

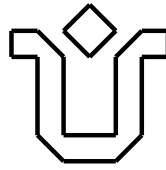
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – PPGAC
CURSO DE DOUTORADO

***A CENA EM DISPUTA: A ABORDAGEM PSICOFÍSICA DE MICHAEL CHEKHOV
COMO PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA NO SÉCULO XXI***

WILKER DIAS POSTIGO

Rio de Janeiro

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – PPGAC
CURSO DE DOUTORADO

A cena em disputa: a abordagem psicofísica de Michael Chekhov como práxis político-pedagógica no século XXI

Wilker Dias Postigo

Texto submetido à Banca de defesa como etapa do
Curso de Doutorado em Artes Cênicas do Programa
de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO.

LINHA DE PESQUISA: Processos Formativos e
Educacionais – PFE.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio.

RIO DE JANEIRO

2026

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

P857 Postigo, Wilker Dias
A cena em disputa: a abordagem psicofísica de Michael Chekhov como práxis político-pedagógica no século XXI / Wilker Dias Postigo. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2026. 215 f.

Orientador: Paulo Ricardo Merisio.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2026.

1. Michael Chekhov. 2. pedagogia teatral. 3. micropolíticas. I. Merisio, Paulo Ricardo, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC/CLA
TESE DE DOUTORADO

A cena em disputa: a abordagem psicofísica de Michael Chekhov como práxis político-pedagógica no século XXI

POR

WILKER DIAS POSTIGO

A BANCA EXAMINADORA

Considerou a Tese: **APROVADA**

Documento assinado digitalmente
 **PAULO RICARDO MERISIO**
Data: 14/07/2026 15:40:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. **Paulo Ricardo Merisio**
Presidente e orientador

Documento assinado digitalmente
 **NARA WALDEMAR KEISERMAN**
Data: 15/07/2026 19:10:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. **Nara Waldemar Keiserman** (PPGAC/UNIRIO)

Documento assinado digitalmente
 **MARCUS VINICIUS FRITSCH DE ALMEIDA**
Data: 15/07/2026 16:36:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. **Marcus Vinicius Fritsch de Almeida** (UNIRIO)

Documento assinado digitalmente
 **VERONICA FABRINI MACHADO DE ALMEIDA**
Data: 14/07/2026 18:18:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. **Veronica Fabrini Machado de Almeida** (PPGAC/UNICAMP)

Documento assinado digitalmente
 **ALEXANDRE SILVA NUNES**
Data: 14/07/2026 23:24:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. **Alexandre Silva Nunes** (PPGAC/UFG)

Rio de Janeiro, 26 de junho de 2026

Av. Pasteur, 436 – Urca | RJ Cep: 22.290-240
Tel.: 21 3858-9105 | ppgac.secretaria@unirio.br
<http://www.unirio.br/cla/ppgac>

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Antônio Postigo e Divina Solon, ao meu irmão, Wanderson Postigo, e à minha esposa, Noelly Vanessa, pelo apoio, pela escuta, pela presença constante e pelo incentivo neste percurso.

Ao professor doutor Paulo Merisio, pela orientação, pelas contribuições intelectuais e pela confiança depositada nesta pesquisa ao longo do doutorado.

Aos professores doutores Nara Waldemar Keiserman, Marcus Vinicius Fritsch de Almeida, Veronica Fabrini Machado de Almeida e Alexandre Silva Nunes, membros da banca de qualificação e defesa, pelas leituras críticas, contribuições teóricas e apontamentos fundamentais para o amadurecimento desta tese.

Aos professores doutores Elza Maria Ferraz de Andrade e Saulo Germano Sales Dallago, membros suplentes da banca, pela disponibilidade e contribuição acadêmica ao processo avaliativo desta pesquisa.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UNIRIO), pelas trocas acadêmicas, artísticas e humanas construídas ao longo do percurso doutoral.

À secretaria do PPGAC, especialmente à Graziela Pando, pelo apoio institucional, atenção e disponibilidade constantes durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao pesquisador Hugo Moss, pelo trabalho de difusão da técnica de Michael Chekhov no Brasil e pelas contribuições à consolidação deste campo de investigação.

À Universidade Federal de Goiás (UFG), ao Instituto Federal de Goiás (IFG) e à Rede Estadual de Ensino de Goiás, instituições que atravessam minha trajetória formativa e docente, e que possibilitaram que esta investigação se constituísse também como experiência prática, pedagógica e laboratorial.

Aos estudantes que participaram dos laboratórios, oficinas, eletivas e processos criativos desenvolvidos ao longo da pesquisa, pois suas experiências, inquietações e imaginações constituem parte fundamental desta tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de pesquisa que possibilitou a realização deste doutorado.

Por fim, agradeço a todos os artistas, professores, pesquisadores e estudantes que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção desta investigação e para a continuidade do teatro como campo de imaginação, encontro e transformação sensível.

“Podemos ainda imaginar e perceber. Temos um corpo que nos conecta com o mundo, temos um corpo que é natureza, um corpo terrano. Fui salva pelo pequeno livro azul. Fui salva por uma orquídea sorridente num pequeno vaso ao sol. Escutei seus segredos. Fui salva pela imaginação – espaço real de transporte, espaço do mundo-do-meio. Fui salva pelo reconhecimento da alma de tudo que existe: gente, pedra, rio, bicho, flor e tudo mais. Decidi presentear Chekhov com Ideias para Adiar o Fim do Mundo. Achei que ele gostaria. Ambos viveram destruição de mundos.”

Veronica Fabrini, 2021

RESUMO

Esta tese investiga as metodologias de criação cênica desenvolvidas por Michael Chekhov e suas reinterpretações no século XXI, com foco em sua articulação com a pedagogia teatral e com debates contemporâneos sobre política, espiritualidade e subjetividade. A pesquisa adota uma abordagem pedagógica e estética de caráter integral, examinando as conexões entre corpo, imaginação e pensamento simbólico na formação de atores e não atores. Por meio de um diálogo interdisciplinar, analisam-se as relações entre os princípios chekhovianos e os fundamentos filosóficos e pedagógicos que os sustentam. A investigação também aborda as interseções entre criação cênica e política, discutindo a decolonialidade como eixo crítico para repensar práticas pedagógicas e modos de existência na cena contemporânea. Nesse contexto, a pesquisa situa a técnica de Chekhov em diálogo com dinâmicas macro e micropolíticas do mundo atual, examinando as possibilidades de atualização de seu legado diante dos desafios sociais, epistemológicos e estéticos do século XXI. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em pesquisa teórico-prática, articulando análises conceituais com experimentações em laboratórios psicofísicos realizados em instituições de ensino formal e não formal. A contribuição original da tese consiste na reelaboração contemporânea da técnica psicofísica de Michael Chekhov em interface com pedagogias críticas, propondo um modelo formativo que articula criação artística, imaginação ativa e transformação sociopolítica.

Palavras-chave: Michael Chekhov, pedagogia teatral, micropolíticas, decolonialidade.

Título em inglês: **The Contested Stage: Michael Chekhov's Psychophysical Approach as Political-Pedagogical Praxis in the Twenty-First Century**

Abstract

This thesis investigates the methodologies of scenic creation developed by Michael Chekhov and their reinterpretations in the twenty-first century, focusing on their articulation with theatre pedagogy and with contemporary debates on politics, spirituality, and subjectivity. The study adopts an integral pedagogical and aesthetic approach, examining the interrelations between body, imagination, and symbolic thought in the training of actors and non-actors. Through an interdisciplinary dialogue, the research analyzes the relationships between Chekhovian principles and the philosophical and pedagogical foundations that underpin them. It also addresses the intersections between scenic creation and politics, considering decoloniality as a critical framework for rethinking pedagogical practices and modes of existence in the contemporary theatrical field. In this context, the study situates Chekhov's technique in dialogue with macro- and micropolitical dynamics of the present, examining the possibilities for updating his legacy in response to the social, epistemological, and aesthetic challenges of the twenty-first century. Methodologically, the research is grounded in a theoretical-practical approach, combining conceptual analysis with experimentation in psychophysical laboratories conducted in both formal and non-formal educational settings. The original contribution of this thesis lies in the contemporary re-elaboration of Michael Chekhov's psychophysical technique in dialogue with critical pedagogies, proposing a formative model that articulates artistic creation, active imagination, and sociopolitical transformation.

Keywords: Michael Chekhov, theatre pedagogy, micropolitics, decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Material de divulgação da oficina “Vivência psicofísica a partir da técnica Michael Chekhov”, realizada no contexto da Lei Aldir Blanc.....	142
Figura 2 – Prints de tela no contexto da oficina psicofísica em ambiente virtual, evidenciando a mediação tecnológica como elemento constitutivo do processo pedagógico.....	143
Figura 3 – Corpo, enquadramento e ação: exercício de expansão e contração	148
Figura 4 – Composição e presença em cena: registro do laboratório.....	151
Figura 5 – Configuração do gesto psicofísico na construção da personagem.....	158
Figura 6 – Apresentação dos <i>études</i> em aulas regulares de Arte	165
Figura 7 – Roda de conversa sobre o processo de iniciação científica e apresentação dos <i>études</i> de Medusa	166
Figura 8 – Relato de um estudante a partir do compartilhamento de um dos <i>études</i> de Medusa	168
Figura 9 – Apresentação do processo criativo-investigativo de Medusa no 15º Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Goiás	170
Figura 10 – Circulação internacional da pesquisa.....	174
Figura 11 – Registros dos diários criativos utilizados pelos estudantes durante os laboratórios psicofísicos.....	178
Figura 12 – Registros dos laboratórios psicofísicos realizados na rede estadual de Goiás....	180
Figura 13 – Culminância da eletiva de dramaturgias femininas goianas no Museu Histórico de Goianira	184
Figura 14 – Culminâncias cênicas realizadas na eletiva “Arquétipos em Cena: o teatro como imaginação e transformação”	189

LISTA DE SIGLAS

ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas

ARJ – *Art Research Journal*

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil

COVID-19 – Coronavirus Disease 2019

CPC – Centro Popular de Cultura

GA – Gesto Arquetípico

GP – Gesto Psicológico

IFG – Instituto Federal de Goiás

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexuais e Assexuais

MCP – Movimento de Cultura Popular

MHAT – Teatro de Arte de Moscou (*Moskovskiy Khudozhestvenny Akademicheskiy Teatr*)

MONART – Movimento Nacional de Artistas Trans

PBIC-EM – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio

SBAT – Sociedade Brasileira de Autores Teatrais

SICT – Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Introdução	09
Capítulo I – Teoria e prática de Michael Chekhov	15
1 – A trajetória artística.....	21
1.1 – Do sistema stanislavskiano à abordagem psicofísica de Michael Chekhov.....	25
1.2 – Dartington Hall	31
1.3 – Goethe e o empirismo delicado.....	37
1.4 – Rudolf Steiner e as influências da Antroposofia na constituição da técnica psicofísica de Chekhov	41
1.5 – Teatro e formação integral de crianças e adolescentes: desdobramentos pedagógicos da Antroposofia	51
1.6 – Teoria dos arquétipos de Carl Jung: a psicologia como interdisciplinaridade	56
1.7 – A individualidade criativa chekhoviana	62
1.8 – O teatro do futuro.....	69
Capítulo II – A cena contemporânea como campo complexo: entre macro e micropolíticas	76
2 – Reflexões sobre a cena contemporânea: limiares do drama e da performance	78
2.1 – Práticas decoloniais e as relações estético-políticas contemporâneas no teatro: um estudo crítico	87
2.2 – Crítica negra: decolonialidade no teatro e seus desdobramentos.....	94
2.3 – Os esquecidos da cena: a exclusão de gênero, raça e sexualidade no teatro político dos anos 1960.	101
2.4 – Uma retomada do pensamento de Artaud a partir da contemporaneidade pós-pandêmica e os estudos decoloniais	105
2.5 – Indígenas do Brasil: uma visão transcultural para o teatro brasileiro.....	111
2.6 – Micropolítica, decolonialidade e reconfigurações da cena contemporânea.....	117
2.7 – Caminhos contemporâneos da técnica de Michael Chekhov: outros usos e ressignificações no século XXI	123
Capítulo III – Laboratórios psicofísicos como práticas micropolíticas de formação... 136	136
3 – Metodologia e procedimentos dos laboratórios psicofísicos.....	137
3.1 – Delineamento metodológico dos laboratórios psicofísicos: acervo iconográfico, núcleos de criação e procedimentos de análise.....	139
3.2 – A oficina “Vivência psicofísica a partir da técnica Michael Chekhov” (Lei Aldir Blanc) como laboratório de investigação cênico-pedagógica	145
3.3 – Laboratórios psicofísicos chekhovianos no IFG: micropolítica da sensibilidade, imaginação e reconfigurações decoloniais da prática pedagógica	158
3.4 – Prática pedagógica em contextos adversos: experiências dos laboratórios psicofísicos na rede estadual de Goiás.....	180
3.5 – Entre herança e invenção: reconfigurações contemporâneas da técnica psicofísica de Michael Chekhov a partir dos laboratórios.....	194
Considerações Finais	201
Referências bibliográficas	206

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, a cena teatral pode ser compreendida como um espaço de disputas simbólicas, estéticas e políticas. Mais do que um lugar de representação dramática, a cena configura-se como um campo no qual diferentes visões de mundo, epistemologias e formas de subjetividade entram em tensão. Ao longo do século XXI, essas disputas tornaram-se particularmente visíveis diante de transformações culturais, sociais e políticas que atravessam o campo das artes. Assim, falar em “cena em disputa” significa reconhecer o teatro como um território no qual se confrontam diferentes modos de compreender o corpo, a criação artística, a pedagogia e a própria função social da arte.

Nesse cenário, a obra de Michael Chekhov e sua proposta pedagógica adquirem nova relevância. A escolha desta investigação relaciona-se à possibilidade de compreender sua metodologia não apenas como um sistema técnico de treinamento do ator, mas como um campo de experimentação capaz de articular criação artística, formação pedagógica e reflexão crítica sobre o mundo contemporâneo. Nesse sentido, esta tese mobiliza o conceito de *práxis político-pedagógica* para compreender a abordagem chekhoviana como um fazer que integra pensamento e ação, teoria e prática, imaginação e transformação social.

Em sua acepção filosófica, o termo *práxis* remonta à tradição aristotélica, sendo posteriormente reelaborado no campo das ciências sociais e da educação por autores como Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, que o compreendem como prática situada, crítica e emancipatória. No contexto desta pesquisa, a noção de *práxis* refere-se ao processo pedagógico-estético que articula experimentação cênica, formação sensível e reflexão política, permitindo interpretar a obra de Chekhov como um conjunto de procedimentos capazes de intervir nos modos de criação, percepção e formação de artistas no século XXI.

Portanto, esta tese investiga as metodologias desenvolvidas por Michael Chekhov a partir de uma perspectiva pedagógico-transformadora, buscando compreender de que maneira seus princípios podem dialogar com as demandas contemporâneas da formação teatral no século XXI. Mais do que reconstruir historicamente sua técnica, o estudo procura examinar como seus fundamentos, especialmente os conceitos de *imaginação ativa*¹, gesto psicológico e

¹ Embora esta pesquisa empregue, em diversos momentos, a expressão *imaginação ativa* como categoria interpretativa para designar a dimensão operativa da imaginação na técnica de Michael Chekhov, é importante esclarecer que esse não é um termo utilizado pelo autor. Em seus escritos, Chekhov emprega predominantemente expressões como *imagination*, *creative imagination*, *creative individuality*, *creative state* e *images*, compreendendo a imaginação como a principal força organizadora da criação do ator (CHEKHOV, 1991; 2002; 2015). Nesta tese, o uso da expressão *imaginação ativa* constitui uma opção conceitual do pesquisador, escolha

individualidade criativa, podem ser reinterpretados à luz de contextos educacionais, culturais e políticos contemporâneos.

A escolha de Michael Chekhov como eixo central desta investigação relaciona-se à singularidade de sua abordagem no panorama das pedagogias do ator do século XX. Chekhov desenvolveu um caminho singular de deslocamento do realismo psicológico por meio de uma exploração ampliada da imaginação e da corporeidade. Nesse sentido, sua metodologia oferece instrumentos para compreender a atuação não apenas como reprodução de comportamentos, mas como processo de criação simbólica e imagética capaz de mobilizar dimensões profundas da experiência humana.

Nas últimas décadas, a recepção internacional da técnica chekhoviana tem sido marcada por um crescente movimento de reinterpretação crítica. Estudos recentes destacam que sua metodologia não deve ser compreendida como um sistema fechado de treinamento, mas como um campo aberto de investigação artística. Cass Fleming, ao examinar os arquivos do Chekhov Theatre Studio em Dartington Hall, demonstra que as aulas conduzidas por Chekhov constituíam espaços de experimentação coletiva, nos quais pedagogia, pesquisa e criação artística encontravam-se profundamente entrelaçadas (FLEMING; CORNFORD, 2020). Essa perspectiva permite compreender a técnica chekhoviana como um dispositivo pedagógico dinâmico, continuamente atualizado por novas práticas e contextos culturais.

A abordagem desenvolvida por Chekhov fundamenta-se em uma concepção psicofísica da criação artística. Em oposição às tradições dualistas que historicamente separaram mente e corpo na formação do ator, sua metodologia propõe uma integração entre imaginação e movimento. Fleming e Cornford (2020) ressaltam que o trabalho do ator, nessa perspectiva, envolve o desenvolvimento de uma imaginação corporificada capaz de mobilizar simultaneamente impulsos físicos, emocionais e simbólicos. A criação cênica emerge, assim, da interação constante entre a dimensão física da ação e os processos imaginativos que estruturam a experiência artística.

Ao mesmo tempo, a técnica chekhoviana dialoga com correntes filosóficas e espirituais que influenciaram significativamente o pensamento artístico do início do século XX. A relação entre Chekhov e a Antroposofia de Rudolf Steiner constitui um dos aspectos mais discutidos por pesquisadores contemporâneos. Embora essa dimensão espiritual tenha sido, por vezes, interpretada de forma reducionista ou marginalizada em determinados contextos

terminológica que busca sintetizar o caráter dinâmico, psicofísico e operatório da imaginação chekhoviana, sem, contudo, atribuir esse vocabulário ao próprio Michael Chekhov.

acadêmicos, estudos recentes apontam que ela desempenhou papel fundamental na formulação de sua visão sobre imaginação, criatividade e formação humana.

Nesta pesquisa, a presença de categorias simbólicas e espirituais não é tratada como um retorno a explicações místicas ou essencialistas, mas como um recurso epistemológico capaz de ampliar as formas de compreensão do processo criativo. Conceitos como arquétipo, imaginação e presença cênica são mobilizados como instrumentos heurísticos que permitem interpretar fenômenos artísticos e subjetivos que frequentemente escapam às abordagens estritamente racionalistas. Essa perspectiva aproxima-se de uma compreensão ampliada das epistemologias das artes, nas quais experiência estética, conhecimento sensível e reflexão crítica constituem dimensões complementares da investigação acadêmica.

A relevância contemporânea da obra de Michael Chekhov torna-se particularmente evidente quando considerada à luz das transformações culturais e políticas do século XXI. O cenário atual é marcado por profundas disputas simbólicas, polarizações ideológicas e questionamentos às estruturas tradicionais de conhecimento. No campo das artes cênicas, tais transformações têm impulsionado o surgimento de novas práticas pedagógicas e estéticas que buscam articular criação artística, crítica social e experimentação de novas subjetividades.

Nesse contexto, esta tese parte da hipótese de que a abordagem chekhoviana pode oferecer contribuições significativas para os debates contemporâneos sobre formação teatral. Ao valorizar a imaginação como força transformadora da experiência humana, sua metodologia permite pensar o teatro não apenas como linguagem artística, mas também como prática pedagógica capaz de fomentar processos de sensibilização, reflexão crítica e criação coletiva.

Nesse contexto, a noção de espiritualidade que atravessa a cena contemporânea aproxima-se daquilo que Daniela Cordovil (2022) define como uma espiritualidade não religiosa, caracterizada por sua emergência difusa, individualizada e frequentemente desvinculada de instituições religiosas formais. Ao analisar a produção artística dos séculos XX e XXI, a autora demonstra que a retomada do espiritual na arte ocorre, em grande medida, por meio do diálogo com sistemas simbólicos não ocidentais — como práticas orientais, esoterismos e cosmologias de povos originários — instaurando uma relação constitutiva com a alteridade. Nesse sentido, a espiritualidade na arte não se apresenta como adesão dogmática, mas como experiência estética e epistemológica que se constrói no encontro com o outro, com o diferente e com aquilo que escapa aos paradigmas racionalistas da modernidade ocidental. Tal perspectiva permite compreender que a presença do simbólico, do imaginal e do espiritual na técnica de Michael Chekhov não implica um retorno a formas religiosas institucionalizadas, mas configura-se como abertura a dimensões ampliadas da experiência humana, nas quais a

alteridade opera como princípio estruturante dos processos de criação, percepção e formação no teatro contemporâneo.

A trajetória desta pesquisa também se articula com a experiência artística e pedagógica do autor no campo das artes cênicas. Ao longo de sua atuação como ator, diretor e professor de teatro, o pesquisador desenvolveu atividades em diferentes contextos educacionais, incluindo instituições de ensino superior, escolas públicas e projetos culturais. Essas experiências contribuíram para a construção de um percurso investigativo no qual prática artística e reflexão teórica se entrelaçam continuamente. A aproximação com o pensamento de Michael Chekhov ocorreu nesse contexto, como resultado de uma busca por metodologias capazes de integrar criação artística, formação pedagógica e investigação estética.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter teórico-prático. O estudo articula análise bibliográfica, reflexão conceitual e experimentação pedagógica por meio de laboratórios de investigação cênica desenvolvidos em contextos educacionais formais e não formais. Esses laboratórios constituem espaços de experimentação nos quais conceitos provenientes da técnica chekhoviana são testados, adaptados e reinterpretados em diálogo com as condições concretas da prática pedagógica em construção.

