assim denominada no nosso entorno – se torna cada vez mais senhor de suas próprias atitudes, solicitando para si o estatuto de arte autônoma capaz de disponibilizar a outros campos de saber suas idiossincrasias.

Quais as condições que possibilitaram que o teatro pudesse se generalizar, convertendo-se numa espécie de cuidado de si, com o qual todos devem se ocupar para melhor viver? Como o teatro – seus processos e práticas – se torna uma cultura de si, no nosso tempo? Como foi possível forjarmos o teatro como instrumento por intermédio do qual podemos fazer de nossas vidas obras de arte? Como o teatro pôde ser compreendido como ferramenta para as artes da existência de nosso tempo?

Algumas transformações são sentidas quando analisamos a obra de Stanislavski como marco dessa grande transformação discursiva que possibilitou a Pedagogia Teatral como verdade. Vou, portanto, me ocupar apenas de dois exemplos dessa transformação. Dois “acontecimentos” que poderíamos localizar no modo de dizer de Stanislavski,

como ilustração dessa espécie de “cuidado de si” – com o qual o diretor russo se ocupou para melhor pensar a pedagogia do ator – que se generalizou do trabalho do ator para diferentes contextos. O primeiro é justamente a passagem da tradição repetitiva à improvisação como procedimento criativo, enquanto o segundo – em ligação direta com o primeiro – se caracteriza pela passagem do ensinar cumulativo à via negativa.

Stanislavski instaura a improvisação no seu status de processo criativo. A idéia de improvisação sempre esteve no cerne do trabalho teatral. A natureza efêmera do teatro constitui o plano daquilo que Brook (2002) nomeia como “o momento presente”. Estar no aqui-agora e representar ao público, dar-se a ver, entregar-se a uma ação presente, implica sempre uma dialética entre o planejado e o realizado no momento. A improvisação na atuação teatral se sustenta nessa “brecha”, nesse momento de estar presente, na ludicidade de fazer “como se” com o próprio corpo. A *Commèdia Dell’arte* foi, para o ator, provavelmente, o laboratório fundamental da improvisação como o próprio sentido da atuação.

No entanto, no final do século XIX e início do século XX, vemos emergir um outro sentido para a improvisação: técnica para a criação. Pouco a pouco, a tradição das récitas, “[...] herdadas de alguns grandes atores e que são religiosamente transmitidas (ASLAN, 1994, p. 03)”, vão dando lugar à necessidade da originalidade e da organicidade, tão caras ao modernismo e a repetição do papel – até então tida como instrumento do ator –, ela vai sendo substituída pela procura de uma personalização, de uma interpretação do papel.

A improvisação terá papel fundamental nesse processo como procedimento criativo. Se antes o aprendiz obtinha o status de ator ao reproduzir de forma imitativa o mestre, agora o ator deveria criar, ele mesmo, uma “versão” para o papel.

Devemos ao Método das ações físicas de Stanislavski, como primeiro conjunto sistematizado de improvisações, esse legado. Nele o ator russo propõe uma série de improvisações sobre as circunstâncias do texto e de circunstâncias fictícias, nas quais o ator deve resolver desafios e completar o universo do texto.

Esse “discurso” sobre a improvisação parece conter a idéia de uma cultura de si, de uma ética de si. Ao analisar um dos estudos principais de Stanislavski (s/d) – *O trabalho do ator sobre si mesmo* – encontramos, já no índice, uma série de nomenclaturas que implicam um vocabulário ético, assim, vemos diante de nossos olhos palavras como “atitude”, “perspectivas do ator”, “domínio de si mesmo”, “ética e disciplina”, “atitude geral do ator”.

Mas como a improvisação, tal qual a concebeu Stanislavski, consiste numa ética para a Pedagogia Teatral, como a praticamos hoje? É o processo improvisacional que visa, segundo ele, encontrar o humano por debaixo do ator, para além do personagem. É na experiência da improvisação que se revela essa busca pelo humano. Segundo Ruffini, no entanto, Stanislavski “[...] *está trabalhando sobre o homem por baixo do ator, [embora] parece querer limitar sempre esse objetivo às míseras necessidades do palco* (2004, p.04)”. É notório, contudo, que a busca do diretor russo se fizesse sentir justamente na divisão, na separação, na delimitação de novos modos de pensar e praticar teatro. Assim, a separação radical promovida por Stanislavski entre personagem e papel resume uma dessas condições que tornaram possível, através dos procedimentos e processos da improvisação, dispersar as práticas teatrais para além do espetáculo. Essa “cultura de si” instaurada por Stanislavski tornou possível olharmos para o humano, atrás da máscara do ator.