A estrutura da tese organiza-se em três capítulos principais, concebidos de modo articulado entre fundamentação teórica, problematização crítica e experimentação pedagógico-cênica. O primeiro capítulo dedica-se à análise dos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos da metodologia de Michael Chekhov, situando sua obra no interior das transformações do teatro moderno e das pedagogias do ator no século XX. Para isso, examinam-se sua trajetória artística, seu deslocamento em relação ao sistema stanislavskiano e suas interlocuções com autores e campos de pensamento que se revelam decisivos para a compreensão de sua proposta, como Rudolf Steiner, Johann Wolfgang von Goethe e, indiretamente, Carl Gustav Jung. Ao abordar temas como imaginação ativa, gesto psicológico, individualidade criativa e teatro do futuro, o capítulo busca demonstrar que a técnica chekhoviana não se reduz a um conjunto de exercícios de atuação, mas constitui uma cosmovisão artístico-pedagógica fundada na integração entre corpo, imaginação, sensibilidade e experiência simbólica.

O segundo capítulo desloca a investigação do plano dos fundamentos para o plano das reverberações contemporâneas, examinando as relações entre teatro, política e formação subjetiva no século XXI. A partir de perspectivas críticas vinculadas à decolonialidade, às micropolíticas e às teorias do dissenso, o capítulo analisa de que modo a cena contemporânea

se apresenta como campo complexo de disputas estéticas, identitárias, epistemológicas e sociais. Nesse percurso, discutem-se tanto os limites das tradições políticas do teatro moderno quanto os novos modos de articulação entre criação cênica, performatividade, resistência e produção de presença. O objetivo é compreender em que medida a pedagogia chekhoviana, relida à luz do presente, pode dialogar com práticas artísticas engajadas e com formas contemporâneas de criação que tensionam fronteiras entre drama, performance, ativismo e espiritualidade não institucional.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta a dimensão empírica da pesquisa, sistematizando e analisando os processos experimentais desenvolvidos em laboratórios de investigação cênico-pedagógica conduzidos pelo pesquisador em diferentes contextos de ensino formal e não formal. Esses laboratórios constituem o campo prático da tese e permitem observar como princípios da metodologia de Michael Chekhov podem ser mobilizados, adaptados e problematizados em situações concretas de ensino-aprendizagem e criação artística. Mais do que ilustrar a teoria discutida nos capítulos anteriores, esse conjunto de experiências busca demonstrar a operatividade pedagógica da técnica chekhoviana na formação de estudantes e artistas, evidenciando seus desdobramentos no desenvolvimento da imaginação, da corporeidade, da autonomia criativa e da escuta coletiva. Assim, o capítulo finaliza a tese ao articular prática e reflexão crítica, mostrando como a investigação teórica se traduz em práxis pedagógico-estética situada.

Ao longo dessa investigação, procura-se demonstrar que a obra de Michael Chekhov permanece relevante para os debates contemporâneos sobre pedagogia teatral. Longe de constituir um sistema fechado ou uma tradição histórica superada, sua metodologia revela-se um campo fértil de experimentação artística e pedagógica. Ao explorar as relações entre imaginação, corporeidade e criação cênica, o pensamento chekhoviano oferece ferramentas conceituais e práticas capazes de contribuir para a formação de artistas e educadores sensíveis às complexidades culturais e políticas do mundo contemporâneo.

A partir desse contexto, esta pesquisa orienta-se pela seguinte questão central: de que maneira a técnica psicofísica de Michael Chekhov pode ser reinterpretada e mobilizada no teatro contemporâneo como prática formativa capaz de dialogar com debates políticos, pedagógicos e estéticos do século XXI? Parte-se da hipótese de que os princípios chekhovianos — especialmente a imaginação ativa, o gesto psicológico e a produção de atmosferas — não operam apenas como recursos técnicos de construção da personagem, mas como dispositivos capazes de atuar no plano sensível da experiência artística. Nesse sentido, propõe-se compreender a pedagogia chekhoviana como uma prática que intervém na formação de

percepções, afetos e modos de presença, possibilitando a emergência de processos criativos que articulam estética, subjetividade e transformação social.

A hipótese central desta tese sustenta que a técnica psicofísica de Michael Chekhov pode ser compreendida, na contemporaneidade, como uma prática micropolítica da sensibilidade. Tal formulação parte do entendimento de que os procedimentos chekhovianos não operam apenas como recursos técnico-expressivos voltados à composição da personagem, mas como dispositivos capazes de intervir nos modos de perceber, sentir, imaginar e relacionar-se com o mundo. Nesse sentido, a pedagogia chekhoviana atua no plano em que se produzem subjetividades, afetos e regimes de presença, abrindo fissuras nas formas de sensibilidade moldadas por racionalidades normativas, coloniais e representacionais. Ao mobilizar o corpo, a imaginação e a experiência simbólica como campos de transformação, essa pedagogia ultrapassa o horizonte da instrução técnica e passa a configurar-se como prática formativa sensível, estética e eticamente implicada com a produção de outras possibilidades de existência.

CAPÍTULO I

TEORIA E PRÁTICA DE MICHAEL CHEKHOV

O século XX testemunhou uma série de rupturas e reinvenções no campo das artes cênicas. Em meio às tensões políticas, epistemológicas e culturais que marcaram a modernidade tardia, artistas e pedagogos do teatro buscaram novas vias para pensar o ofício do ator, a criação cênica e a formação artística como processos estéticos, éticos e existenciais. Nesse cenário, Michael Chekhov (1891–1955) destaca-se como um criador que ampliou seus fundamentos cênicos para além de interpretações estritamente psicologizantes do trabalho do ator, por meio de uma metodologia psicofísica imagética específica, que ainda hoje reverbera em práticas cênicas contemporâneas.

Este capítulo tem como objetivo lançar luz sobre os fundamentos teóricos e pedagógicos que sustentam a proposta chekhoviana, articulando-a a correntes do pensamento europeu que influenciaram sua trajetória: *sistema Stanislávski*, a *Antroposofia* de Rudolf Steiner, a *filosofia fenomenológica* de Goethe e a *psicologia analítica* de Carl Gustav Jung. Ao revisitarmos essas interlocuções, pretendemos demonstrar como a perspectiva chekhoviana concebe o ator como um ser integral, cuja criatividade brota da imaginação ativa, da relação com forças arquetípicas e da escuta refinada de impulsos internos e externos que atravessam a cena.

No centro desta investigação, e ao longo do capítulo I, a técnica de Michael Chekhov é compreendida como eixo estruturante da prática psicofísica do ator. Em relação à tradição de Stanislávski, sua proposta configura-se como desdobramento e ruptura. Por outro lado, a influência do pensamento de Rudolf Steiner e da ciência goetheana fornece o substrato filosófico de sua concepção de imaginação. Nesse contexto, a psicologia analítica de Jung é mobilizada não como fundamento direto, mas como ferramenta interpretativa para compreender a dimensão simbólica do trabalho do ator.

Este posicionamento implica, portanto, uma organização hierárquica dos referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa. A técnica de Michael Chekhov constitui o núcleo a partir do qual os demais autores são convocados e articulados. Nesse sentido, Stanislávski é retomado como matriz histórica e ponto de inflexão, permitindo compreender tanto a filiação quanto os deslocamentos operados por Chekhov. Já o pensamento de Steiner e a tradição goetheana não são abordados como sistemas autônomos, mas como campos de força que atravessam e sustentam a concepção chekhoviana de imaginação, corpo e criação artística.

Por sua vez, a interlocução com a psicologia analítica de Jung é conduzida de modo criterioso, evitando aproximações reducionistas ou equivalências diretas entre campos distintos. Assim, Jung é mobilizado como operador conceitual que possibilita ampliar a compreensão da dimensão simbólica e *imaginal*² presente na prática do ator, sem que isso implique subordinar a técnica de Chekhov a um modelo psicológico específico. Desse modo, estabelece-se um campo de diálogo interdisciplinar no qual cada autor ocupa uma função precisa, contribuindo para a construção de uma leitura situada, crítica e não hierarquicamente difusa da técnica psicofísica no contexto contemporâneo.

Longe de uma análise exclusivamente historiográfica, o que se propõe aqui é compreender os princípios do trabalho de Chekhov em sua dimensão transdisciplinar. Portanto, desde já apresentaremos os principais pontos desenvolvidos por Chekhov e sua técnica, assim, buscamos demarcar uma base sólida para as futuras discussões e análises.

A técnica de atuação desenvolvida por Michael Chekhov constitui um sistema psicofísico de formação do ator que integra imaginação, corpo, emoção e consciência criativa no processo de construção da personagem. Em sua formulação pedagógica, Chekhov propõe um conjunto de ferramentas que estimulam a imaginação corporificada e a ação física como vias de acesso à vida interior do personagem. Entre os principais elementos dessa abordagem destacam-se: (1) o gesto psicológico, que sintetiza o impulso central da personagem por meio de uma ação física; (2) o trabalho com atmosfera, entendido como a qualidade emocional do espaço cênico; (3) os centros imaginários, que organizam a energia corporal do personagem; (4) o corpo imaginário, que permite ao ator transformar sua fisicalidade para incorporar novas qualidades expressivas; (5) o sentimento de forma, beleza e totalidade, relacionado à composição estética da atuação; (6) a imaginação criativa como motor da criação cênica; (7) a abordagem psicofísica que articula corpo e mente; (8) as qualidades de movimento que modulam a energia expressiva; (9) os princípios de radiação e recepção, que regulam o fluxo energético entre atores e espaço; e (10) o trabalho de ensemble, que enfatiza a dimensão coletiva da criação teatral. Em conjunto, esses elementos configuram um sistema de atuação que busca desenvolver a criatividade do intérprete e ampliar suas possibilidades expressivas no processo de criação cênica.

Nesse sentido, o gesto psicológico constitui um dos instrumentos centrais da técnica de Michael Chekhov e refere-se a uma ação física que sintetiza o impulso fundamental do

² O termo *imaginal* é empregado aqui para designar o campo das imagens vivas e operantes na experiência criativa. Nesta pesquisa, refere-se à dimensão em que as imagens atuam como forças criadoras na prática artística de Michael Chekhov.

personagem. Por meio desse gesto, o ator expressa corporalmente a vontade ou a energia interior da personagem, permitindo que a ação física desperte estados emocionais correspondentes. Esse procedimento baseia-se na premissa de que o corpo pode funcionar como um catalisador de processos psicológicos, ativando emoções e intenções dramáticas por meio da ação física. Dessa forma, o gesto psicológico não é apenas um movimento exterior, mas uma ferramenta psicofísica que integra corpo, imaginação e emoção na criação cênica. Como indicam estudos sobre a técnica, esse gesto funciona como uma representação física do desejo central da personagem, possibilitando ao ator acessar de maneira mais direta a verdade emocional da atuação (CHEKHOV, 2015; PETIT, 2010).

O conceito de atmosfera ocupa posição central na pedagogia de Chekhov, pois se refere à qualidade emocional e energética que permeia o espaço dramático. Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente na psicologia individual do personagem, o trabalho com atmosfera enfatiza a relação entre ator, espaço e ambiente cênico. Para Chekhov, cada situação dramática possui uma atmosfera específica que influencia as ações e os comportamentos das personagens. Ao aprender a perceber e a criar atmosferas, o ator desenvolve uma sensibilidade ampliada para o espaço teatral e para as relações emocionais que emergem na cena. Nesse sentido, a atmosfera funciona como um elemento estruturante da experiência cênica, permitindo que a performance seja moldada não apenas pela psicologia do personagem, mas também pela energia sensível do ambiente dramático (CHEKHOV, 2015; FLEMING; CORNFORD, 2020).

Os centros imaginários constituem uma ferramenta de caracterização corporal que permite reorganizar a energia física do ator durante a criação do personagem. Nesse exercício, o intérprete imagina que o impulso de movimento da personagem se origina em uma parte específica do corpo — como o peito, a cabeça ou o abdômen — o que altera postura, ritmo e qualidade do movimento. A mudança do centro energético gera transformações perceptíveis na expressão corporal e na atitude psicológica da personagem. Esse procedimento evidencia o princípio psicofísico da técnica chekhoviana, segundo o qual transformações físicas podem produzir mudanças na dimensão psicológica da atuação. Assim, o trabalho com centros imaginários permite ao ator explorar novas possibilidades de presença cênica e construir personagens por meio da reorganização da energia corporal (CHEKHOV, 2015; PETIT, 2010).

O conceito de corpo imaginário refere-se à criação de uma nova fisicalidade para a personagem por meio da imaginação. Nesse processo, o ator imagina características corporais distintas das suas — como peso, altura, forma ou qualidade de movimento — e permite que essa imagem transforme sua presença cênica. A construção desse corpo imaginário possibilita ao intérprete ultrapassar padrões habituais de movimento e desenvolver uma abordagem mais

criativa da caracterização. A técnica parte da premissa de que a imaginação pode gerar transformações físicas concretas na atuação, ampliando o repertório expressivo do ator. Dessa forma, o corpo imaginário funciona como um instrumento de transformação psicofísica que permite ao intérprete experimentar novas formas de presença e expressividade em cena (CHEKHOV, 2015; PETIT, 2010).

Entre os princípios estéticos da pedagogia de Chekhov destaca-se o desenvolvimento do senso de facilidade, o senso de beleza, o senso de forma e o senso da totalidade (ou da inteireza) na atuação. Para o autor, a performance do ator deve ser compreendida não apenas como expressão psicológica, mas também como composição estética dentro da obra teatral. O sentimento de forma refere-se à clareza estrutural das ações cênicas; a beleza relaciona-se à harmonia e expressividade do movimento; e a totalidade diz respeito à integração de todas as partes da atuação em um conjunto orgânico. Esses princípios orientam o ator na construção de uma presença cênica consciente e artisticamente estruturada, permitindo que sua atuação dialogue com o conjunto da encenação (CHEKHOV, 2015; CERPA, 2013).

A imaginação criativa constitui o eixo fundamental da técnica de Chekhov. Em contraste com métodos que privilegiam a memória emocional pessoal do ator, a abordagem chekhoviana incentiva o uso da imaginação como principal fonte de criação artística. Por meio de exercícios imaginativos, o ator constrói circunstâncias, imagens e impulsos dramáticos que alimentam a ação cênica. A imaginação torna-se, assim, um instrumento de investigação artística capaz de gerar emoções, comportamentos e relações dramáticas. Esse princípio amplia a autonomia criativa do intérprete e permite que a atuação se desenvolva a partir de imagens e impulsos simbólicos, em vez de depender exclusivamente de experiências pessoais do ator (CHEKHOV, 2015).

A técnica de Chekhov baseia-se em uma concepção psicofísica da atuação, na qual corpo e *mente*³ são compreendidos como dimensões inseparáveis do processo criativo. Nesse

³ No campo das ciências cognitivas, a mente tem sido compreendida como um conjunto de processos relacionados à percepção, atenção, memória, linguagem e tomada de decisão, frequentemente associados à atividade cerebral. No entanto, abordagens contemporâneas — como a cognição incorporada (*embodied cognition*) e a cognição situada — questionam essa redução neurocognitiva, propondo que os processos mentais emergem da interação dinâmica entre cérebro, corpo e ambiente. No âmbito da psicologia, diferentes tradições oferecem leituras diversas do conceito. Enquanto o behaviorismo clássico tende a evitar o termo ou reduzi-lo a comportamentos observáveis, correntes como a psicologia fenomenológica e a psicologia analítica compreendem a mente como campo de experiência vivido, atravessado por imagens, afetos e conteúdos simbólicos. Em Carl Gustav Jung, por exemplo, a psique — frequentemente traduzida como “mente” — inclui dimensões conscientes e inconscientes, sendo estruturada por imagens arquetípicas que orientam a experiência humana. Na filosofia, sobretudo em tradições fenomenológicas, a mente não é entendida como substância separada, mas como modo de relação com o mundo. Autores como Maurice Merleau-Ponty propõem que percepção e pensamento são processos encarnados, inseparáveis da corporeidade e da experiência sensível. Essa perspectiva aproxima-se das epistemologias do corpo e das práticas artísticas, nas quais conhecer não é apenas representar o mundo, mas participar dele de maneira

modelo, estados emocionais podem ser despertados por meio de ações físicas e impulsos imaginativos, permitindo que o ator acesse a vida interior da personagem de maneira indireta. Esse princípio aproxima-se de abordagens da pedagogia teatral que reconhecem o corpo como um campo de conhecimento e criação artística. Assim, o treinamento psicofísico proposto por Chekhov busca desenvolver no ator uma sensibilidade corporal capaz de responder criativamente às demandas da cena (CHEKHOV, 2015; FLEMING; CORNFORD, 2020).

Outro elemento importante da técnica chekhoviana consiste no trabalho com diferentes qualidades de movimento. Chekhov propõe exercícios que exploram contrastes energéticos, como leveza e peso, expansão e contração ou rapidez e lentidão, permitindo que o ator experimente diferentes estados expressivos por meio do movimento corporal. Essas qualidades físicas influenciam diretamente a dimensão emocional da atuação, pois cada tipo de movimento gera uma energia específica que afeta a presença cênica do intérprete. Dessa forma, o trabalho com qualidades de movimento amplia o repertório expressivo do ator e fortalece a relação entre ação física e experiência emocional (CHEKHOV, 2015).

Os princípios de radiação e recepção referem-se ao fluxo *energético*⁴ que se estabelece entre o ator, o espaço cênico e os parceiros de cena. Radiar significa projetar energia, intenção e emoção para o ambiente teatral, enquanto receber implica perceber e acolher os estímulos vindos do espaço ou dos outros intérpretes. Esse processo cria um circuito de interação que sustenta a comunicação dramática e fortalece a presença cênica do ator. Ao desenvolver essa capacidade de irradiar e receber energia, o intérprete aprende a estabelecer relações mais sensíveis com o espaço e com o público, ampliando a intensidade da experiência teatral (CHEKHOV, 2015).

Em sua pedagogia psicofísica, *irradiação* designa o exercício pelo qual o/a intérprete expande ativamente a própria atenção-imaginação e a qualidade de energia (qualidades como calor/frieza, leveza/peso, densidade/rarefação, direção e ritmo) para além do corpo, “preenchendo” o espaço cênico, os/as parceiros/as e, por extensão, o público. Trata-se de um ato psicofísico: não um fenômeno biofísico totalmente mensurável, mas uma operação de

situada. No contexto da técnica de Michael Chekhov, essa discussão assume contornos específicos. A “mente” não designa uma instância intelectual isolada, mas um campo de consciência imaginativa e atenção criadora que se manifesta por meio do corpo. A imaginação, nesse sentido, não é uma função secundária, mas uma força operativa capaz de gerar ações físicas, estados emocionais e atmosferas cênicas. Assim, ao utilizar o termo “mente”, esta pesquisa refere-se a uma dimensão psicofísica integrada, na qual pensamento, imaginação, percepção e movimento constituem processos indissociáveis, alinhando-se a perspectivas contemporâneas que compreendem a experiência humana como simultaneamente corporal, simbólica e relacional.

⁴ O termo “energia” é empregado aqui em sentido artístico-operativo, conforme a pedagogia de Michael Chekhov, não se referindo a uma entidade física mensurável, mas a uma qualidade de intensidade, direção e presença que se manifesta no corpo do ator.

imaginação ativa que reorganiza o tônus, a respiração, o foco e a presença, tornando legível a ação no espaço.

Na técnica chekhoviana, a irradiação é complementar ao movimento inverso de recepção/absorção (*receiving*): o (a) ator/atriz acolhe impulsos, atmosferas e respostas do ambiente (parceiro, espaço, audiência) e devolve-os transformados, num ciclo contínuo de emitir-acolher-reemitir. Operacionalmente, Chekhov propõe que o intérprete trabalhe a partir de um *centro imaginário* (por exemplo, região do plexo solar) para irradiar qualidades e conduzir o gesto psicológico e a atmosfera; depois, contrair/absorver para reconfigurar a ação.

Portanto, esse par dialético (irradiação/absorção) articula-se aos demais pilares do sistema, atmosfera, gesto psicológico e imaginação ativa, e sustenta a dimensão ética-relacional do trabalho: a presença não “se impõe”, dialoga com o outro e com o espaço. Em textos programáticos e nas compilações de exercícios, Chekhov associa esse regime de atenção-energia à ideia de *Eu Superior*⁵ (*Higher Ego*) e a um horizonte integral de criação (integração corpo-mente-imaginação), sem reivindicar estatuto metafísico demonstrativo: é um dispositivo técnico-poético para ampliar a qualidade de presença, a comunicabilidade das ações e o alcance simbólico da cena.

Por fim, a técnica de Chekhov enfatiza a importância do trabalho coletivo no processo de criação teatral. O conceito de ensemble refere-se à capacidade de os atores atuarem como um organismo artístico coletivo, no qual cada performance está em constante diálogo com a energia do grupo. Essa perspectiva rompe com concepções individualistas da atuação e valoriza a colaboração entre intérpretes, diretores e demais criadores do espetáculo. Conforme demonstram estudos contemporâneos sobre a técnica, Chekhov entendia o ator como parte integrante do processo de criação teatral, defendendo um modelo de trabalho baseado na confiança e na colaboração entre os membros do ensemble (FLEMING; CORNFORD, 2020).

Ao longo dos capítulos I e II, evidenciaremos que a proposta de Chekhov e suas recontextualizações nas primeiras décadas do século XXI não se configuram como apenas um método de atuação, mas uma cosmovisão transformadora, que redefine o papel do ator, do professor e do artista como agentes de transformação individual e coletiva. Com isso, o presente estudo convida a pensar a atuação como prática de cuidado, de escuta e de liberdade criativa,

⁵ A noção de *Eu Superior* (*Higher Ego*) em Michael Chekhov pode ser compreendida em diálogo com o horizonte antropológico de Rudolf Steiner. No contexto da antroposofia, o “eu” não é concebido como uma instância fixa, mas como um princípio em desenvolvimento, capaz de integrar dimensões sensíveis, anímicas e espirituais da experiência. Ao transpor essa perspectiva para o campo da prática teatral, Chekhov reelabora tais princípios em chave artística, convertendo o *Eu Superior* em um dispositivo de ampliação da consciência criadora e de organização da ação psicofísica.

em sintonia com forças subjetivas que moldam o humano e os imaginários que nos atravessam histórica e culturalmente.

1 – A trajetória artística

Michael Chekhov, ao longo de sua vida e carreira, experimentou profundas transformações artísticas, sociais e políticas, que moldaram suas metodologias pedagógicas. Em uma análise do percurso de Chekhov, desde seu trabalho no *Teatro de Arte de Moscou*, passando por sua experiência na Alemanha, França e Inglaterra, até seu período final nos Estados Unidos, a trajetória de Chekhov está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de suas metodologias de criação artística — especialmente sua abordagem psicofísica de *Gesto Psicológico*⁶. Fato que pode ser observado em *The Path of the Actor Chekhov* (2005) e *El camino del actor / Vida y encuentros Chekhov* (2016), obras autobiográficas que relatam a trajetória de Chekhov e apresentam sua evolução artística, com reverberações profundas no desenvolvimento de suas técnicas psicofísicas.

A dimensão histórica e biográfica da trajetória de Chekhov também tem sido destacada por pesquisadores contemporâneos como elemento fundamental para compreender o desenvolvimento de sua técnica. Fleming argumenta que a vida do artista foi profundamente marcada por experiências de deslocamento, exílio e instabilidade política, fatores que contribuíram para a formulação de uma abordagem artística baseada na imaginação, na adaptabilidade e no bem-estar psicofísico do intérprete. Nesse sentido, a autora propõe compreender a técnica de Chekhov a partir daquilo que denomina uma “história afetiva” do artista, na qual experiências pessoais e contextos históricos influenciam diretamente a construção de suas práticas pedagógicas e criativas (FLEMING, 2021).

Dito isto, o *Teatro de Arte de Moscou* (Moskovskiy Khudozhestvenny Akademicheskij Teatr, *MHAT*) foi fundado em 1898 por Konstantin Stanislávski e Vladimir Nemiróvitch-Dântchenko, com o propósito de renovar o teatro russo por meio de uma arte voltada à verdade interior e à observação psicológica da vida. Como relata Stanislávski (1989), o grupo buscava um teatro comprometido com a autenticidade emocional e o desenvolvimento

⁶ O *Gesto Psicológico* na teoria e prática de Chekhov (2015) é um dos conceitos fundamentais para a preparação do ator. Trata-se de um movimento físico carregado de intenção emocional e psicológica, que sintetiza internamente a essência de uma cena, personagem ou emoção. Para Chekhov, o gesto psicológico funciona como uma chave para acessar estados emocionais profundos e estabelecer uma conexão autêntica entre corpo e mente. Esse princípio não apenas impulsiona a expressão criativa do ator, mas também estrutura sua relação com o espaço e com os outros personagens em cena.

técnico e artístico do ator. Segundo Benedetti (1999), o repertório inicial do Teatro de Arte de Moscou refletia as tensões estéticas da virada do século na Rússia, articulando tendências do realismo psicológico com experiências simbólicas presentes em autores como Maeterlinck e em encenadores ligados ao movimento simbolista.

Vale destacar que a chamada primeira fase do trabalho de Stanislávski, baseado em técnicas psicológicas e na construção de personagens por meio da *memória afetiva*⁷, forneceu a Chekhov as bases para o desenvolvimento de sua própria metodologia, que de certa maneira, procurou ampliar, aprofundar e até mesmo confrontar, a técnica de Stanislávski por meio, entre outras ferramentas cênicas, do *Gesto Psicológico*, a partir do corpo⁸.

O *sistema Stanislávski* constitui um método estruturado de atuação cênica que busca a organicidade e a verdade emocional na interpretação do ator. Desenvolvido por Konstantin Stanislávski ao longo de sua trajetória artística e pedagógica, esse sistema propõe a integração do corpo, da mente e das emoções do ator como um instrumento harmônico, permitindo que ele atinja uma expressão autêntica em cena. Para isso, fundamenta-se em conceitos como o *superobjetivo*, a *linha transversal de ação* e as *circunstâncias dadas*, que estruturam a construção da personagem e da dramaturgia cênica. Além disso, o sistema enfatiza a importância do treinamento psicofísico do ator, promovendo o desenvolvimento de sua concentração, imaginação e plasticidade corporal. Segundo Dagostini (2007), o sistema de Stanislávski passou por um processo de constante reformulação, culminando nas pesquisas sobre o método de análise ativa. Nesse momento, a ação física assume papel estruturante no trabalho do ator, pois é por meio dela que se desencadeia o processo psicofísico capaz de dar origem à vida interior da personagem e à construção orgânica da cena.

⁷ O termo *memória afetiva* é a tradução tradicional de emotional memory (derivada da noção de *mémoire affective* de Théodule Ribot) e designa a capacidade de reativar, de modo controlado, lembranças sensório-emocionais e suas circunstâncias associadas para sustentar a vivência cênica no presente (RIBOT, 2012; STANISLÁVSKI, 2010). Stanislavski empregou esse recurso sobretudo em sua fase inicial e, a partir dos anos 1930, relativizou sua centralidade ao deslocar o foco para o *método das ações físicas* e para a *análise ativa*, advertindo contra o uso mecânico de lembranças pessoais (STANISLÁVSKI, 1989; TOPORKOV, 1979; CARNICKE, 2009). A recepção estadunidense liderada por Lee Strasberg hipertrofiou o procedimento (sob o rótulo *affective memory*), gerando uma confusão duradoura entre a proposta de Stanislavski e o chamado Method (STRASBERG, 1987; CARNICKE, 2009). Michael Chekhov critica a dependência de experiências biográficas por considerar que estreita a criação e pode tornar-se psicologicamente nociva; em seu lugar, propõe imaginação ativa (imagem, atmosfera, gesto psicológico) como fontes mais seguras e objetiváveis para a geração de estados poéticos (CHEKHOV, 1991; MERLIN, 2003).

⁸ Vias corporais também seriam enfatizadas por Konstantin Stanislávski, em seu *método das ações físicas*, porém, Michael Chekhov já havia deixado o Teatro de Arte de Moscou, o que conduziu Chekhov a pesar seu processo, em certa medida, em contraposição à Stanislávski.

Durante seus anos no Teatro de Arte de Moscou, Chekhov desenvolveu um interesse particular pela espiritualidade antroposófica⁹, inspirando-se em correntes filosóficas que influenciaram suas primeiras investigações sobre a conexão entre o corpo, a mente e a imaginação criativa. A partir de então, sua intenção foi motivada pelo desejo de criar uma técnica que permitisse ao ator acessar estados elevados de criação, algo que ele acreditava ser essencial para o teatro.

A relação entre Konstantin Stanislávski e Michael Chekhov não deve ser compreendida em termos de oposição metodológica, mas como um processo de continuidade transformadora no interior da tradição pedagógica do Teatro de Arte de Moscou. Embora Chekhov tenha progressivamente deslocado o eixo do trabalho do ator da memória afetiva para a imaginação criadora, fortemente influenciado pela Antroposofia de Steiner, tal movimento não representa uma negação do sistema stanislavskiano, mas antes sua expansão em direção a uma dimensão simbólica e imagética da atuação. Nesse sentido, o trabalho de Chekhov pode ser entendido como uma reconfiguração do legado de Stanislávski, na qual princípios como ação, organicidade e verdade cênica são preservados, porém, reinterpretados à luz de uma concepção ampliada da imaginação artística na formação do ator.

A trajetória artística de Michael Chekhov revela um processo de contínua transformação estética e pedagógica, marcado por deslocamentos geográficos e interculturais que influenciaram profundamente o desenvolvimento de sua técnica. Fleming (2021) observa que a vida de Chekhov permite compreender a técnica chekhoviana não apenas como um conjunto de exercícios, mas como uma resposta artística às condições sociais e culturais de seu tempo.

Após a Revolução Russa de 1917, Chekhov enfrentou pressões políticas que o levaram a deixar a Rússia. Sua saída do país em 1928 marcou o início de um período de grande transformação em seu percurso artístico, conduzindo-o a importantes experiências na Alemanha, França e Inglaterra. Na Alemanha, por exemplo, Chekhov se envolveu com o *Expressionismo*¹⁰, um movimento artístico que enfatizava a expressão subjetiva e emocional da

⁹ A antroposofia, desenvolvida por Rudolf Steiner, é uma corrente filosófico-espiritual que propõe uma compreensão ampliada do ser humano como entidade integrada por dimensões física, anímica e espiritual. Fundamentada em uma abordagem que articula conhecimento científico, experiência sensível e investigação interior, a antroposofia busca compreender os processos de desenvolvimento da consciência e sua relação com a arte, a educação e a vida social, influenciando diretamente propostas pedagógicas e estéticas no início do século XX.

¹⁰ Estudos históricos sobre o teatro russo apontam que a elaboração dessa abordagem também esteve ligada tanto ao ambiente simbolista do início do século XX quanto à influência da antroposofia de Rudolf Steiner, cujas ideias contribuíram tanto para a estética da cena como para a concepção de um treinamento do ator/atriz (RUDNITSKY, 1988; CHAMBERLAIN, 2018).

realidade, que explorava a estilização e a abstração da cena, influenciando diretamente o desenvolvimento de suas ideias sobre a formação e atuação do artista da cena.

Segundo Meerzon (2016), suas interpretações e encenações, especialmente no período do Teatro de Arte de Moscou II¹¹, dialogavam com uma estética expressionista que buscava traduzir estados internos por meio de formas corporais intensificadas e simbólicas. O Expressionismo teve um impacto profundo sobre sua abordagem teatral, desde este período, levando-o a explorar estados ampliados de emoção e a busca pela transformação física da experiência interna.

Após seu período na Alemanha, Chekhov passou pela França, onde entrou em contato com novas tendências teatrais e filosóficas presentes na Europa do entre guerras. Nesse contexto, aprofundou seu interesse pelas ideias de Rudolf Steiner e pela antroposofia, corrente espiritual que exerceu influência significativa em sua concepção do trabalho do ator. Embora tenha iniciado seus estudos e experimentos com base no pensamento antroposófico ainda na Rússia na década de 1920, onde Chekhov chegou a participar da Sociedade Antroposófica, foi no período de exílio que ele consolidou sua pedagogia de atuação em diálogo com as ideias estéticas e espirituais de Steiner, concebendo o ator como um mediador capaz de tornar visíveis, por meio do corpo e da imaginação, impulsos criativos que emergem da esfera interior da experiência humana (MEERZON, 2016; CHAMBERLAIN, 2018).

Em 1936, Chekhov se estabeleceu na Inglaterra, onde fundou o *The Chekhov Theatre Studio*, dedicado ao ensino de sua metodologia psicofísica. Durante esse período, ele aprofundou suas ideias sobre a imaginação ativa e o Gesto Psicológico, e demais ferramentas metodológicas de sua técnica, que se tornaram centrais em sua pedagogia.

A técnica de Michael Chekhov pode ser compreendida como uma abordagem psicofísica de criação teatral na qual imaginação, corpo e consciência constituem dimensões indissociáveis do processo criativo do ator. O núcleo dessa abordagem reside na ativação daquilo que Fleming e Cornford descrevem como uma interação constante entre impulsos corporais e processos psicológicos do intérprete, de modo que a imaginação se manifesta através da ação física e do movimento expressivo. Nesse contexto, o movimento imaginativo assume um papel central no treinamento do ator, pois permite que imagens internas se traduzam em gestos, ações e atmosferas cênicas. Essa perspectiva rompe com concepções dualistas que

¹¹ O Teatro de Arte de Moscou II foi uma ramificação do Teatro de Arte de Moscou, ativa nas primeiras décadas do século XX, na qual Michael Chekhov assumiu posição de destaque como ator e diretor.

historicamente separaram *mente*¹² e corpo no treinamento do ator e propõe uma pedagogia baseada na experiência incorporada, na qual o conhecimento artístico emerge da relação dinâmica entre imaginação e ação. A técnica de Chekhov, portanto, não se limita à construção psicológica do personagem, mas constitui um sistema de treinamento que busca desenvolver a sensibilidade psicofísica do ator para responder criativamente aos impulsos imaginativos e às condições da cena (FLEMING; CORNFORD, 2020).

Portanto, Michael Chekhov enfatizava a importância da imaginação ativa no trabalho do ator. Para ele, a imaginação não é apenas uma ferramenta auxiliar, mas o cerne da criação artística, permitindo que o ator transcenda experiências pessoais e mergulhe profundamente na essência de seus personagens, ou da atmosfera da cena. Chekhov desenvolveu uma abordagem psicofísica, utilizando técnicas que consistem em transformar impulsos internos em gestos físicos externos, que, uma vez internalizados, evocam estados emocionais e psicológicos específicos.

1.1 – Do sistema stanislavskiano à abordagem psicofísica de Michael Chekhov

Stanislávski inicialmente defendia o uso da *memória afetiva*, a *observação* e a *fisicalização da realidade* como uma das principais ferramentas para a atuação; Chekhov, posteriormente, propôs a utilização da *imaginação ativa*, algo que amplia o escopo criativo do ator para além de suas próprias experiências pessoais. Este é um ponto crucial, pois enquanto a *memória afetiva* depende do acesso a lembranças emocionais específicas, e a observação, que retoma a mimese, a imaginação ativa permite ao ator criar a partir de referências arquetípicas, acessando um vasto campo simbólico que transcende o particular e se conecta com o coletivo.

Michael Chekhov se propôs a buscar um nível profundo e poético do ser humano, com esse objetivo, criou uma série de ferramentas de atuação que contornavam a memória emotiva e o realismo psicológico. Seu método reconfigurava o corpo físico como receptor e transmissor de forças imaginativas, enraizadas em imagens arquetípicas, na atmosfera e em um sentido de vida interior que transcendia o realismo (FLEMING, 2021).

No interior da pedagogia de Chekhov, a imaginação não ocupa apenas um papel auxiliar no processo criativo, mas constitui o princípio organizador da experiência cênica. Ao

¹² O termo *mente* é empregado aqui não como instância separada do corpo, mas como campo integrado de consciência, imaginação e percepção. Em consonância com abordagens contemporâneas da cognição incorporada e com perspectivas fenomenológicas — como as de Maurice Merleau-Ponty —, compreende-se a mente como processo relacional que emerge da interação entre corpo, experiência sensível e mundo, aproximando-se da concepção psicofísica presente na técnica de Michael Chekhov.

deslocar o foco do treinamento do ator da memória biográfica para a imaginação ativa, Chekhov propõe uma via de acesso a imagens simbólicas que não se restringem à experiência individual do intérprete, mas se relacionam com estruturas mais amplas do imaginário cultural. A imaginação, nesse contexto, opera como faculdade psicofísica capaz de transformar estados internos em gestos, atmosferas e qualidades de movimento, permitindo que o ator construa uma presença cênica que ultrapassa a reprodução de comportamentos.

Porém, é preciso destacar, nos últimos anos de trabalho, Stanislávski desloca-se da memória afetiva, da dependência biográfica, e passa a propor a *análise ativa*: um modo de ensaio que investiga a cena por improvisação, experimentação física e imaginação antes mesmo da memorização do texto. Esse giro metodológico abre um terreno fértil de comparação com Chekhov. Se a *análise ativa* integra ação e pensamento no processo, Chekhov radicaliza o vetor da imaginação, tomando-a como base da criação. Assim, o ator convoca imagens simbólicas e arquétipos como motores criativos, deslocando o eixo de uma subjetividade psicológica para uma subjetividade ampliada (inconsciente coletivo; dimensões espirituais com bases antropológicas) e articulando corpo-gesto-imagem como disparadores psicofísicos.

Na técnica de Chekhov, a memória ainda tem um papel; no entanto, ela não é uma de suas bases fundamentais. Ao utilizar os arquétipos, não somente os propostos por Carl Jung¹³, contidos nos mitos, contos de fadas, literatura dramática, Chekhov ofereceu uma via de acesso a símbolos profundamente enraizados no *inconsciente coletivo*, materializados no *imaginário coletivo* da humanidade, abrindo possibilidades no atual momento para a ampliação e aprofundamento em imaginários de grupos sociais específicos, dialogando com lutas e ativismos contemporâneos¹⁴. Esses símbolos têm uma função essencialmente transformadora, permitindo ao ator e ao público uma comunicação que não se baseia no racional, mas no intuitivo. Nesse sentido, a *imaginação ativa* é uma ferramenta de libertação, que leva o ator/atriz a explorar novas possibilidades de criação, além dos limites da sua própria experiência de vida.

¹³ O conceito de *arquétipo*, conforme formulado por Carl Gustav Jung (1875-1961), refere-se a estruturas primordiais do inconsciente coletivo que influenciam os padrões universais de pensamento, comportamento e expressão humana (JUNG, 2002). Jung identificou arquétipos como o Herói, o Sábio e a Sombra, que emergem na psique individual como imagens simbólicas carregadas de significados profundos (JUNG, 1964). Michael Chekhov, por sua vez, apropriou-se da noção de arquétipos para a prática teatral, empregando-os como motores para a composição de personagens. Contudo, diferentemente da abordagem junguiana, Chekhov enfatizou a fisicalização dessas imagens arquetípicas por meio do movimento e da energia expressiva, destacando a importância do corpo na materialização de imagens arquetípicas em cena (CHEKHOV, 2002). Enquanto Jung entendia os arquétipos como padrões psíquicos que influenciam a experiência humana de forma simbólica e inconsciente, Chekhov transformou esses símbolos, presentes nos mitos, contos de fadas, literatura, entre outras formas de arte, em dispositivos pedagógicos para a atuação.

¹⁴ Questões que serão aprofundadas nos capítulos II e III.

Em síntese, há convergência: ambos libertam a criação da “prisão” da lembrança individual, valorizando prática, jogo e investigação; no entanto, há divergência de horizonte: a *análise ativa* de Stanislávski reorganiza o ensaio em torno da ação, enquanto a *imaginação ativa* de Chekhov a expande para o plano simbólico/arquetípico, com o *Gesto Psicológico*, entre outros dispositivos de criação cênica, como síntese operatória.

Outro aspecto central em Chekhov é a valorização da individualidade criativa do ator. Essa ênfase na individualidade criativa também reflete uma abordagem pedagógica diferenciada. Chekhov propunha um ambiente onde o ator pudesse experimentar e explorar suas próprias respostas criativas aos estímulos. Isso inclui o uso de exercícios de incorporação¹⁵ de imagens arquetípicas, que proporcionam uma conexão profunda entre o ator, o material dramático e demais referências criativas. Para Chekhov (2015), cada ator deveria criar seu próprio "Hamlet", uma criação única e pessoal, em vez de tentar imitar uma interpretação idealizada. Para Chekhov, a arte da atuação consiste em encontrar um caminho único para cada ator, permitindo-lhe desenvolver sua própria voz artística.

Outro ponto: a *espiritualidade* desempenha um papel fundamental na técnica de Chekhov. Por meio de exercícios como a *irradiação energética*, Chekhov visava conectar o ator a forças espirituais maiores, transformando a atuação em uma experiência tanto para o intérprete quanto para o espectador, e esse elemento espiritual é particularmente significativo.

A noção de *espiritualidade* no teatro de Michael Chekhov transcende a mera prática religiosa, situando-se na esfera da conexão intuitiva entre o artista, sua criação e o universo simbólico que permeia a cena teatral. Influenciado pela Antroposofia de Rudolf Steiner, Chekhov concebia o trabalho do ator como um processo de refinamento interior, no qual a imaginação ativa e o gesto psicológico atuam como canais para acessar dimensões superiores de consciência e criação artística (CHEKHOV, 2002). Para Chekhov, o estado criativo do ator não se limita ao campo psicológico, mas envolve a sintonia com forças sutis que atravessam o corpo, a mente e o espírito do intérprete. Essa perspectiva aproxima seu método de práticas meditativas e de estados ampliados de percepção.