Foi a improvisação, protagonista dessas transformações e o ideal stanislavskiano de tornar melhores os atores, tornando-os seres humanos melhores, que conduziu a uma segunda e importante transformação como condição de emergência da Pedagogia Teatral: a idéia de aprender um conjunto de técnicas, repertórios e modos de fazer – próprios da tradição teatral – foi, no decorrer do século XX, se transformando para constituir um novo procedimento denominado “via negativa”.

Segundo Leabhart (1989), essa idéia se faz visível na pedagogia de Copeau e, mais tarde, será reeditada por Grotowski. Observar e identificar os principais limites e obstáculos sejam externos ou internos do ator; verificar o que impede a criação é o foco central do que se chama de via negativa. Ao invés de um método, um diagnóstico; ao invés de um caminho, a criação livre de obstáculos.

Essa pretensão ocupou os objetivos de Stanislavski e constitui um fundamento para diversos procedimentos, correspondendo a um movimento de apreensão e compreensão dos processos poéticos, não os reduzindo mais ao acúmulo de técnicas. Saber dançar, cantar, interpretar, entre outros, podem ser habilidades fundamentais para o ator de uma companhia estável, mas na comunidade teatral – como a idealizou os Laboratórios de Stanislavski e muitos outros –, identificar o que obstaculiza a sua vontade de criação, constitui o próprio *modus operandi* da poética teatral.

Portanto, usar a improvisação, não mais como um procedimento para “aprender técnicas” mas para “desaprender” os condicionamentos do cotidiano, para inquietar-se, para desobstruir-se, para se reportar ao íntimo do ator, a si, ao seu interior, foi um

elemento chave para fazer emergir a necessidade e a possibilidade das práticas que denominamos hoje como Pedagogia Teatral.

Eis a ruptura que Stanislavski instaurou: usar a improvisação para refazer, transformar o humano cotidiano. Esse projeto se defini, justamente na separação entre teatro e espetáculo. Segundo Toporkov, Stanislavski, ao final da vida, preocupava-se com o processo, ele diz a seus atores: “ *Não é meu propósito montar um espetáculo, não me interessa mais ser diretor. [...] Quero ensiná-los a interpretar papéis e não um papel determinado* (1979, p.154-155). Sua palavras revelam uma ruptura já anunciada: que o teatro pode ser maior que o espetáculo, portanto, existiria a possibilidade de se pensar numa cultura teatral para além do espetáculo. Essa cultura de si, instaurada por ele, fez surgir as verdades do humano que se insinuam nos discursos da Pedagogia Teatral. Fez surgir entre nós a possibilidade (e mesmo a necessidade) de um trabalho teatral sobre si, generalizando-o para além do ator – para as crianças, para a escola, para comunidades hipossuficientes economicamente, para a terceira idade. Eis a generalização do princípio do “cuidado de si stanislavskiano”. Mas alerta Ruffini, sobre esse recolocar do humano no lugar ocupado pelo ator, “*o risco é que desapareça o personagem, o trecho de vida representado pelo texto, para deixar o lugar apenas à ‘vida em si mesmo’*” (2004, p.13).

Enfim, essa generalização consiste ao menos em dois perigos: o primeiro, diz respeito a perder-se de si mesmo, abandonando o espetáculo e reduzindo o teatro – e, por conseguinte, o teatral – a uma mera prática inócua, sem poder de comunicação; e segundo, tratarmos o teatro como mero instrumento para melhorar a vida, sem, contudo, tomarmos a cultura teatral como prática social. Esquecer que o si implica o outro. Assim sendo, não seriam esses os desafios de uma Pedagogia Teatral pensada como prática de si, sobre si mesmo? Não seriam esses alguns dos desafios para se entender a Pedagogia Teatral como uma arte da existência, como um cuidado de si?

Referências:

ASLAN, Odete. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Rachar as coisas, rachar as palavras. In: _____. *Conversações 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992, p.105-117.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEABHART, Thomas. *Modern and pós-modern mime*. Londres: Macmillan, 1989.

RUFFINI, Franco. Stanislavski e o “teatro laboratório”. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro. Fundarte. Vol. IV, n. 08, p.04-15, jul./dez.2004.

STANISLAVSKI, Constantin. *El trabajo del actor sobre si mismo: el trabajo sobre si mismo en el proceso creador de la encarnación*. Buenos Aires: Editorial Quetzal, s/d.

TOPORKOV, Vasily O. *Stanislavski in rehearsal: the final years*. New York: Theatre Arts Books, 1979.