Nesse sentido, não podemos afirmar que as correntes espiritualistas deste período impactaram somente Michael Chekhov. A influência do Yoga na pedagogia de Konstantin Stanislávski integra o movimento de interiorização espiritual que marcou suas pesquisas. O diálogo com práticas orientais, especialmente o Yoga e o pensamento espiritualista difundidos

¹⁵ A ideia de incorporação e exorporação de imagens no trabalho do ator insere-se em um processo dinâmico de construção cênica, no qual as imagens não apenas impregnam a fisicalidade do intérprete, mas também exigem um deslocamento consciente para que, também, possam ser plenamente manifestadas.

na Rússia pré-revolucionária, traduziu-se em uma busca por equilíbrio psicofísico e por um estado de presença integral. Stanislávski reconheceu que a organicidade cênica dependia da harmonização entre respiração, concentração e energia, princípios igualmente centrais ao Yoga (MERLIN, 2003). Os cadernos de trabalho de Stanislávski também revelam seu interesse por exercícios de respiração, relaxamento e concentração psicofísica voltados ao controle da energia cênica do ator, aspectos que pesquisadores contemporâneos relacionam a paralelos com práticas de yoga (TCHERKASSKI, 2019). Essa aproximação dialoga com a interpretação proposta por Sharon Marie Carnicke (2009), que demonstra que o sistema de Stanislávski não se reduz ao chamado realismo psicológico, incorporando também dimensões imaginativas, psicofísicas e espirituais no trabalho do ator.

A relação entre Konstantin Stanislávski e o yoga, ainda pouco explorada por parte da literatura ocidental, ganha densidade na obra *Stanislávski e o Yoga*, de Serguei Tcherkasski (2019), que demonstra como a prática e a filosofia iogue influenciaram significativamente o amadurecimento do Sistema do autor russo a partir da década de 1910. Tcherkasski revela que Stanislávski manteve contato com textos orientais, incluindo os Yoga Sutas de Patañjali, e foi influenciado por práticas respiratórias, posturas meditativas e estados de concentração próprios do yoga. Esses elementos foram adaptados e incorporados ao seu método sob a forma de exercícios psicofísicos voltados para o domínio da energia, da atenção interior e da “escuta do corpo”. Ao estudar a evolução do Sistema, é possível perceber que, após sua ruptura com a ênfase na memória emotiva, Stanislávski passa a priorizar processos criativos mais conscientes e integrados, próximos da ideia de *pratyāhāra* (retração dos sentidos) e *dhyāna* (meditação) – conceitos fundamentais do Raja Yoga. O ator, nesse sentido, é orientado a cultivar estados de presença e organicidade que permitam a emergência de impulsos autênticos e ações físicas verdadeiras, geradas a partir de uma conexão interior profunda. Como destaca Tcherkasski (2019), esse movimento de interiorização não eliminou o realismo do Sistema, mas ampliou suas possibilidades expressivas ao incorporar aspectos do treinamento espiritual oriental como técnica de preparação do ator. O yoga, portanto, não aparece como algo exótico ou acidental, mas como um fator integrador entre corpo, mente e emoção, que reforça a busca stanislavskiana por uma atuação consciente, orgânica e vivenciada em profundidade.

Portanto, a crítica de Michael Chekhov à memória afetiva de Stanislávski não pode ser compreendida apenas como uma rejeição, mas como um desdobramento histórico e criativo que amplia o horizonte da pedagogia teatral. Stanislávski, em sua fase inicial, utilizou a memória afetiva como via privilegiada para acessar estados emocionais verdadeiros, defendendo que o ator deveria recorrer a experiências pessoais para fundamentar a construção

da personagem. Contudo, como ele próprio reconheceu mais tarde, esse recurso apresentava riscos: a dependência excessiva da biografia individual, a possibilidade de “retraumatização” e a limitação do ator a um repertório restrito de lembranças (STANISLÁVSKI, 1989). Essas críticas o levaram, nos últimos anos de sua vida, a propor um deslocamento metodológico: a chamada *análise ativa*, entendida como um processo em que a cena é investigada por meio da improvisação, da experimentação física e da imaginação, antes mesmo da memorização do texto (MERLIN, 2003).

A reformulação metodológica proposta por Stanislávski está diretamente relacionada ao desenvolvimento de seu último período de investigação pedagógica. Como observa Nair Dagostini (2007), o sistema stanislavskiano culmina em um processo de pesquisa que integra ação e criação cênica. Nessa perspectiva, a análise da obra dramática deixa de ser um procedimento exclusivamente intelectual, passando a constituir um processo prático, no qual a compreensão da cena emerge da experimentação das ações.

É nesse ponto que se torna fecunda a comparação com Michael Chekhov. Se Stanislávski propôs a *análise ativa* como um método de ensaio que integra ação e pensamento, Chekhov radicalizou a mesma perspectiva ao propor a *imaginação ativa* como base da criação cênica. Em lugar de recorrer às lembranças individuais, Chekhov sugere que o ator convoque imagens simbólicas e arquétipos coletivos, os quais funcionam como motores criativos (CHEKHOV, 2015). Essa diferença evidencia um deslocamento do eixo: de uma subjetividade psicológica para uma subjetividade ampliada, capaz de dialogar com o inconsciente coletivo (JUNG, 2002) e com dimensões espirituais (STEINER, 2012). Se a *análise ativa* de Stanislávski buscava libertar o ator da dependência da *memória afetiva* por meio da ação no ensaio, a *imaginação ativa* de Chekhov amplia esse movimento ao integrar corpo, gesto e imagem simbólica como disparadores psicofísicos (FLEMING, 2020).

Assim, é possível perceber um campo de convergência entre os dois mestres. Ambos reconhecem que a criação não pode estar aprisionada na lembrança individual, mas precisa ser expandida pela ação e pela imaginação. A *análise ativa* propõe que a compreensão da cena se dê pela prática, pelo jogo e pela investigação contínua, e não apenas pela análise racional ou pela evocação de memórias (MERLIN, 2003). A *imaginação ativa*, por sua vez, desloca esse processo para um plano simbólico e arquetípico, em que o gesto psicológico e as imagens internas funcionam como ferramentas de *síntese criativa* (CHEKHOV, 2002). Em última instância, tanto Stanislávski quanto Chekhov apontam para uma pedagogia do ator que valoriza a experimentação, a corporeidade e o poder criador da imaginação.

Portanto, ao considerar a questão e Chekhov como centro dela para esta pesquisa, percebe-se que a *análise ativa* de Stanislávski pode ser vista como um elo histórico entre a *memória afetiva* e a *imaginação ativa* de Chekhov. Se a primeira surge como resposta às limitações da técnica inicial de Stanislávski, a segunda expande esse horizonte, oferecendo ao ator não apenas um método de investigação prática da cena, mas uma verdadeira cosmovisão estética e pedagógica. Assim, Chekhov herda e transforma Stanislávski, deslocando sua práxis para um campo criativo simbólico, que em nossa visão, dialoga diretamente com as demandas complexas do século XXI.

A trajetória de Konstantin Stanislávski (1863–1938) e Michael Chekhov (1891–1955) revela não apenas a relação entre mestre e discípulo, mas também a maneira como as artes cênicas do século XX se configuraram a partir de rupturas, continuidades e ressignificações. Embora muitas vezes apresentados em chave de contraposição, Stanislávski como o fundador de um realismo psicológico e Michael Chekhov como o criador de um teatro da imaginação, é necessário compreender que ambos fazem parte de uma mesma linhagem, marcada pela busca de uma atuação que integrasse corpo e mente ainda que por caminhos distintos.

Stanislávski dedicou-se à sistematização de um método capaz de formar atores tecnicamente consistentes e preparados para o teatro moderno. Seu sistema nasceu como reação às atuações declamatórias do século XIX e buscava devolver à cena uma verdade orgânica, sustentada pela observação da vida cotidiana, pela memória afetiva e pela análise de ações físicas (STANISLÁVSKI, 2000; 2010). Stanislávski preocupava-se com a *fê cênica*, isto é, a capacidade de acreditar genuinamente nas circunstâncias imaginárias, estabelecendo uma ponte entre emoção interna e ação externa, e a fisicalização. Assim, a herança de Stanislávski permanece fundamental: sem sua base de rigor técnico, sem a noção de ação e sem o cuidado com a organicidade, dificilmente as propostas de Chekhov encontrariam terreno fértil.

A compreensão da técnica de Michael Chekhov, contudo, não se limita à sua relação com o sistema stanislavskiano. Embora profundamente influenciado por Stanislávski, Chekhov ampliou o horizonte de sua investigação artística ao dialogar com correntes filosóficas e espirituais que circulavam na Europa nas primeiras décadas do século XX. Nesse contexto, práticas e tradições relacionadas à espiritualidade oriental, bem como reflexões sobre o desenvolvimento interior do ser humano, passaram a ocupar um lugar relevante em sua formação artística e intelectual. Essas influências contribuíram para que Chekhov concebesse o trabalho do ator não apenas como um processo técnico, ou de construção da personagem, mas como um caminho de expansão da imaginação, da sensibilidade e da consciência criadora.

1.2 - Dartington Hall

Para ampliar a compreensão do contexto em que a pedagogia de Michael Chekhov se consolida, é necessário reconhecer que foi em Dartington Hall, na Inglaterra, que o artista encontrou condições materiais, simbólicas e pedagógicas particularmente favoráveis ao amadurecimento de sua técnica. A experiência ali vivida revelou-se decisiva não apenas para a continuidade de sua trajetória no exílio, mas também para a sistematização de sua proposta de formação do ator. Dartington Hall abrigou escolas experimentais, laboratórios de arte e centros de convivência artística, além de acolher pensadores e artistas exilados ou deslocados pela crise europeia do período entre guerras, como Kurt Jooss, Rudolf Laban e o próprio Michael Chekhov, que ali fundaria seu Theatre Studio (BARONE, 2021; PIRES, 2024).

Dartington Hall foi um projeto educacional, artístico e comunitário fundado em 1925, em Devon, na Inglaterra, por Leonard e Dorothy Elmhirst, casal comprometido com ideais progressistas de transformação social por meio da educação, da arte e da reorganização da vida comunitária. Conforme sintetiza Barone (2021), tratava-se de um experimento educacional em que a escola era compreendida como vida, e não como uma preparação para a vida (BARONE, 2021). Influenciados pela pedagogia de Rabindranath Tagore, com quem Leonard Elmhirst havia trabalhado na Índia, os fundadores de Dartington criaram um espaço multidisciplinar voltado à experimentação pedagógica, à valorização das artes e ao cultivo da individualidade criativa, propondo um modelo de formação oposto à rigidez da escola tradicional britânica. Nesse sentido, Dartington não se organizava apenas como instituição de ensino, mas como forma de vida, em que trabalho, arte, convivência e educação eram pensados de modo integrado.

Rabindranath Tagore (1861–1941), poeta, filósofo, músico, dramaturgo e educador bengalês, exerceu influência importante sobre esse projeto. Sua experiência em Santiniketan, posteriormente Visva-Bharati, propunha uma formação estética, ética e espiritual em contato com a natureza e em oposição a modelos escolares marcados por disciplinamento excessivo e racionalismo colonizador. O interesse de Leonard Elmhirst pelo trabalho de Tagore, desenvolvido a partir de sua experiência na Índia, foi decisivo para a imaginação institucional de Dartington. Nesse sentido, o ambiente que acolheu Michael Chekhov não era neutro: ele já estava atravessado por um ideal pedagógico que valorizava liberdade, criação, experiência e formação integral. Essa matriz ajuda a compreender por que a comunidade de Dartington se mostrou particularmente receptiva a uma pedagogia teatral centrada na imaginação, na vida interior, na individualidade criativa, no trabalho coletivo.

A tese de Pires (2024) contribui para precisar historicamente a chegada de Chekhov a esse contexto. Segundo a autora, foi em 1935, durante uma turnê dos *Moscow Art Players* nos Estados Unidos, que Michael Chekhov foi procurado por Beatrice Straight, filha de Dorothy Whitney, fundadora de Dartington Hall, juntamente com Deirdre Hurst du Prey. Ambas buscavam um professor-diretor para a abertura de um estúdio de teatro na comunidade inglesa. Nas palavras de Du Prey, citadas por Pires, “Beatrice e eu tínhamos sido enviadas para percorrer os Estados Unidos em busca de um diretor adequado para a criação de um departamento de teatro em Dartington Hall” (DU PREY, 2000, p. 9 apud PIRES, 2024, p. 69). O convite foi aceito, e, em menos de um ano, Chekhov chegou a Dartington, na primavera de 1936, após aprender a língua inglesa em tempo relativamente curto. Esse dado é relevante porque revela que sua ida a Dartington não foi contingente, mas resultado de um movimento deliberado de aproximação entre uma comunidade artística experimental e um pedagogo cuja proposta já apontava para o teatro como laboratório de cultivo humano e artístico.

Em Dartington, entre 1936 e 1939, Chekhov encontrou um ambiente de liberdade criativa que lhe permitiu não apenas transmitir, mas também aprofundar e sistematizar sua técnica de atuação psicofísica. A pedagogia da comunidade, centrada na integração entre corpo, imaginação, vida coletiva e experiência artística, sintonizava-se com valores que o artista buscava afirmar em sua própria prática: a expansão da consciência por meio da imaginação criadora, o trabalho de *ensemble*, a escuta sensível, o gesto simbólico e a atuação como experiência integral. Como observa Barone (2021), Dartington ofereceu a Chekhov uma experiência de pertença e de exercício concreto daquilo que ele próprio chamaria de individualidade criativa. Em uma passagem central para a compreensão desse momento, a autora afirma:

Ali ele pôde mergulhar em sua arte, desenvolver sua técnica, experimentar amizades profundas e sentir pertença, mesmo com seu inglês de acento forte. Em Dartington ele pôde, como muitos outros artistas, experienciar a própria individualidade criativa, que ele tão bem apresenta em sua técnica. Aquela que emerge da imaginação. A comunidade, entendida como o lugar a que pertencem as diferenças, possibilita o encontro criativo dos indivíduos. Ela potencializa iniciativas, a partir de talentos diferentes. Ela não apaga diferenças, mas as ressalta. Dartington Hall, ao experienciar estes princípios desde a educação básica, plantou solo fértil onde puderam florescer as experiências artísticas diversas a partir dos anos de 1930, (BARONE, 2021, p. 60).

A formulação de Barone é especialmente fecunda porque desloca a compreensão de comunidade para além da ideia de identidade homogênea. Em Dartington, não era a uniformização dos sujeitos que sustentava o coletivo, mas um sentido de pertença capaz de

acolher diferenças, estimular iniciativas próprias e evitar a imposição de normas por meio de disciplina rígida. A autora observa, de modo claro, que “não era exatamente um espírito de identidade comum que se buscava em Dartington Hall, mas, pelo contrário, um sentido de pertença, um respeito às diferenças” (BARONE, 2021, p. 59). Tal princípio é particularmente relevante para a leitura da pedagogia chekhoviana, pois o trabalho com o *ensemble*¹⁶ em Chekhov não suprime a singularidade do intérprete; antes, cria um campo em que a individualidade criativa pode emergir em relação com os outros. Desse modo, a comunidade de Dartington e a técnica de Chekhov compartilham um fundamento comum: a alteridade como condição da criação.

A alteridade e a empatia podem ser compreendidas como dimensões estruturantes da pedagogia chekhoviana, ainda que não apareçam sistematizadas como conceitos autônomos. Elas se manifestam no trabalho de *ensemble*, na escuta das atmosferas e na dinâmica de irradiação e recepção, por meio das quais o ator desloca-se de sua subjetividade imediata para acolher impulsos, energias e qualidades vindas do outro, do espaço e da situação dramática. Assim, a técnica de Chekhov supõe uma abertura sensível à relação e à co-criação, fazendo da alteridade uma condição da experiência artística.

Essa dimensão comunitária, entretanto, não excluía a complexidade material da experiência. Uma das observações mais importantes de Barone diz respeito ao papel do financiamento e de sua relativa despressurização em relação à lógica estrita do mercado. A autora nota que uma das contradições de Dartington Hall constituía, justamente, uma de suas maiores vantagens: “o fato de que seu financiamento não fosse uma questão primordial ou impeditiva” (BARONE, 2021, p. 60). Isso permitiu à comunidade experimentar diversos projetos e, a Chekhov, desenvolver sua pesquisa “sem a pressão do mercado para o autossustento” (BARONE, 2021, p. 60). Tal constatação é decisiva para compreender a consolidação de sua pedagogia nesse período. A técnica de Chekhov, tal como amadurece em Dartington, exige tempo, repetição, observação e cultivo; ela não poderia desenvolver-se plenamente em um ambiente inteiramente submetido à urgência produtivista ou à rentabilidade imediata. Dartington, nesse sentido, ofereceu ao artista não apenas abrigo, mas tempo histórico e espaço institucional para que sua pedagogia ganhasse densidade e transmissibilidade.

¹⁶ O termo *ensemble*, oriundo do francês, refere-se no contexto teatral ao trabalho coletivo integrado, no qual os intérpretes atuam como um organismo artístico comum, em constante escuta e relação. Na pedagogia de Michael Chekhov, o *ensemble* não implica homogeneização, mas a construção de uma dinâmica colaborativa que potencializa a singularidade de cada ator em interação com o grupo.

O Theatre Studio fundado por Chekhov em Dartington constitui, portanto, um marco central na história de sua técnica. Pires (2024) indica que a criação do estúdio representa um momento decisivo para o aprofundamento da metodologia de Chekhov, especialmente na compreensão do teatro como espaço de experimentação, formação e elevação humana por meio da arte. A formulação é particularmente significativa porque aproxima a experiência de Dartington não apenas da biografia do artista, mas de um projeto pedagógico mais amplo: o de organizar o treinamento do ator como trabalho sobre a imaginação, a atenção, o gesto, a qualidade de relação e a presença simbólica em cena.

A organização prática do estúdio confirma essa leitura. Conforme Barone (2021), os estudantes passavam por uma formação intensiva, que incluía exercícios de concentração, imaginação, atmosfera, objetivos e gesto psicológico, improvisações, estudos a partir de textos literários, práticas de observação da natureza, exploração de tempo, ritmo e pausas, além de aulas em outras linguagens artísticas, como dança e pintura. A autora indica ainda a presença de exercícios de eurtmia vinculados à influência de Rudolf Steiner, empregados para tornar a música ou a fala visíveis por meio do movimento (BARONE, 2021). Esse quadro mostra que Dartington Hall não foi apenas o lugar em que Chekhov ensinou sua técnica, mas aquele em que ela pôde se desenvolver como pedagogia expandida, articulando corpo, voz, imaginação, ritmo, percepção, visualidade e convivência. Em outras palavras, a técnica não era ensinada como repertório isolado de procedimentos, mas como experiência formativa integral, o que reforça o caráter profundamente interdisciplinar e psicofísico de sua proposta.

Outro aspecto central desse período refere-se à explicitação da dimensão espiritual no trabalho de Michael Chekhov. Conforme Barone (2023) demonstra, a relação entre atuação e espiritualidade constitui um eixo estruturante de sua técnica, embora tenha sido historicamente atravessada por processos de silenciamento. Nesse sentido, Barone evidencia que “as referências que Chekhov fez ao trabalho de Steiner foram suprimidas nas traduções de seus escritos” (BARONE, 2023, p. 2), o que contribuiu para a atenuação, em determinados contextos, de uma dimensão fundamental de sua proposta artístico-pedagógica. Tal supressão não implica ausência, mas deslocamento: a espiritualidade permanece como força operante na técnica, especialmente no trabalho com a imaginação, na relação com o Eu Superior e na concepção de criação como processo que ultrapassa a esfera estritamente psicológica.

Nesse horizonte, a experiência de Dartington Hall adquire relevância singular. Como aponta Barone, trata-se de um momento em que princípios comunitários, pedagógicos e artísticos puderam ser articulados de forma mais integrada, favorecendo a sistematização de uma prática que compreende o teatro como espaço de formação ampla do sujeito (BARONE,

2021). Em diálogo com essa perspectiva, Pires (2024) evidencia que a criação do Theatre Studio responde ao desejo de Chekhov de consolidar o teatro como laboratório de experimentação e cultivo humano por meio da arte. Assim, Dartington configura-se como um território de relativa liberação conceitual, no qual a dimensão espiritual — anteriormente tensionada ou marginalizada — pôde ser retomada de modo mais explícito, não como doutrina, mas como fundamento sensível da prática artística. Nesse contexto, a técnica chekhoviana se afirma como uma pedagogia que integra imaginação, corpo e espiritualidade, operando não apenas na formação do ator, mas na transformação das formas de perceber, relacionar-se e criar no mundo.

A experiência inglesa também teve impacto duradouro na transmissão internacional da técnica. Como já indicava Ashperger (2008), as lições ministradas por Chekhov nesse período foram transcritas por Deirdre Hurst Du Prey e incorporadas posteriormente a *Lessons for Teachers*, documento que se tornou uma das bases da filosofia de formação de professores vinculada à MICHA¹⁷. Esse dado ganha ainda mais força quando articulado com a tese de Pires (2024), que mostra que Beatrice Straight e Deirdre Hurst du Prey foram inicialmente preparadas para atuar como assistentes de Chekhov no curso de formação. Assim, a experiência de Dartington não apenas consolidou um estúdio, mas instituiu uma cadeia de transmissão. A pedagogia ali vivida produziu memória, documentação, ensino e continuidade histórica. Nesse sentido, Dartington Hall pode ser compreendido como um espaço de consolidação da técnica, sem que isso significasse sua cristalização. Ao contrário: foi precisamente por se enraizar em uma comunidade experimental e artisticamente aberta que a técnica de Chekhov pôde manter vivo seu caráter de investigação e transformação.

A progressiva transformação, em Dartington Hall, por parte de Michael Chekhov, dos fundamentos psicológicos formulados em suas vivências junto a Stanislávski não representou, portanto, uma simples divergência técnica, mas uma reorientação profunda do sentido da criação cênica e da formação do ator. Se, por um lado, seus primeiros experimentos ainda dialogavam com a verdade emocional e com o horizonte realista do Teatro de Arte de Moscou, em Dartington Hall essa herança é deslocada para um campo mais abertamente imaginal, espiritual e comunitário. A imaginação artística passa a ser afirmada como potência criadora de formas vivas, e o trabalho do ator deixa de se organizar exclusivamente em torno da

¹⁷ MICHA é a sigla de *Michael Chekhov International Academy*, instituição internacional dedicada à preservação, pesquisa e difusão da técnica de atuação desenvolvida por Michael Chekhov. Criada no início dos anos 2000, a academia reúne artistas-pedagogos e pesquisadores vinculados à tradição chekhoviana e organiza programas de formação docente, seminários, laboratórios e publicações voltadas à transmissão contemporânea dessa técnica psicofísica. Suas atividades contribuem para a consolidação de uma rede internacional de praticantes interessados na investigação dos princípios chekhovianos.

interioridade psicológica individual para abrir-se à atmosfera, ao gesto, à imagem e à relação. Desse modo, compreender Dartington Hall é compreender um dos momentos mais férteis da trajetória pedagógica de Chekhov: o momento em que sua técnica encontra um meio capaz de acolher, desenvolver e transmitir sua vocação mais profunda.

Assim, o período de Dartington Hall pode ser compreendido como um momento central na história da técnica de Michael Chekhov. Mais do que um episódio biográfico, essa experiência representou um espaço de consolidação de uma visão artística que buscava integrar imaginação, espiritualidade, formação humana integral e prática teatral. Dartington Hall não deve ser entendido apenas como um local histórico associado à trajetória de Chekhov, mas como um verdadeiro laboratório de pensamento artístico e pedagógico. As experiências realizadas nesse contexto contribuíram decisivamente para a formulação de uma pedagogia teatral marcada pela liberdade criativa e pelo desenvolvimento integral do artista. É por isso que Dartington Hall permanece, ainda hoje, como referência incontornável para a compreensão do legado chekhoviano e de suas reverberações contemporâneas.

Porém, com a intensificação das tensões políticas na Europa e a iminência da Segunda Guerra Mundial, o projeto do Chekhov Theatre Studio em Dartington Hall tornou-se progressivamente inviável. Em 1939, o estúdio foi transferido para Ridgefield, no estado de Connecticut, marcando o início da fase norte-americana da trajetória de Michael Chekhov. Nos Estados Unidos, Chekhov continuou a desenvolver e a ensinar sua técnica de atuação psicofísica, ampliando o alcance de sua pedagogia artística tanto no teatro quanto no cinema. A partir da década de 1940, estabeleceu-se também em Hollywood, onde atuou em produções cinematográficas e se dedicou à formação de atores profissionais, difundindo sua técnica. Entre os artistas que tiveram contato com sua pedagogia encontram-se diversos nomes que posteriormente se tornaram figuras centrais da indústria cinematográfica, como Gregory Peck, Marilyn Monroe e Clint Eastwood, cujas trajetórias refletem a influência da técnica chekhoviana no treinamento de atores no contexto norte-americano.

Ao longo de sua carreira Chekhov refinou sua abordagem psicofísica, (FLEMING; CORNFORD, 2020). Suas experiências na Rússia, Europa e Estados Unidos permitiram-lhe desenvolver uma técnica que não apenas ampliava as capacidades criativas do ator, mas também oferecia uma nova forma de pensar o papel do teatro como prática transformadora, questões que aprofundaremos nos capítulos II e III.

1.3 - Goethe e o empirismo delicado

Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) é amplamente reconhecido como uma das figuras centrais da cultura europeia moderna. Embora sua fama esteja associada principalmente à literatura, especialmente à poesia e ao teatro, sua produção intelectual abrange também reflexões fundamentais nos campos da filosofia da natureza e da ciência. Em suas investigações científicas, Goethe propôs uma abordagem fenomenológica e intuitiva para o estudo da natureza, frequentemente descrita como *empirismo delicado* ¹⁸(*zarte Empirie*), uma forma de conhecimento que articula observação rigorosa, percepção sensível e imaginação criadora. Para Goethe, a natureza não deve ser reduzida a um objeto externo analisado mecanicamente; ao contrário, ela deve ser compreendida em sua totalidade dinâmica, em uma relação de interdependência com o observador humano (GOETHE, 2009).

Diferentemente da tradição científica moderna inaugurada por Galileu e Newton, que privilegiava a análise quantitativa e mecanicista da realidade, Goethe desenvolveu um método científico baseado na observação intensificada dos fenômenos naturais. Essa abordagem parte da premissa de que a compreensão da natureza exige uma participação ativa do sujeito observador. Nesse sentido, a investigação científica não é um processo puramente objetivo, mas envolve também a qualidade perceptiva e o caráter do pesquisador. Como observa Goethe em seus escritos, o método científico está profundamente ligado à disposição interior do observador, de modo que para Goethe “o método depende do caráter” (STEPHENSON, 2003 apud ASHPERGER, 2008), indicando que o conhecimento científico está intrinsecamente ligado à disposição interior do observador. Tal perspectiva rompe com a separação rígida entre sujeito e objeto, propondo uma ciência fundada na relação orgânica entre ser humano e natureza.

No centro dessa abordagem encontra-se o conceito de *Urphänomen* (fenômeno primordial), que expressa a tentativa de Goethe de compreender os processos naturais em sua dimensão essencial. O *Urphänomen* pode ser entendido como a manifestação originária de um

¹⁸ A expressão *empirismo delicado*, cunhada por Goethe, surge de sua tentativa de unir a experiência sensível e a compreensão interior, superando a cisão entre sujeito e objeto imposta pela ciência mecanicista moderna. Como afirma Steiner (1986), Goethe via a observação científica como um ato de empatia com os fenômenos, em que o pesquisador participa ativamente da vida da natureza. Esse modo de conhecer, chamado por Steiner de *ciência espiritual*, pressupõe que a intuição e a percepção são formas válidas de conhecimento, tão rigorosas quanto o raciocínio lógico. Para Amrine (1987), essa metodologia fenomenológica goetheana inaugurou uma ciência qualitativa que inspirou toda a epistemologia espiritual de Steiner. No campo teatral, essa herança goethiana/steineriana se reflete em Chekhov (2015), para quem o gesto e a imaginação são, também, instrumentos de percepção das forças invisíveis que estruturam a realidade.

fenômeno, na qual a ideia universal e sua expressão empírica se encontram inseparavelmente ligadas. Assim, para Goethe, a investigação científica não consiste apenas em abstrair leis gerais a partir de dados empíricos, mas em reconhecer nas manifestações particulares da natureza a presença de princípios formativos universais. Como destaca Nisbet, essa concepção confirma a unidade do pensamento humano e reforça a crença na profunda continuidade entre o ser humano e a natureza (NISBET, 1972 apud ASHPERGER, 2008).

A metodologia goethiana pode ser ilustrada por um exercício frequentemente citado em seus estudos botânicos: a observação de uma folha para compreender a totalidade da planta. Ao contemplar atentamente a estrutura de uma folha, o observador é convidado a imaginar o processo vital que estrutura toda a planta, reconhecendo nela um princípio formativo comum. Esse exercício demonstra como a imaginação desempenha um papel fundamental na epistemologia goethiana. A imaginação, nesse contexto, não é uma faculdade meramente subjetiva, mas um instrumento cognitivo capaz de revelar as relações internas que organizam os fenômenos naturais. Nesse sentido, a investigação científica proposta por Goethe exige uma integração entre percepção sensorial, pensamento racional e imaginação criadora.

Essa concepção da imaginação como instrumento de conhecimento ultrapassa o campo científico e se estende também à esfera estética. Para Goethe, a experiência estética constitui um meio privilegiado de aproximação entre ideia e experiência, pois permite que o ser humano perceba a unidade profunda entre forma sensível e significado. Conforme observa Stephenson, para Goethe a percepção estética proporciona o conhecimento mais abrangente que o ser humano pode alcançar (STEPHENSON, 2003 apud ASHPERGER, 2008). A arte, portanto, não é apenas uma forma de representação da realidade, mas um processo de revelação das forças formativas que estruturam a natureza e a vida humana.

A concepção goethiana de unidade entre ser humano e natureza, bem como sua valorização da imaginação como instrumento de conhecimento, estabelece as bases para uma abordagem artística que integra percepção, pensamento e experiência sensível. O conceito de conhecimento em Goethe, retomada por autores contemporâneos, enfatiza uma abordagem fenomenológica da natureza, na qual a observação não se limita à descrição empírica, mas envolve uma participação ativa do sujeito no processo cognitivo (AMRINE; ZUCKER; WHEELER, 1987).

Essa compreensão da imaginação e da percepção estética exerceu profunda influência sobre diversos pensadores posteriores, entre eles Rudolf Steiner. A filosofia da natureza desenvolvida por Goethe constituiu um ponto de partida fundamental para o pensamento de Steiner, especialmente no que diz respeito à ideia de que a natureza deve ser compreendida

como um processo vivo e dinâmico. Inspirado pelas investigações goethianas, Steiner procurou desenvolver uma epistemologia capaz de integrar conhecimento científico e experiência espiritual, enfatizando a importância da intuição como faculdade cognitiva. Nesse contexto, o conceito goethiano de *discernimento intuitivo*¹⁹ (*intuitive discernment*) tornou-se uma referência central para o desenvolvimento da Antroposofia (BARNES, 1980 apud ASHPERGER, 2008).

Segundo Steiner, o estudo da natureza a partir da perspectiva goethiana revela que os fenômenos naturais não podem ser plenamente compreendidos por meio de uma abordagem puramente materialista. A ciência moderna, ao negar a dimensão metafísica da realidade, tende a apreender apenas os aspectos mortos da natureza, deixando de lado os processos vivos que estruturam a existência. Ao retomar os escritos científicos de Goethe, Steiner buscou estabelecer uma ponte entre ciência e espiritualidade, propondo uma forma de conhecimento que reconhece a continuidade entre o mundo físico e as dimensões espirituais da experiência humana (BARNES, 1980 apud ASHPERGER, 2008).

Essa linha de pensamento exerceu influência significativa sobre o trabalho de Michael Chekhov, cuja técnica de atuação incorpora diversos elementos derivados dessa tradição intelectual. Em particular, a concepção goethiana de imaginação como faculdade cognitiva encontra ressonância na pedagogia teatral de Chekhov, que enfatiza o papel da imaginação na construção da experiência artística. Para Chekhov, o processo criativo do ator envolve não apenas a reprodução de comportamentos, mas a ativação de imagens interiores capazes de transformar o estado psicofísico do intérprete. Nesse sentido, a imaginação torna-se um instrumento essencial para a criação cênica, permitindo que o ator explore dimensões profundas da experiência humana.

A relação entre imaginação e criação artística aparece de maneira particularmente clara em uma aula ministrada por Chekhov em Dartington Hall, em 1936, na qual o pedagogo discute os estágios do processo criativo. Nessa ocasião, Chekhov afirma que a imaginação pode ser compreendida como a capacidade de perceber aquilo que ainda não existe no mundo visível,

¹⁹ O termo *intuitive discernment* pode ser traduzido como *discernimento intuitivo* e aparece em estudos contemporâneos sobre a epistemologia goethiana para descrever uma forma de percepção que integra observação sensível e intuição cognitiva. Trata-se de uma faculdade perceptiva necessária para a prática do chamado *empirismo delicado* (*zarte Empirie*), método científico proposto por Goethe que busca compreender os fenômenos naturais a partir de uma observação intensificada e não instrumentalizada da natureza. Nesse contexto, o observador não se limita a registrar dados empíricos, mas participa ativamente da revelação das relações internas do fenômeno. A autora descreve o método goetheano como uma forma de observação intensificada e desinteressada da natureza, associada ao que denomina *discernimento intuitivo* (*intuitive discernment*) (ASHPERGER, 2008, p. 17).

permitindo ao artista criar imagens interiores que posteriormente influenciam sua própria experiência emocional e corporal (CHEKHOV; DU PREY, 1936 apud ASHPERGER, 2008). Esse processo reflete diretamente a concepção goethiana de conhecimento, na qual percepção e imaginação operam conjuntamente na compreensão dos fenômenos.

Dessa forma, é possível afirmar que a influência de Goethe na tradição pedagógica que culmina na técnica de Michael Chekhov não se limita a uma simples inspiração filosófica, mas constitui um fundamento epistemológico profundo. A concepção goethiana de unidade entre ser humano e natureza, bem como sua valorização da imaginação como instrumento de conhecimento, estabelece as bases para uma abordagem artística que integra percepção, pensamento e experiência sensível. Nesse contexto, a prática teatral torna-se não apenas um meio de expressão estética, mas também um caminho de investigação sobre a natureza da consciência humana e suas relações com o mundo.

Assim, o pensamento de Goethe pode ser compreendido como um elo fundamental entre a filosofia da natureza do século XVIII e as práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas no século XX. Sua concepção de conhecimento, posteriormente desenvolvida por Rudolf Steiner e incorporada à pedagogia teatral de Michael Chekhov, aponta para uma compreensão da arte como espaço de integração entre ciência, espiritualidade e criação estética. Nesse sentido, a herança goethiana permanece relevante para as reflexões contemporâneas sobre o teatro e sobre as possibilidades de uma prática artística capaz de articular imaginação, conhecimento e transformação humana.

A aproximação entre a técnica de Michael Chekhov e o pensamento de Goethe²⁰ evidencia uma concepção de conhecimento baseada na observação sensível e na participação imaginativa do sujeito no fenômeno observado. O chamado *empirismo delicado* goethiano propõe uma forma de investigação que ultrapassa a separação entre sujeito e objeto, reconhecendo a imaginação como instrumento legítimo de apreensão do real. No contexto do trabalho do ator, esse princípio manifesta-se na capacidade de perceber e corporificar qualidades, atmosferas e imagens que não se reduzem a uma análise racional da personagem. Desse modo, a presença de Goethe no horizonte intelectual de Chekhov contribui para compreender a técnica psicofísica não apenas como um método de treinamento, mas como uma forma particular de experiência estética e de conhecimento sensível.

²⁰ No capítulo II desta tese, Fabrini (2021) descreve um exercício, transmitido por Hugo Moss (2021), baseado no pensamento de Goethe e na prática de Michael Chekhov, em que os participantes são convidados a observar uma planta de maneira fenomenológica, integrando suas percepções subjetivas à observação do objeto. Essa prática reflete o empírico delicado de Goethe, em que o objeto se torna sujeito, promovendo um encontro, e despertar, de subjetividades.

Segundo Goethe (2011), o artista é aquele que é capaz de perceber o universal no particular, isto é, que percebe nas formas transitórias da natureza a expressão de leis vivas. Essa visão estética confere à arte um papel cognitivo: ela não apenas representa o mundo, mas o revela. Steiner (2007) conclui que o método de observação de Goethe já continha o germe do que ele, Steiner, mais tarde chamaria de *ciência espiritual*, pois exigia do observador uma atitude de participação imaginativa com o objeto estudado. Em Chekhov (2015), essa atitude corresponde ao que o pedagogo teatral russo denomina *imaginação criadora*, uma forma de perceber a realidade por meio de imagens vivas que se tornam gesto e ação. Assim, o *empirismo delicado* não é apenas uma teoria epistemológica, mas também uma pedagogia da percepção, na qual o ator é chamado a desenvolver uma sensibilidade fenomenológica frente ao mundo e à cena.

1.4 – Rudolf Steiner e as influências da Antroposofia na constituição da técnica psicofísica de Chekhov

Rudolf Steiner (1861–1925), filósofo e fundador da Antroposofia, baseou grande parte de seu pensamento nas ideias de Johann Wolfgang von Goethe. Ao desenvolver sua obra filosófica e pedagógica, Steiner procurou ampliar a abordagem fenomenológica goetheana, propondo aquilo que ele, Steiner, denominou uma ciência espiritual capaz de integrar diferentes dimensões da experiência humana, incluindo a arte, a educação, a medicina e a vida social. No centro dessa perspectiva encontra-se a concepção de que o ser humano é constituído por uma estrutura tripartida composta por corpo, alma e espírito, e que a evolução espiritual constitui um dos horizontes fundamentais da experiência humana.

Steiner (2000)²¹ parte da concepção goetheana de que o conhecimento se inicia pela observação viva e pela imaginação ativa, e a recoloca num quadro mais amplo. Steiner aprofunda a concepção goetheana de conhecimento ao afirmar que a observação dos fenômenos não se limita à percepção sensível, mas pode ser ampliada por um pensamento que se torna ele próprio um órgão de apreensão da realidade. Assim, a metodologia de Goethe – que buscava unidade entre sujeito e mundo – passa a fundamentar o próprio sistema da Antroposofia, a partir da abordagem steineriana.

²¹ STEINER, Rudolf. *Nature's Open Secret: Introductions to Goethe's Scientific Writings*. Hudson, NY: Anthroposophic Press, 2000.

Nesse contexto, a arte ocupa um papel central, pois é compreendida como um campo privilegiado de mediação entre o mundo sensível e as dimensões espirituais da existência. Para Steiner, a atividade artística — e de modo particular o teatro — pode tornar-se um espaço de manifestação do espírito, no qual forças invisíveis que permeiam a experiência humana encontram expressão sensível. Assim, para Steiner, a prática teatral constitui um processo de investigação estética e espiritual.

Uma das contribuições mais significativas de Steiner para o campo das artes performativas foi o desenvolvimento da euritmia, uma forma de arte do movimento que busca tornar visíveis os processos internos da linguagem e da música. A euritmia foi concebida como uma forma de traduzir sons, ritmos e qualidades da fala em gestos corporais capazes de revelar as forças expressivas subjacentes à linguagem. Nesse sentido, Steiner definia a euritmia como uma “ciência da fala visível”, pois nela o movimento corporal se torna uma manifestação concreta de impulsos sonoros (STEINER, 2008).

Diferentemente da dança tradicional, a euritmia não se orienta prioritariamente pela dimensão estética do movimento, mas pela intenção de tornar perceptíveis as qualidades presentes na linguagem e na música. Cada gesto eurítmico corresponde a determinados sons, intervalos musicais ou ritmos, criando uma relação direta entre experiência sensível e dimensão suprasensível da existência.

Esse princípio encontra aplicação não apenas no campo artístico, mas também no âmbito pedagógico. Na *Pedagogia Waldorf*²², por exemplo, a euritmia é utilizada tanto como prática educativa quanto terapêutica, buscando promover uma harmonização entre corpo, mente e espírito. A prática eurítmica envolve movimentos estruturados que correspondem a qualidades sonoras e rítmicas específicas, criando uma ponte entre percepção sensorial e expressão corporal (STEINER, 1991).

A relação entre Antroposofia e formação artística torna-se particularmente relevante quando se observa a influência exercida por essas ideias sobre o trabalho do ator Michael

²² A Pedagogia Waldorf foi desenvolvida por Rudolf Steiner no início do século XX, a partir dos fundamentos da Antroposofia, como uma proposta educacional voltada à formação integral do ser humano, articulando dimensões cognitivas, artísticas, corporais e espirituais. Fundada em 1919, na cidade de Stuttgart (Alemanha), a primeira escola Waldorf tinha como princípio a educação como processo de desenvolvimento harmônico entre pensar, sentir e querer. Nesse contexto, práticas artísticas como a euritmia ocupam papel central, sendo compreendidas não apenas como expressão estética, mas como instrumentos pedagógicos e formativos que visam integrar corpo, percepção sensorial e vida interior. Conforme Steiner (1991), a euritmia constitui uma “linguagem visível”, na qual sons e ritmos se tornam movimento, possibilitando uma experiência de conhecimento que ultrapassa o plano intelectual e alcança dimensões sensíveis e espirituais do desenvolvimento humano. A pedagogia Waldorf enfatiza processos de aprendizagem baseados na experiência, na imaginação e na relação com o ambiente, propondo uma alternativa às abordagens educacionais estritamente racionalistas e tecnicistas (STEINER, 1991; LANZ, 2005a; RAWSON; RICHTER, 2003).

Chekhov. Segundo Meyer-Dinkgräfe (2001), Chekhov considerava que a eurtmia poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento da expressividade corporal do ator, ampliando sua capacidade de articulação entre movimento, emoção e imaginação.

Como já foi dito, Chekhov conheceu as ideias de Steiner na década de 1920 e integrou muitos dos princípios antroposóficos em seu trabalho teatral (CHEKHOV, 2016). Uma das principais contribuições de Steiner para a prática de Chekhov foi a ênfase na percepção do ator como um ser integral. Em vez de focar exclusivamente nos aspectos técnicos da atuação, Chekhov incorporou elementos que visavam desenvolver a consciência criativa, física, espiritual e emocional dos atores. Esta *totalidade* favorece uma maior integração entre imaginação, corpo e ação, permitindo ao ator aprofundar sua relação com a personagem e intensificar sua presença cênica, ampliando também sua conexão com o público (RUSHE, 2019).

Nesta tese, o termo *totalidade* é empregado no sentido desenvolvido por Henri Bortoft (1996) a partir da ciência de Goethe. Nessa perspectiva, a totalidade (*wholeness*) não corresponde à soma ou à integração mecânica das partes, mas à unidade viva que se manifesta em cada uma delas, tornando-se perceptível apenas por uma forma de atenção fenomenológica capaz de apreender o fenômeno em seu processo de vir-a-ser. Trata-se de uma compreensão qualitativa do real, em que sujeito e objeto participam de um mesmo campo experiencial. Essa acepção aproxima-se da pedagogia de Michael Chekhov, na medida em que sua técnica não fragmenta imaginação, corpo, atmosfera, gesto e ação em elementos autônomos, mas os compreende como expressões interdependentes de um único organismo psicofísico em permanente transformação. Assim, nesta pesquisa, *totalidade* designa um princípio epistemológico e operativo que orienta tanto a compreensão quanto a prática da criação artística.

Essa perspectiva integrada manifesta-se também na importância atribuída por Steiner às práticas contemplativas. Segundo Selg (2020), a meditação ocupa um lugar central no desenvolvimento das faculdades de percepção e imaginação, sendo compreendida como um meio de ampliação da consciência e da sensibilidade artística. Nesse sentido, a prática contemplativa contribui para o aprofundamento da atenção e para a abertura de novas possibilidades de investigação estética.

A leitura de Ashperger (2008) permite aprofundar essa discussão ao examinar a influência direta da Antroposofia na pedagogia psicofísica de Michael Chekhov. A autora demonstra que a Antroposofia não deve ser compreendida apenas como um sistema filosófico ou religioso, mas como um conjunto de práticas voltadas ao desenvolvimento de formas

ampliadas de percepção e conhecimento. Nesse contexto, o artista — e especialmente o ator — pode ser visto como um sujeito capaz de desenvolver uma forma particular de investigação que articula imaginação, sensibilidade e consciência.

As contribuições de Steiner para o campo da atuação ultrapassam a elaboração de técnicas específicas, configurando uma abordagem estética e filosófica mais ampla. Conforme argumenta Anderson (2011), o legado de Steiner para a teoria da atuação ainda permanece relativamente pouco explorado no campo dos estudos teatrais. Em muitos casos, sua obra tem sido reduzida a um fenômeno associado ao renascimento ocultista do final do século XIX, o que obscurece a complexidade de seu projeto intelectual.

Neste sentido, para compreender adequadamente a contribuição de Steiner para o pensamento teatral moderno, torna-se necessário revisitar aquilo que Anderson denomina como um desdobramento do projeto goetheano em sua obra. Tal projeto consiste na tentativa de articular arte, ciência e espiritualidade em uma visão integrada da experiência humana. Conforme destaca Anderson (2011), a proposta steineriana está orientada pela busca de integração entre o ser humano e o universo, o que implica uma compreensão da arte e do conhecimento vinculada à dimensão espiritual da existência.

Portanto, a dimensão espiritual presente no pensamento de Michael Chekhov deve ser compreendida no contexto mais amplo das correntes filosóficas e esotéricas que circularam no ambiente cultural europeu do início do século XX, em especial a Antroposofia de Rudolf Steiner.

Segundo Ashperger (2008), Steiner buscou desenvolver aquilo que denominava uma forma de pesquisa espiritual, isto é, um modo de conhecimento que ultrapassa os limites do empirismo materialista e envolve processos de atenção, imaginação e percepção interior. Neste sentido, há uma metafísica neste processo, como proposta por Bergson (2005)²³, uma necessidade de penetrar o objeto, experienciá-lo. E é fato que o ator/atriz ocupa uma posição privilegiada nesse tipo de investigação, pois sua prática envolve simultaneamente percepção sensível, imaginação criadora e transformação corporal.

Assim, na visão de Steiner, o ator pode ser compreendido como uma espécie de “cientista espiritual”, capaz de mediar entre sensação interior e estímulo exterior, bem como

²³ A metafísica de Henri Bergson, tal como apresentada em *Introdução à Metafísica* (2005), propõe uma forma de conhecimento baseada na intuição, distinta do conhecimento intelectual e analítico. Para Bergson, compreender a realidade em sua essência exige ultrapassar os esquemas fixos da linguagem e do pensamento lógico, adentrando o fluxo contínuo e mutável da vida - o que ele chama de *duração* (*durée*). Assim, a metafísica torna-se um exercício de vivência direta da realidade, e não uma mera abstração racional. Essa abordagem influenciou diversas correntes filosóficas e artísticas no século XX, ao valorizar a experiência subjetiva e o tempo vivido como fontes legítimas de conhecimento.

entre conhecimento intuitivo e pensamento racional (ASHPERGER, 2008). Essa concepção aproxima a prática teatral de uma forma de investigação estética na qual corpo, imaginação e consciência se tornam instrumentos de conhecimento.

Pesquisas recentes no campo da psicologia cognitiva têm oferecido suporte empírico para princípios que já estavam presentes nas pedagogias teatrais do século XX. No âmbito da chamada cognição incorporada (*embodied cognition*), parte-se do pressuposto de que os processos mentais estão profundamente ligados aos processos corporais, como percepção e movimento, bem como ao ambiente no qual o corpo se encontra situado. Nesse sentido, a técnica de Michael Chekhov antecipa, no campo artístico, algumas das hipóteses centrais dessa abordagem contemporânea. Como observa Olenina (2019), o treinamento do ator proposto por Chekhov enfatiza a consciência proprioceptiva²⁴ do movimento como caminho para acessar estados psicológicos capazes de sustentar a criação da personagem e a construção de espaços ficcionais. Assim, a relação entre gesto, emoção e imaginação, fundamental na técnica chekhoviana, aproxima-se de concepções atuais da ciência cognitiva segundo as quais os estados mentais não podem ser compreendidos de forma dissociada da experiência corporal.

A partir dessa perspectiva, Olenina (2019) desenvolveu um estudo experimental que investigou os efeitos de exercícios derivados da técnica de Chekhov — especialmente aqueles baseados na oposição entre gestos expansivos e contraídos — sobre os estados afetivos dos participantes. Os resultados indicaram que tais exercícios são capazes de produzir alterações mensuráveis no estado emocional dos praticantes, reforçando a hipótese de que ações corporais específicas podem desencadear transformações psicofísicas coerentes com a lógica do treinamento do ator. Conforme demonstrado no estudo, movimentos expansivos tenderam a aumentar os níveis de *pleasantness* (sensação de prazer), enquanto movimentos de contração corporal estiveram associados a maiores níveis de *arousal* (ativação emocional), oferecendo apoio empírico à hipótese de que gestos corporais específicos podem desencadear estados psicofísicos distintos nos praticantes. Esses achados oferecem apoio preliminar a princípios

²⁴ Consciência proprioceptiva refere-se à capacidade do sistema sensório-motor de perceber a posição, o movimento e a tensão do próprio corpo no espaço sem a necessidade de estímulos visuais diretos. Trata-se de um processo neurofisiológico mediado por receptores presentes em músculos, articulações e tendões, que informam continuamente o cérebro sobre postura, equilíbrio e deslocamento corporal. No campo das artes cênicas e do treinamento do ator, essa consciência assume papel central, pois permite ao intérprete desenvolver uma percepção refinada de suas ações físicas, ampliando o controle expressivo do movimento e a relação entre gesto, emoção e imaginação. Pesquisas recentes no âmbito da cognição incorporada (*embodied cognition*) indicam que estados psicológicos e emocionais estão profundamente relacionados a padrões corporais de movimento e percepção sensório-motora. Nesse sentido, exercícios de atuação baseados em movimento, como aqueles propostos por Michael Chekhov, mobilizam a consciência proprioceptiva como via de acesso a estados internos e qualidades expressivas.

pedagógicos formulados por Michael Chekhov, entre os quais se destaca o conceito de gesto psicológico, segundo o qual determinados gestos corporais são capazes de mobilizar respostas internas específicas no ator. Tal perspectiva evidencia a relevância do corpo como mediador entre imaginação, emoção e criação cênica (OLENINA, 2019).

Chekhov adaptou conceitos antropológicos, como os *centros de energia* e a *imaginação ativa*, em suas técnicas de atuação. Ele acreditava que os atores poderiam acessar diferentes estados emocionais e criativos através da visualização e da movimentação consciente. A psicologia da imaginação, um dos pilares de sua técnica, é um exemplo claro dessa influência, onde o ator utiliza imagens mentais para evocar sentimentos e ações no palco (MERLIN, 2003).

No sistema de Michael Chekhov, os *centros de energia*, também chamados de *centros imaginários*, consistem em pontos focais corporais nos quais o ator concentra sua atenção criativa a fim de transformar a fisicalidade, o gesto e o estado interior da personagem. Diferente de uma abordagem anatômica ou fisiológica, esses centros são acessados através da *imaginação ativa*, conceito que, embora com origens distintas em Carl Gustav Jung, encontra em Chekhov uma aplicação cênica concreta.

Por exemplo, ao localizar o centro de energia no peito, o ator pode evocar qualidades como generosidade, amor ou vulnerabilidade, influenciando o modo como se movimenta, fala e se relaciona com os demais em cena. Chekhov recomendava explorar diferentes localizações — cabeça, pelve, coração, ombros, mãos, etc. — para investigar os efeitos físicos e emocionais que cada centro desencadeia, permitindo uma criação corporal simbólica e expressiva. Essa técnica dialoga com a noção de *corpo imaginativo*, central no método chekhoviano, e se articula à ideia de que o ator deve irradiar não apenas ação física, mas também atmosferas internas, qualidades estéticas e forças arquetípicas. Através da imaginação ativa, o ator não representa um estado, mas o evoca de maneira sensível, cultivando uma presença expandida e orgânica.

Como destaca Bella Merlin (2001), o uso dos centros imaginários permite que o corpo seja poeticamente reestruturado, sem o peso da representação psicológica convencional. A prática, portanto, fortalece o que Chekhov chamava de *impulso criativo*, uma força que atravessa o ator e se expressa corporalmente como gesto, forma, intenção e energia. É nesse sentido que os centros de energia podem ser entendidos como mediadores entre a interioridade simbólica do ator e sua expressividade exterior, conferindo densidade estilística à atuação.

A importância da euritmia steineriana para o desenvolvimento da técnica de Michael Chekhov torna-se particularmente evidente quando se observa a trajetória do próprio ator. Conforme relata Ashperger (2008), Chekhov entrou em contato com a euritmia durante seu

período em Berlim, entre 1928 e 1929, quando decidiu frequentar a escola fundada por Rudolf Steiner com o objetivo de investigar formas de aplicar os princípios eurítmicos ao trabalho com a fala dramática.

A influência da euritmia no trabalho de Chekhov também foi destacada por Becsi (2016), que observa que essa prática torna visível, através do corpo, aquilo que ocorre no processo de formação do som na laringe, estabelecendo uma profunda conexão entre movimento e expressão vocal. Tal perspectiva revela-se particularmente relevante para a formação de atores, pois permite compreender a voz e o corpo como dimensões inseparáveis da expressão artística.

A partir dessa experiência, Chekhov passa a compreender o treinamento do ator como um processo no qual a imaginação precisa encontrar sustentação em um instrumento psicofísico preparado e disponível para a criação. Essa concepção afasta-se de abordagens mecanicistas da atuação e enfatiza a necessidade de um trabalho integrado entre corpo, voz e imaginação. Em seus escritos sobre a pedagogia teatral, Chekhov explicita essa relação ao destacar que a realização cênica depende da capacidade do ator de tornar visíveis, por meio de seu corpo, os conteúdos imaginativos da criação:

A imagem que o ator cria em sua imaginação pode ser uma expressão perfeita e bela daquilo que deseja transmitir, mas permanecerá no mundo da fantasia, sem jamais encontrar expressão real no palco, se o ator possuir um corpo pouco desenvolvido, rígido e meios exteriores de expressão não cultivados. A pedagogia teatral do futuro rejeitará enfaticamente os meios mecânicos (empregados hoje) no desenvolvimento dos atores. Ao desenvolver seus exercícios para o treinamento do ator, essa nova pedagogia sempre terá em mente um princípio fundamental: a essência da arte do ator é transmitir, com o auxílio de seu corpo e de todos os seus meios exteriores de expressão, os fatos e eventos espirituais interiores. (CHEKHOV, 1936, p. 11).

Essa afirmação revela um aspecto fundamental da pedagogia de Chekhov: a existência de uma distância entre aquilo que o ator é capaz de imaginar e aquilo que seu corpo e sua voz conseguem efetivamente realizar. O treinamento psicofísico teria, portanto, a função de reduzir essa distância, permitindo que o instrumento do ator se torne progressivamente capaz de expressar os impulsos criativos provenientes da imaginação. Tal problemática também é recorrente nas lições reunidas em *Lessons for the Professional Actor*, nas quais Chekhov (1985) enfatiza que o desenvolvimento do ator depende da capacidade de tornar o corpo um instrumento sensível aos impulsos da imaginação, articulando técnica e inspiração em um processo de formação integral.

Porém, vale destacar, embora sua técnica tenha sido profundamente influenciada pela arte do movimento desenvolvida por Rudolf Steiner, o gesto psicológico não deve ser

compreendido como uma simples transposição da eurtmia para o teatro. Enquanto o gesto eurítmico busca expressar objetivamente forças espirituais presentes na linguagem e no movimento, o gesto psicológico opera no campo da criação cênica como síntese psicofísica da intenção dramática do personagem. Desse modo, pode-se afirmar que a eurtmia ofereceu a Chekhov um horizonte estético e psicofísico de investigação do movimento, mas foi no interior da prática teatral que o gesto psicológico se consolidou como instrumento específico de composição da atuação.

Esse processo de desenvolvimento artístico encontra um ambiente particularmente fértil durante o período em que Chekhov trabalhou em Dartington Hall, na Inglaterra, entre 1936 e 1939. Nesse período, Chekhov contou com o apoio de Dorothy Elmhirst, proprietária do local, cuja orientação cultural era fortemente aberta a investigações espirituais e artísticas (ASHPERGER, 2008). As aulas ministradas nesse contexto foram extensivamente registradas por Deirdre Hurst Du Prey, resultando em milhares de páginas de transcrições que hoje constituem uma das principais fontes documentais sobre a pedagogia chekhviana.

A análise dessas transcrições revela que Chekhov não hesitava em mencionar conceitos espirituais em suas aulas. Em uma lição registrada em julho de 1938, o ator afirma: “Se você entregar tudo à imagem, isso se tornará puramente luciférico e ficará cada vez mais fraco. É necessário tomar esse elemento luciférico e colocá-lo no corpo real”, (CHEKHOV; DU PREY, 1938 apud ASHPERGER, 2008).

Nesse contexto, o termo “luciférico” não se refere a um personagem dramático, mas a uma categoria presente na cosmologia antroposófica. O que Chekhov sugere é que a imaginação não deve permanecer dissociada do corpo, pois, nesse caso, corre o risco de tornar-se abstrata e enfraquecida. O trabalho do ator consistiria justamente em integrar o impulso imaginativo ao corpo físico, transformando a imaginação em ação psicofísica concreta.

Essa dimensão espiritual da técnica de Chekhov, entretanto, também gerou debates no campo dos estudos teatrais. Alguns pesquisadores interpretaram essa abordagem como um tipo de “posse” do ator pela personagem. Franc Chamberlain (2018), por exemplo, argumenta que tal interpretação é equivocada, pois o trabalho do ator na técnica de Chekhov não implica perda de consciência. Ao contrário, o ator estabelece uma relação criativa com a personagem semelhante à relação com uma figura de sonho, permanecendo plenamente consciente do processo criativo:

É um grande equívoco afirmar que, no momento da inspiração, o ator se esquece de si mesmo: que não sabe o que está fazendo; que pode quebrar móveis ou estrangular seus parceiros em cena. Eles se eximem da responsabilidade por suas ações alegando

terem sido tomados pela inspiração. Não, isso não é inspiração. Trata-se de obsessão. Trata-se de uma condição perigosa e doentia. A verdadeira inspiração torna o ator livre e mais consciente e responsável do que nunca por seus atos. (CHEKHOV, 1936, p. 13–14)

Essa formulação evidencia um princípio fundamental da técnica de Chekhov: a imaginação não conduz à dissolução da consciência, mas à sua ampliação. O ator atua simultaneamente em dois níveis de consciência — um que executa a ação dramática e outro que observa e orienta o processo criativo.

Nesse horizonte teórico, é possível identificar uma linha de continuidade que articula diferentes concepções de conhecimento e criação. Em Johann Wolfgang von Goethe, a compreensão da natureza funda-se naquilo que se pode chamar de percepção viva, isto é, uma forma de observação que não se reduz à análise abstrata, mas envolve uma participação sensível e atenta do sujeito diante do fenômeno. Rudolf Steiner aprofunda essa perspectiva ao afirmar que o pensamento, quando desenvolvido de modo ativo e consciente, pode tornar-se ele próprio um órgão de percepção, ampliando as possibilidades de apreensão da realidade para além do sensível imediato. Essa linha encontra ressonância na pedagogia teatral de Michael Chekhov, na qual a imaginação não é concebida como mera faculdade representacional, mas como uma força operativa capaz de agir sobre o corpo e organizar a experiência cênica. Assim, percepção, pensamento e imaginação configuram-se como dimensões interligadas de um mesmo processo, no qual conhecer e criar implicam uma participação ativa do sujeito na constituição do mundo, deslocando as fronteiras entre estética, epistemologia e prática artística.

Nesse sentido, a técnica de Chekhov mantém profunda afinidade com a concepção antroposófica da natureza humana como uma estrutura tripartida composta por corpo, alma e espírito. Conforme observa Ashperger (2008), o desenvolvimento da técnica envolve a articulação dinâmica entre forma corporal, percepção sensorial e consciência. Essa articulação constitui a base para o desenvolvimento do chamado *Higher Self* — ou Eu Superior — conceito que Chekhov incorpora à sua pedagogia como elemento central do processo criativo.

O termo *Eu Superior* (*Higher Self* ou *Higher Ego*), recorrente na pedagogia de Michael Chekhov, não se refere ao ego empírico ou à personalidade cotidiana do ator, mas a uma instância ampliada de consciência vinculada à sua capacidade de criação, observação e transformação de si. Em textos como *To the Actor* e *On the Technique of Acting*, Chekhov associa esse conceito a um nível mais elevado da vida interior, a partir do qual o intérprete pode relacionar-se com a personagem, com a atmosfera e com a cena de maneira menos egocentrada e mais imaginativa, intuitiva e criadora (CHEKHOV, 2002; CHEKHOV, 1991). Embora o

termo não deva ser tomado como categoria psicológica em sentido estrito, sua formulação dialoga com o horizonte espiritual da Antroposofia de Rudolf Steiner, para quem o ser humano não se reduz à dimensão físico-psíquica imediata, mas comporta também uma dimensão espiritual suscetível de desenvolvimento por meio da atenção, da imaginação e do cultivo interior (STEINER, 1991; STEINER, 1983). Nesse contexto, o *Eu Superior* designa, na técnica chekhoviana, um operador pedagógico-poético que permite ao ator deslocar-se de impulsos meramente pessoais para um plano de criação mais consciente, relacional e simbólico. Como observa Ashperger (2008), tal noção integra a dimensão espiritual da técnica sem que isso implique uma adesão dogmática, funcionando antes como princípio de ampliação da presença e da consciência criadora do intérprete.

Desse modo, a influência da Antroposofia na técnica de Michael Chekhov não deve ser compreendida apenas como um dado histórico ou biográfico, mas como um princípio estruturante de sua pedagogia. Ao integrar imaginação, corpo e consciência em um mesmo processo formativo, a técnica de Chekhov propõe uma concepção ampliada do trabalho do ator, na qual a criação artística se torna simultaneamente um exercício estético, um processo de autoconhecimento e uma forma de investigação do potencial espiritual da experiência humana. Neste sentido, o teatro pode ser uma prática integral, sendo um ato complexo, simultaneamente, estética e prática de liberdade criativa, e, portanto, transformação individual e coletiva em relações dialéticas indissociáveis.

Em *A sociedade dos indivíduos*, Norbert Elias (1994) discute precisamente o problema da separação artificial entre indivíduo e sociedade, mostrando que ambos são dimensões de um mesmo processo social. Em leitura indireta de sua proposta, pode-se dizer que o autor entende o indivíduo como resultado de longas cadeias de interdependência e de configurações de relações — aquilo que ele descreve como entrelaçamentos *eu-nós* — nas quais cada ação pessoal é, ao mesmo tempo, efeito e causa de transformações coletivas. Nessas configurações, as práticas, gestos e disposições subjetivas são continuamente moldadas pelos laços sociais, ao passo que o conjunto social também se reconfigura a partir das iniciativas e das mudanças de cada pessoa. Assim, a distinção entre plano individual e plano coletivo é analítica, mas não ontológica: para Elias, não há indivíduo sem sociedade, nem sociedade sem indivíduos, pois ambos se constituem reciprocamente em relações dinâmicas e indissociáveis.

Por fim, a técnica de atuação desenvolvida por Michael Chekhov compreende um conjunto amplo de procedimentos psicofísicos — tais como imaginação ativa, gesto psicológico, centros imaginários, atmosfera e irradiação — que articulam corpo, imaginação e consciência no processo criativo. E a influência de Rudolf Steiner e da Antroposofia na práxis

chekhoviana amplia o horizonte pedagógico de sua técnica de atuação. A partir desse diálogo, o trabalho do ator passa a ser concebido como um processo de desenvolvimento integral que envolve dimensões físicas, psíquicas, sociais e espirituais da experiência humana. Mais do que um conjunto de exercícios técnicos, a prática teatral assume a função de despertar faculdades perceptivas e imaginativas capazes de ampliar a relação do indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Nesse contexto, a pedagogia atoral chekhoviana aproxima-se de uma perspectiva formativa que entende o teatro como espaço de transformação sensível e de aprofundamento da consciência artística.

1.5 – Teatro e formação integral de crianças e adolescentes: desdobramentos pedagógicos da Antroposofia

A educação, enquanto processo formativo do ser humano, reflete não apenas os valores culturais de uma sociedade, mas também suas concepções filosóficas sobre o desenvolvimento infantil e juvenil. Em oposição a modelos que enfatizam apenas o aspecto intelectual e técnico do aprendizado, a pedagogia antroposófica, criada por Rudolf Steiner, fundamenta-se em uma visão integral da criança e do adolescente, respeitando suas fases de desenvolvimento físico, emocional e espiritual.

A Pedagogia Waldorf, proposta educacional desenvolvida por Rudolf Steiner a partir de 1919, baseada nos princípios da Antroposofia, visa compreender o ser humano em sua totalidade: corpo, alma e espírito. Seu currículo é estruturado segundo uma visão tríplice do desenvolvimento humano, respeitando os ritmos biográficos em ciclos de sete anos (0–7, 7–14, 14–21), com ênfases específicas em cada fase: vontade (fazer), sentimento (sentir) e pensamento (pensar). Essa abordagem busca promover um aprendizado vivo e significativo, no qual as artes, o movimento (como a eurytmia), a natureza e o cultivo interior são elementos fundamentais.

Diferente dos modelos conteudistas, a Pedagogia Waldorf valoriza a liberdade criadora do educador, a autonomia do estudante e a formação integral do ser humano. Portanto, a Pedagogia Waldorf, baseada em princípios antroposóficos, enfatiza o desenvolvimento integral do indivíduo (STEINER, 1991). Desde sua origem na Alemanha, a proposta se difundiu mundialmente e, apesar de críticas que questionam sua cientificidade, tem sido adotada em contextos escolares, terapêuticos e comunitários, mostrando-se eficaz na promoção de

ambientes educativos sensíveis, humanizados e profundamente conectados com a experiência estética, ética e espiritual da existência.

O conceito de setênios, amplamente desenvolvido por Rudolf Steiner, constitui uma das bases da Antroposofia aplicada à pedagogia e ao entendimento do desenvolvimento humano. Segundo essa visão, o ser humano evolui em ciclos de aproximadamente sete anos, nos quais predominam diferentes forças formativas e aspectos da constituição anímico-espiritual. No primeiro setênio (0–7 anos), a ênfase está na formação do *corpo físico*²⁵ e na assimilação do mundo por meio da *imitação*, sendo o ambiente afetivo e sensorial o principal campo de influência sobre a criança. No segundo setênio (7–14 anos), o desenvolvimento do *corpo etérico*²⁶, ou corpo vital, torna-se central, e o processo pedagógico deve privilegiar a *autoridade amorosa* do educador e a transmissão de conteúdos por meio de imagens, narrativas e experiências artísticas. A partir do terceiro setênio (14–21 anos), emerge com mais força o *corpo astral*²⁷, associado ao pensamento reflexivo, ao juízo moral e à vida interior, e o jovem passa a buscar sua identidade e autonomia por meio da confrontação com o mundo.

A progressão dos setênios revela que cada etapa da vida exige abordagens educativas distintas, capazes de acolher as necessidades do ser em formação, o que implica, para o pedagogo-artista, uma escuta sutil das fases do desenvolvimento humano (STEINER, 1991; SELG, 2020; LANZ, 2005a). Segundo Aline Thiesen Becsi (2016):

A Pedagogia Waldorf considera essencial a alternância sadia e equilibrada entre concentração e expansão, entre atividade intelectual e prática, entre esforço e descanso, entre recordação e esquecimento. Portanto se planeja com muita atenção e cuidado, a partir desse ponto de vista, tanto a prática educativa anual, mensal, semanal e diária, como também cada uma das horas de aula, a fim de conseguir o ritmo apropriado às fases de compreensão, assimilação e produção da aprendizagem. Na proposta pedagógica Waldorf, a atividade rítmica com os alunos está a serviço do

²⁵ Na concepção antroposófica de Rudolf Steiner, o corpo físico corresponde à dimensão material do ser humano, compartilhada com o reino mineral, sendo o suporte visível da existência. Na obra *Teosofia*, Steiner descreve o corpo físico como a base sobre a qual atuam as demais dimensões constitutivas do ser humano, estando sujeito às leis da natureza e ao processo de formação orgânica ao longo do desenvolvimento (STEINER, 1983). No contexto pedagógico, especialmente no primeiro setênio, sua formação está associada à ação do ambiente, da imitação e das experiências sensoriais (STEINER, 1991).

²⁶ O *corpo etéreo* ou *corpo vital* designa, na Antroposofia, o princípio organizador das forças de vida, responsável pelos processos de crescimento, regeneração e vitalidade do organismo. Segundo Steiner, trata-se de uma dimensão compartilhada com o reino vegetal, que sustenta e modela o corpo físico, sendo progressivamente liberada para funções de aprendizagem, memória e imaginação a partir do segundo setênio (STEINER, 1983; STEINER, 1991). Na pedagogia Waldorf, esse momento do desenvolvimento está associado ao uso de imagens, narrativas e atividades artísticas como formas privilegiadas de educação.

²⁷ O *corpo astral* refere-se, na antropologia steineriana, à dimensão anímica do ser humano, relacionada à vida emocional, à consciência e à capacidade de juízo. Steiner associa essa instância à experiência do prazer e da dor, bem como ao desenvolvimento da interioridade e da autoconsciência, que se intensificam na adolescência (STEINER, 1983). No terceiro setênio, a emergência do corpo astral marca a capacidade de pensamento reflexivo, discernimento moral e construção da identidade individual.

desenvolvimento da coordenação motora da criança. É a atividade que, com a precisa progressão, se realiza cada manhã ao começar a aula de época, como recurso didático que acorda e predispõe adequadamente os educandos para a aprendizagem. Como todas as demais atividades, esta ‘parte rítmica’ está profundamente vinculada ao tema central da época. (BECSI, 2016, p. 30)

A metodologia Waldorf caracteriza-se pela integração de atividades artísticas, manuais e acadêmicas, promovendo uma educação que valoriza a criatividade e a autonomia. Segundo Lanz (2005a), essa abordagem busca harmonizar as dimensões do pensar, do sentir e do querer, oferecendo uma formação que prepara o indivíduo para a vida em sua totalidade. A educação Waldorf propõe um currículo que acompanha o desenvolvimento natural da criança, respeitando suas fases de crescimento, além de incentivar o pensamento crítico.

Inspirado na obra de Johann Wolfgang von Goethe, Steiner estruturou um sistema educacional que integra arte, ciência e espiritualidade, propondo uma pedagogia que visa o desenvolvimento integral do ser humano. A relação entre Goethe e Steiner na educação se manifesta principalmente na maneira como ambos abordam o conhecimento e a natureza. Goethe desenvolveu um método fenomenológico de investigação, enfatizando que a compreensão do mundo deve partir da observação direta e da experiência concreta. Essa concepção influenciou diretamente a Pedagogia Waldorf, que rejeita uma educação fragmentada e mecânica por meio dos afetos, das experiências, e das artes. Como explica Steiner (1991):

Por meio das parábolas e símbolos descritos e, sobretudo, de tudo aquilo que apresentamos à criança por meio de imagens de personagens representativos, provenientes da história e de outras fontes, cultiva-se o mundo afetivo. Também é de grande importância, nesse contexto, o aprofundamento nos mistérios e nas belezas da natureza, especialmente o desenvolvimento do sentido artístico. (STEINER, 1991, p. 21)

A Antroposofia parte do princípio de que o ser humano é composto por quatro corpos: *físico, etérico, astral* e o *Eu*²⁸, sendo este último a dimensão espiritual responsável pela autoconsciência. Essa estrutura não apenas orienta a compreensão do desenvolvimento

²⁸ Na antropologia antroposófica de Rudolf Steiner, o *Eu* (Ich) designa a instância espiritual que confere unidade, autoconsciência e identidade ao ser humano, distinguindo-o dos demais reinos da natureza. Steiner descreve o *Eu* como o núcleo capaz de transformar e espiritualizar as demais dimensões constitutivas - corpo físico, corpo etéreo e corpo astral - por meio do desenvolvimento interior e da consciência reflexiva (STEINER, 1983). Diferentemente das camadas inferiores, o *Eu* não é dado de forma acabada, mas constitui-se como princípio dinâmico de individuação, associado à liberdade, à responsabilidade moral e à possibilidade de autodesenvolvimento. No contexto pedagógico, essa concepção fundamenta a ideia de formação integral, na qual o processo educativo deve favorecer o amadurecimento progressivo da autoconsciência e da autonomia do sujeito (STEINER, 1991).

humano, mas também fundamenta as práticas pedagógicas da Pedagogia Waldorf. Segundo Lanz (2005b):

O homem é constituído pelos quatro membros de sua entidade, acima descritos. O eu, sua verdadeira entelêquia, é o centro de seu ser. Ele é o indivíduo. O corpo astral recebe os impulsos e impressões dos mundos físico e superiores. Com ele o homem reage, pensa e entra em intercâmbio com a realidade. O corpo etérico lhe dá a vida e fornece o instrumento para o pensamento, a memória e outras faculdades. O corpo físico, finalmente, é a base material de sua existência atual. Ele fornece a matéria para os instrumentos que permitem ao homem participar do mundo físico. (LANZ, 2005b, p. 31)

Até os sete anos, a criança vive predominantemente no corpo etérico, sendo a imitação o principal meio de aprendizado. A relação com os adultos, os gestos e as palavras observadas influenciam diretamente sua constituição interior. Entre os sete e os quatorze anos, o corpo astral começa a se desenvolver, tornando a criança mais receptiva à autoridade e ao ensino baseado em imagens e narrativas. Somente após os quatorze anos o Eu, enquanto princípio espiritual individual, emerge plenamente, permitindo o aprendizado crítico e conceitual. O erro da pedagogia convencional é tratar todas as fases do desenvolvimento como iguais, submetendo crianças pequenas a processos intelectuais para os quais ainda não estão preparadas, ao mesmo tempo em que não oferecem uma estrutura adequada para os desafios da adolescência (STEINER, 1983;1991).

Vale destacar que a liberdade, em Steiner (2008), não se apresenta como um dado abstrato, mas como um processo que emerge da atividade consciente do sujeito em sua relação com o mundo. No campo pedagógico, o autor também enfatiza a importância da experiência no desenvolvimento humano (STEINER, 1991). Nesse sentido, o conhecimento não pode ser dissociado da experiência, uma vez que se constitui no interior da vida concreta do indivíduo. A crítica a formas de pensamento mecanicistas, conteudistas, aponta para a necessidade de uma compreensão mais dinâmica da realidade, na qual a atividade cognitiva participa ativamente da constituição da liberdade.

A visão antroposófica do conhecimento se baseia na ideia de que o aprendizado ocorre por meio da relação direta com o mundo, respeitando a interação entre percepção e pensamento. Esse conceito está presente na filosofia de Goethe, que concebia a natureza como um organismo vivo e interconectado. Como explica Steiner (1986):

O mundo, nesse ponto, é uma variedade de coisas totalmente equivalentes. Nenhuma coisa, nenhum acontecimento pode pretender desempenhar maior papel na engrenagem do mundo do que outro componente do mundo da experiência. Para ficarmos claros que este ou aquele fato tem maior significado do que um outro, precisamos

não apenas observar as coisas, mas já relacioná-las de modo pensante. (STEINER, 1986, p. 8)

Essa abordagem implica que a escola deve proporcionar experiências significativas, que permitam ao estudante desenvolver uma relação ativa e consciente com o conhecimento. Portanto, na infância, as atividades artísticas, musicais e motoras são fundamentais para o desenvolvimento da imaginação e da coordenação psicomotora. No ensino fundamental, as histórias mitológicas e os contos populares ajudam a estruturar o pensamento simbólico, preparando o estudante para o desenvolvimento da capacidade crítica na adolescência. Essa progressão permite que o aprendizado ocorra de forma integrada, garantindo que cada etapa da formação respeite as necessidades do desenvolvimento humano (STEINER, 1991).

Embora enfrente desafios em um contexto educacional dominado por métricas quantitativas e currículos rígidos, a Pedagogia Waldorf continua a se destacar por sua abordagem inovadora e humanista. Como apontam Lanz (2005a) e Steiner (1991), a introdução da arte na educação não deve ser vista como um mero entretenimento, mas como um meio essencial para o desenvolvimento do pensamento criativo e da autonomia do estudante. O aprendizado ocorre de maneira integrada, e a ênfase na observação direta e na experimentação prática permite que os alunos desenvolvam um senso crítico mais profundo em relação ao mundo ao seu redor.

Assim, a relação entre teatro e educação na perspectiva antroposófica nasce no próprio currículo das escolas Waldorf. Nessa pedagogia, a vivência artística não é atividade suplementar, mas componente central do processo formativo. Para Felipe Alves Lima (2017), desde a fundação das escolas Waldorf no Brasil na década de 1950, o currículo foi concebido articulado às etapas do desenvolvimento infantil. Por isso, a prática teatral acompanha a escolarização desde os primeiros anos, permeando disciplinas e culminando em montagens significativas no oitavo e no décimo segundo ano. O autor enfatiza que, para os estudantes, a atividade teatral passa a ser momento de referência no percurso educativo da vida escolar.

Steiner (1991), em *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofia*, ressalta a importância de uma educação que transcenda a mera instrução técnica, “não basta deter-se na superfície da vida; é necessário investigar suas profundezas” (STEINER, 1991, p. 4). Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação teatral deve atuar como um meio de transformação e não apenas como uma ferramenta para a reprodução de convenções sociais e artísticas preestabelecidas.

Neste sentido, Steiner (2007) apresenta uma abordagem singular sobre a relação entre arte e conhecimento suprasensível. Steiner propõe que a arte deve ser entendida como uma experiência sensível e suprasensível, sendo um canal para a percepção do mundo. Esse pensamento se desdobra em pedagogias teatrais, nas quais o processo criativo ultrapassa a técnica e se configura como um caminho de desenvolvimento individual e coletivo.

A concepção steineriana de educação e da arte como um processo suprasensível influencia diretamente a pedagogia teatral chekhoviana, Chekhov e seu teatro passou a constituir um exemplo e possibilidade de materialização da visão antroposófica na pedagogia teatral e nas artes da cena.

Assim, a relação entre Antroposofia, teatro e educação evidencia o caráter formativo presente na pedagogia de Michael Chekhov. Ao integrar imaginação, movimento, percepção sensível e criação simbólica, o trabalho teatral torna-se um campo privilegiado para o desenvolvimento de capacidades expressivas, cognitivas e afetivas. Essa perspectiva dialoga com abordagens pedagógicas que compreendem a arte como dimensão fundamental da formação humana, capaz de estimular processos de autoconhecimento, sensibilidade estética e consciência crítica²⁹.

1.6 – Teoria dos arquétipos de Carl Jung: a psicologia como interdisciplinaridade

A relação entre psicologia e artes cênicas constitui um campo interdisciplinar que atravessa diferentes tradições do teatro moderno. Ao longo do século XX, diversos teóricos e pedagogos da atuação buscaram dialogar com investigações provenientes da psicologia, da filosofia e da antropologia para compreender os processos imaginativos que estruturam a criação artística. Entre as contribuições mais influentes nesse diálogo destaca-se a psicologia analítica de Carl Gustav Jung, particularmente sua teoria do inconsciente coletivo e dos arquétipos³⁰. Ao investigar a recorrência de imagens simbólicas presentes em mitos, sonhos e produções culturais, Jung propõe uma compreensão ampliada da psique humana, capaz de

²⁹ Como possibilidade pedagógica, desenvolveu-se um laboratório experimental no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PBIC-EM) do Instituto Federal de Goiás (IFG). O experimento investigou possibilidades de aplicação de procedimentos psicofísicos inspirados na técnica de Michael Chekhov na formação de uma jovem intérprete, articulando imaginação, gesto e composição simbólica situada. A descrição detalhada desse processo, bem como a análise de seus desdobramentos pedagógicos e cênicos, será apresentada no Capítulo III desta tese.

³⁰ Cabe dizer que a palavra arquétipo deriva do grego ἀρχή - arché: posição superior, princípio.

iluminar aspectos profundos da imaginação e da experiência simbólica que também atravessam o trabalho artístico.

No interior da psicologia analítica, Jung elege o estudo das imagens arquetípicas e dos impulsos simbólicos primordiais como um dos eixos centrais de investigação da vida psíquica. Segundo o autor, tais conteúdos não podem ser reduzidos exclusivamente à experiência individual, pois apresentam características universais que atravessam culturas e períodos históricos distintos. Nesse sentido, Jung afirma que esses elementos, anteriormente descritos por Freud como *resíduos arcaicos*, correspondem a “formas mentais cuja presença não encontra explicação alguma na vida do indivíduo e que parecem, antes, formas primitivas e inatas, representando uma herança do espírito humano” (JUNG, 1964, p. 67).

Essas estruturas simbólicas não possuem uma forma fixa ou rigidamente determinada no inconsciente. Pelo contrário, manifestam-se de maneira dinâmica, assumindo diferentes configurações simbólicas conforme o contexto cultural e a experiência subjetiva de cada indivíduo. Como observa Jung, os arquétipos “não são apenas formas estáticas, mas fatores dinâmicos que se manifestam por meio de impulsos” (JUNG, 1964, p. 76).

A partir dessa perspectiva, Jung propõe a distinção entre duas camadas fundamentais da psique humana: o *inconsciente pessoal* e o *inconsciente coletivo*³¹. O inconsciente pessoal refere-se aos conteúdos reprimidos ou esquecidos que pertencem à história individual do sujeito. Já o inconsciente coletivo corresponde a uma camada mais profunda da psique, formada por conteúdos universais compartilhados por toda a humanidade. Como explica o autor, essa dimensão coletiva da psique não deriva da experiência individual, mas constitui um substrato psíquico herdado:

Uma camada mais ou menos superficial do inconsciente é indubitavelmente pessoal. Nós a denominamos inconsciente pessoal. Este, porém, repousa sobre uma camada mais profunda, que já não tem sua origem em experiências ou aquisições pessoais, sendo inata. Esta camada mais profunda é o que chamamos inconsciente coletivo (JUNG, 2002, p. 15).

Os conteúdos fundamentais dessa camada profunda da psique são denominados arquétipos. Para Jung, os arquétipos não correspondem a imagens fixas ou conteúdos simbólicos determinados, mas a estruturas psíquicas que orientam a produção de imagens e

³¹ Cada indivíduo também possui um inconsciente particular, onde residem os resquícios, ou recalques tão citados por Freud, provenientes da experiência particular. Entretanto o inconsciente coletivo é definido por Jung (2002) como a região mais profunda do inconsciente, ligado a experiências inatas (p.15).

símbolos. Em outras palavras, os arquétipos constituem matrizes simbólicas que se manifestam em sonhos, mitos, narrativas religiosas e produções culturais ao longo da história.

Nesse contexto, os símbolos arquetípicos desempenham uma função mediadora entre o inconsciente e o consciente. Para Jung, os sonhos representam uma das formas privilegiadas de manifestação dessas imagens simbólicas, constituindo uma tentativa da psique de estabelecer um processo de compensação e equilíbrio psíquico. Em *O homem e seus símbolos*, Jung (1964) observa que o sonho pode ser compreendido como uma forma de comunicação simbólica entre as dimensões conscientes e inconscientes da mente humana, permitindo que conteúdos psíquicos profundos encontrem expressão na experiência individual.

Desse modo, os arquétipos podem ser compreendidos como estruturas universais que se atualizam simbolicamente nas experiências culturais e subjetivas. Embora possuam um caráter coletivo, suas manifestações concretas variam conforme o contexto histórico, social e psicológico em que aparecem. Assim, quando um arquétipo emerge em um sonho ou produção simbólica, ele assume uma configuração particular relacionada à experiência individual do sujeito.

Além de se manifestarem na vida psíquica individual, os arquétipos também se expressam de maneira recorrente na cultura. Jung observa que muitos conteúdos simbólicos presentes em mitos, contos de fadas e tradições religiosas correspondem a manifestações culturais dessas estruturas psíquicas profundas. Nesse sentido, o autor afirma:

Os ensinamentos tribais primitivos tratam de arquétipos de um modo peculiar. Na realidade, eles não são mais conteúdo do inconsciente, pois já se transformaram em fórmulas conscientes, transmitidas segundo a tradição, geralmente sob forma de ensinamentos exotéricos. Estes são uma expressão típica para a transmissão de conteúdos coletivos, originariamente provenientes do inconsciente. Outra forma bem conhecida de expressão dos arquétipos é encontrada no mito e no conto de fada. Aqui também, no entanto, se trata de formas cunhadas de um modo específico e transmitidas através de longos períodos de tempo. (JUNG, 2002, p. 17)

Materializados em mitologias, narrativas tradicionais e produções artísticas, os arquétipos tornam-se elementos estruturantes do *imaginário coletivo*³². Eles aparecem em diferentes culturas sob formas simbólicas variadas, mas preservam determinados padrões narrativos e imagéticos que refletem experiências humanas fundamentais.

³² O *Imaginário Coletivo* refere-se ao conjunto de imagens, símbolos e narrativas que permeiam uma cultura e moldam a percepção social da realidade, sendo constantemente atualizado e reelaborado pelo contexto histórico e sociocultural (DURAND, 1988). Já o *Inconsciente Coletivo*, conceito central na psicologia analítica de Jung, é compreendido como um reservatório transindividual de arquétipos, ou seja, padrões universais herdados que estruturam a psique humana e influenciam os processos de imaginação e criação artística (JUNG, 2002).

Entre os arquétipos descritos por Jung, alguns assumem particular relevância para a compreensão das narrativas simbólicas presentes na cultura e na arte. O arquétipo da *anima*, por exemplo, refere-se à dimensão feminina da psique masculina e está associado a imagens simbólicas que expressam aspectos profundos da vida emocional e imaginativa. Como observa Jung, a anima pode manifestar-se sob diversas figuras simbólicas presentes em mitos e narrativas culturais, como ninfas, sereias ou figuras femininas arquetípicas (JUNG, 2002).

Outro arquétipo recorrente na tradição simbólica é o do *velho sábio*, frequentemente associado à figura do mentor ou guia espiritual presente em mitos e contos de fadas. Esse arquétipo simboliza a dimensão da sabedoria e da orientação interior, surgindo frequentemente em narrativas nas quais o herói enfrenta situações de crise ou transformação.

Entre os arquétipos mais complexos descritos por Jung encontra-se também a figura do *trickster*, personagem ambíguo e paradoxal que reúne características contraditórias, podendo assumir simultaneamente aspectos criativos e destrutivos. Presente em diversas tradições mitológicas, o *trickster* representa a dimensão caótica e transformadora da psique, frequentemente associada à ruptura de normas sociais e à subversão de estruturas estabelecidas.

Além desses exemplos, Jung identifica arquétipos amplamente difundidos nas narrativas culturais, como o *herói* e a *sombra*. O arquétipo do herói simboliza a jornada de superação e transformação do indivíduo diante de desafios internos e externos. Já a sombra corresponde aos aspectos reprimidos ou não reconhecidos da psique, constituindo uma dimensão fundamental do processo de individuação, no qual o sujeito confronta e integra aspectos ocultos de sua própria personalidade.

A presença recorrente desses arquétipos nas narrativas culturais evidencia o caráter simbólico da experiência humana. Como observa Jung, muitas das imagens presentes em mitos e contos de fadas podem ser compreendidas como concretizações simbólicas dessas estruturas psíquicas profundas, “uma vez que o arquétipo é um conteúdo independente do inconsciente, o conto de fadas concretiza o arquétipo”, dando-lhe uma aparência semelhante à dos sonhos modernos (JUNG, 2002, p. 218).

Essa perspectiva permite compreender as produções culturais – incluindo nas artes cênicas – como espaços nos quais imagens simbólicas profundas encontram expressão estética e narrativa. Nesse sentido, a teoria dos arquétipos oferece uma chave interpretativa relevante para investigar a dimensão imaginativa presente nos processos criativos do teatro.

A conexão entre psicologia e artes cênicas torna-se particularmente evidente quando consideramos o trabalho do ator e seus processos de criação. Ao longo do século XX, diversos pedagogos da atuação buscaram compreender de que maneira imagens simbólicas e impulsos

imaginativos podem atuar como motores da criação artística. Entre esses artistas destaca-se o ator, diretor e pedagogo teatral Michael Chekhov, cuja metodologia psicofísica atribui à imaginação um papel central na construção da atuação.

Em sua abordagem pedagógica, Chekhov propõe que o trabalho do ator envolve a mobilização de imagens internas capazes de transformar qualitativamente o corpo e a ação cênica. Um dos conceitos centrais de sua metodologia é o *gesto psicológico*, que o próprio Chekhov também descreveu como *gesto arquetípico*, indicando a relação entre determinados gestos simbólicos e estados psicofísicos específicos do ator (CHEKHOV, 1991).

Nesse contexto, a *imaginação ativa* chekhoviana desempenha um papel fundamental no processo criativo. Ao mobilizar imagens simbólicas por meio do corpo e do movimento, o ator pode acessar dimensões profundas da experiência psíquica que transcendem a mera reprodução de comportamentos realistas. Tal perspectiva aproxima a pedagogia chekhoviana das investigações de Jung sobre a função simbólica da imaginação.

A noção de *imaginação ativa* apresenta aproximações conceituais entre Carl Gustav Jung e Michael Chekhov, mas assume funções distintas em seus respectivos campos de atuação. Em Jung, a imaginação ativa constitui um método psicológico de introspecção, desenvolvido no âmbito da psicologia analítica, cujo objetivo é permitir que os conteúdos do inconsciente se tornem acessíveis à consciência por meio da observação e do diálogo com imagens psíquicas emergentes. Trata-se de um processo no qual o sujeito dirige sua atenção às imagens interiores — frequentemente oriundas de sonhos ou fantasias — e acompanha seu desenvolvimento sem interferência racional imediata, permitindo que o inconsciente se expresse simbolicamente. Como afirma Jung, a imaginação ativa consiste na observação do fluxo das imagens interiores, suspendendo temporariamente o julgamento crítico para registrar as transformações que emergem da psique profunda (JUNG, 2002).

Já em Michael Chekhov, embora o termo não seja utilizado com o mesmo estatuto teórico da psicologia analítica, a imaginação desempenha um papel central na criação do ator, constituindo uma faculdade psicofísica orientada à construção artística da personagem. Diferentemente da abordagem clínica de Jung, em que a imaginação ativa busca integrar conteúdos inconscientes à consciência do indivíduo, na pedagogia teatral de Chekhov a imaginação é mobilizada como instrumento criativo que permite ao ator acessar qualidades atmosféricas, gestos psicológicos e imagens corporificadas que estruturam a ação cênica. Assim, enquanto em Jung a imaginação ativa opera como método de investigação da psique e

de *indivíduo*³³, em Chekhov ela se converte em um princípio operativo da técnica do ator, orientado à materialização estética da experiência imaginativa no corpo e na ação dramática (CHEKHOV, 1991; CHEKHOV, 2015).

Desse modo, embora ambos os autores reconheçam o papel estruturante das imagens psíquicas na constituição da experiência humana, suas abordagens diferenciam-se quanto à finalidade: Jung dirige-se à integração psicológica do sujeito, ao passo que Chekhov orienta a imaginação para a criação artística e a expressão cênica.

Portanto, é importante ressaltar que a relação entre a teoria dos arquétipos de Jung e o conceito arquetípico de Michael Chekhov não deve ser compreendida como uma equivalência direta entre ambos os sistemas teóricos. Enquanto os arquétipos junguianos referem-se a estruturas profundas do inconsciente coletivo, frequentemente inacessíveis ao controle voluntário da consciência, a pedagogia de Chekhov mobiliza imagens simbólicas como ferramentas práticas de criação cênica. Tal observação se faz necessária, também, pela constante mobilização do termo arquétipo e arquetípico por parte de Michael Chekhov, o que poderia gerar confusões conceituais e metodológicas.

Desse modo, embora ambas as perspectivas reconheçam a importância das imagens simbólicas na constituição da experiência humana, elas operam em campos teóricos distintos. No trabalho do ator, as imagens arquetípicas podem funcionar menos como descrições psicológicas do inconsciente coletivo e mais como dispositivos criativos capazes de catalisar processos imaginativos e ampliar o repertório expressivo do intérprete. Processos disparados pelas técnicas psicofísicas chekhovianas e por possíveis materiais dramatúrgicos e imagéticos com “potencial arquetípico”, mitos, contos de fada, pinturas, fotografias, esculturas, etc.

Assim, o diálogo entre a psicologia analítica de Jung e a pedagogia teatral de Michael Chekhov permite compreender de maneira mais ampla o papel da imaginação simbólica nos processos de criação artística. Longe de constituir uma simples aplicação da teoria psicológica ao campo das artes, essa interlocução evidencia a complexidade das relações entre psicologia, cultura e prática artística, contribuindo para ampliar as possibilidades de investigação sobre os processos imaginativos que estruturam o trabalho do ator, além das contribuições com o processo de delimitação e análise do conceito de arquétipo operado por Michael Chekhov.

³³ O conceito de *indivíduo*, na psicologia analítica de Carl Gustav Jung, refere-se ao processo de desenvolvimento psíquico pelo qual o indivíduo integra conteúdos conscientes e inconscientes, constituindo uma totalidade mais ampla da personalidade. Trata-se de um movimento de realização do *Self*, no qual a psique se organiza de modo mais complexo e diferenciado, articulando imagens simbólicas, afetos e experiências em um percurso singular de transformação.

1.7 – A individualidade criativa chekhoviana

A noção de *individualidade criativa* ocupa um lugar central no pensamento pedagógico de Michael Chekhov e está diretamente relacionada à compreensão do ator como um artista criador, capaz de desenvolver uma linguagem cênica própria. Conforme analisa Maritza Farías Cerpa (2013), o trabalho de Chekhov dirige-se explicitamente à figura do ator-artista, isto é, um intérprete que ultrapassa a mera execução técnica ou a reprodução de convenções interpretativas, assumindo uma postura criadora no processo teatral. Nesse sentido, a metodologia chekhoviana busca estimular a autonomia artística do ator por meio do desenvolvimento de sua imaginação, de sua sensibilidade psicofísica e de sua capacidade de transformar impulsos interiores em forma cênica. A individualidade criativa, portanto, não se refere apenas a um traço subjetivo do artista, mas a uma dimensão estruturante do processo de criação teatral, na qual o ator se torna responsável pela construção de uma visão própria de mundo e pela materialização dessa visão na cena.

Ao tratar do corpo e da psicologia do ator, assunto fundamental para Michael Chekhov, este o faz a partir de um viés psicofísico. Corpo e voz respondem mutuamente aos estímulos psicológicos. Exercícios teatrais específicos são aplicados para desenvolver uma integração entre o corpo e os impulsos psicológicos. O corpo é estético e artístico e a psicologia integrada ao corpo. Nesse sentido, para Chekhov, o corpo torna-se uma membrana sensível capaz de materializar a criação proveniente dos impulsos, imagens e formas arquetípicas, contidas no imaginário do ator.

No interior dessa abordagem psicofísica, a noção de individualidade criativa encontra uma de suas expressões mais concretas no conceito de Gesto Psicológico (GP). Desenvolvido por Michael Chekhov, o GP constitui um procedimento por meio do qual o ator materializa, no corpo, impulsos imaginativos e forças interiores que estruturam a ação cênica. Ao invés de reproduzir gestos cotidianos ou recorrer a formas expressivas convencionais, o intérprete é conduzido a descobrir um gesto essencial, capaz de condensar a dinâmica interna da personagem e de ativar sua vida psicofísica. Nesse sentido, o Gesto Psicológico não apenas organiza a atuação, mas também opera como via de acesso à individualidade criativa do ator, na medida em que emerge da relação singular entre imaginação, corpo e experiência. Para Chekhov (2015), esse tipo de gesto distingue-se fundamentalmente tanto dos gestos da vida cotidiana quanto daqueles utilizados de maneira superficial no palco, pois não se limita à exterioridade da forma, mas mobiliza um processo interno que se corporifica na ação:

Existem duas espécies de gestos. Uma que usamos tanto quando atuamos no palco como na vida cotidiana: são os gestos naturais e usuais. A outra espécie consiste no que poderíamos chamar de gesto arquetípico, aqueles que servem como modelo original para todos os gestos possíveis da mesma espécie. O Gesto Psicológico (GP) pertence a esse segundo tipo. Os gestos cotidianos são incapazes de instigar nossa vontade porque são excessivamente limitados, fracos demais e particularizados. Não ocupam todo o nosso corpo, psicologia e alma, ao passo que o GP, como arquétipo, apossa-se deles inteiramente. (CHEKHOV, 2015, p. 89)

O Gesto Psicológico é, portanto, uma ferramenta criativa fundamental no trabalho do ator. Ele acompanha o processo de criação da personagem desde os primeiros ensaios até o período de apresentação do espetáculo. Para Chekhov, o Gesto Psicológico não constitui uma forma estética destinada ao público, mas uma estrutura interna de organização da personagem. Trata-se de um recurso que atua como uma espécie de coluna vertebral da criação cênica, funcionando como fonte e reserva energética da ação do ator e como célula psicofísica primária do processo de composição (CHEKHOV, 2015).

Chekhov relaciona o processo criativo do ator ao desenvolvimento da *individualidade criativa*. O autor define esse conceito como a capacidade singular de cada artista expressar sua visão particular de uma personagem ou situação dramática. Dois ou mais atores podem interpretar a mesma personagem, mas cada um produzirá uma criação distinta, marcada por sua própria sensibilidade e imaginação criadora. “Na verdade, existem, devem existir, tantos Hamlets quantos atores talentosos e inspirados que se incumbem de expressar suas concepções da personagem. A individualidade criativa de cada um determinará invariavelmente seu próprio e único Hamlet” (CHEKHOV, 2015, p. 110).

Essa concepção reforça a ideia de que a atuação não se limita à reprodução de modelos interpretativos, mas envolve a elaboração de uma perspectiva singular sobre o material dramático. Contudo, alcançar uma criação verdadeiramente individual constitui um desafio significativo para o ator, sobretudo quando se trata de personagens consagradas pela tradição teatral. Nesse sentido, Chekhov propõe que o ator mobilize não apenas o raciocínio lógico ou procedimentos técnicos convencionais, mas também um estado criativo mais profundo, relacionado ao que ele denomina *subconsciente*. Nesse ponto, Chekhov afirma que a individualidade criativa se nutre de uma dimensão psíquica mais profunda da experiência humana:

Tudo que experimentamos e vivenciamos no decorrer da vida, tudo que observamos e pensamos, tudo o que nos faz felizes ou infelizes, todas as nossas mágoas e satisfações, tudo o que buscamos ou evitamos, todas as nossas realizações e fracassos,

tudo que trouxemos conosco para a vida ao nascer — temperamento, aptidões, inclinações, sejam elas irrealizadas, subdesenvolvidas ou superdesenvolvidas — tudo é parte de nossa região profunda a que se dá o nome de subconsciente. Aí, esquecidos ou jamais conhecidos por nós, passam pelo processo de depuração de todo egoísmo. Convertem-se em sentimentos *per se*. Assim, depurados e transformados, tornam-se parte do material a partir do qual a individualidade do ator cria a psicologia, a “alma” ilusória da personagem. (CHEKHOV, 2015, p. 114)

Ao evocar esse estado mental criativo através da *imaginação ativa*, entre outras ferramentas físicas e corporais como os *GPs arquetípicos*, Chekhov procura atingir a psique humana e seus processos constitutivos. Toca em questões que se tornaram objeto central da psicologia, principalmente durante a primeira metade do século XX. Contudo, como observamos no recorte textual acima, Chekhov mescla diversos conceitos da psicologia sem um aprofundamento teórico bem estabelecido. Utiliza o termo arquetipo, cunhado por Jung, entretanto, também usa o termo *subconsciente* para definir uma camada mais profunda da consciência do indivíduo. O que Chekhov chama de subconsciente, Jung denomina *inconsciente pessoal*. Evidentemente, o inconsciente pessoal deve ser considerado nos processos da psicologia analítica, mas segundo Jung (2002), esta não é a região mais profunda da consciência. O *inconsciente coletivo*, sim, é, para Carl Jung, a região mais profunda e ancestral da mente humana, morada dos arquetipos, “pedra” sobre a qual sua teoria está fundamentada. Depreende-se que, para Chekhov, a individualidade criativa do ator está relacionada ao inconsciente pessoal e coletivo, não havendo distinção entre ambos em seu pensamento. Contudo, o foco de Chekhov não reside na sistematização ou na distinção conceitual desses níveis psíquicos, mas na mobilização prática dessas dimensões no trabalho criativo do ator, por meio de dispositivos psicofísicos que ativam a imaginação e a ação cênica. Nesse sentido, sua aproximação com a psicologia junguiana não implica uma aplicação direta de seus conceitos, mas uma reelaboração artística indireta orientada à experiência, na qual tais noções são incorporadas como ferramentas operativas e não como categorias teóricas rigorosamente delimitadas.

É importante ressaltar, contudo, que os arquetipos, conforme descritos por Jung, não podem ser acessados diretamente por meio de técnicas voluntárias. O trabalho do ator se aproxima deles apenas de maneira indireta, por meio de imagens simbólicas e processos imaginativos. Nesse sentido, a imaginação ocupa um papel central na pedagogia de Chekhov. A ativação imaginativa permite ao ator estabelecer uma relação dinâmica entre sua individualidade criativa e repertórios simbólicos presentes na cultura, possibilitando que imagens arquetípicas sejam traduzidas em ações cênicas concretas.

Embora a noção de arquétipo em Carl Gustav Jung e em Michael Chekhov pertença a campos teóricos distintos, há convergências relevantes no *estatuto heurístico* das imagens simbólicas e na centralidade dos mitos e contos de fadas como matrizes de sentido. Em Jung, os arquétipos são estruturas universais do inconsciente coletivo que organizam a experiência e emergem simbolicamente em sonhos, mitos e narrativas tradicionais, sem serem produzidos por ato volitivo direto (JUNG, 2002; 1964). Essa via simbólica, na qual os *contos de fadas* condensam formas arquetípicas e padrões de experiência, é aprofundada pela tradição junguiana, que trata os contos como laboratórios da psique, em que temas primordiais (herói, sombra, velho sábio, *trickster*) aparecem em variações culturais (VON FRANZ, 1990; VON FRANZ, 2002). Em Chekhov, as imagens arquetípicas são reapropriadas pragmaticamente no âmbito da criação cênica: tornam-se motores psicofísicos acionáveis pela imaginação do ator, sobretudo por meio do *gesto psicológico*, um gesto “arquetípico” que condensa qualidades de ação e atmosfera e orienta corpo-mente-vontade na composição (CHEKHOV, 2015).

Mesmo que o conceito de arquétipo tenha *valor ontológico* em Carl Gustav Jung, isto é, refere-se a estruturas psíquicas universais que existem no inconsciente coletivo, em Michael Chekhov esse conceito adquire *estatuto heurístico*: não é tratado como entidade psicológica real, mas como ferramenta criativa e expressiva no processo artístico. O arquétipo, nesse sentido, funciona como um instrumento de interpretação e invenção, permitindo ao ator acessar símbolos culturais, narrativas e imagens compartilhadas, transformando-os em ação cênica e composição poética. Assim, a diferença fundamental está entre um conceito antológico junguiano que descreve estruturas da psique, e outro heurístico chekhoviano, que opera “arquétipos” como dispositivos técnicos e simbólicos.

Assim, enquanto Jung descreve um nível *metapsicológico* (arquétipo como estrutura da psique impessoal), Chekhov converte o arquetípico em dispositivo técnico-poético, valendo-se de repertórios da cultura (mitos, contos, literatura dramática e artes visuais) para catalisar presença, atitude e imaginação criadora (CHAMBERLAIN, 2018).

Além disso, a individualidade criativa, na perspectiva de Michael Chekhov, não se reduz à expressão espontânea da subjetividade do ator, mas constitui um princípio que exige disciplina, treinamento e refinamento contínuo da imaginação. Como ressaltam Fleming e Cornford (2020), o trabalho pedagógico desenvolvido por Chekhov, especialmente em Dartington Hall, evidencia que a criatividade não é concebida como um dado natural, mas como uma capacidade a ser cultivada por meio de exercícios sistemáticos que integram corpo, imaginação e atenção. Nesse contexto, a individualidade emerge não como afirmação do ego psicológico imediato, mas como resultado de um processo de depuração e ampliação da

sensibilidade, no qual o ator aprende a transformar impulsos singulares em formas cênicas comunicáveis. Tal perspectiva desloca a noção de criação artística de uma lógica expressiva individualista para uma dimensão relacional e compartilhada, na qual a singularidade do intérprete se constrói em diálogo com imagens, atmosferas e estruturas simbólicas da cena. Assim, longe de representar um fechamento subjetivo, a individualidade criativa em Chekhov configura-se como um princípio de abertura, no qual o ator se torna mediador entre sua experiência singular e os elementos objetivos da composição teatral, articulando liberdade expressiva e rigor formal no processo de criação (CHEKHOV, 2015; FLEMING; CORNFORD, 2020).

Mente, alma e espírito na abordagem psicofísica de Michael Chekhov

A recente publicação brasileira de *O manuscrito de Paris: um primeiro esboço: uma redescoberta* (CHEKHOV, 2025), com tradução, introdução e reflexões de estudo de Hugo Moss, permite qualificar com maior precisão um dos pontos conceituais mais delicados da técnica de Michael Chekhov: a relação entre mente, alma e espírito. Essa questão não pode ser tratada apenas como problema terminológico, pois atravessa a própria compreensão do que Chekhov entende por trabalho psicofísico. Em sua introdução à edição brasileira, Moss (2025) observa que determinados termos do vocabulário chekhoviano resistem a uma tradução direta para o português, especialmente aqueles oriundos do alemão, como *seelisch* e *geistig*. Em vez de estabilizá-los por equivalentes rígidos, o tradutor opta por preservá-los em alemão, justamente para evitar reduções conceituais que empobreceriam a complexidade do pensamento de Chekhov.

Essa decisão tradutória possui consequências teóricas importantes. No contexto da técnica de Chekhov, *seelisch* não corresponde simplesmente a “alma” em sentido religioso, tampouco a uma interioridade metafísica separada do corpo. O termo remete ao campo anímico da experiência: sensações, emoções, desejos, afetos, imagens interiores, impulsos e qualidades subjetivas que atravessam o intérprete e se manifestam psicofisicamente. Trata-se, portanto, de uma dimensão intermediária entre o corpo sensível e a organização espiritual da consciência. Nesse sentido, “alma” deve ser compreendida aqui não como substância imortal ou categoria dogmática, mas como campo de ressonância afetiva e imagética no qual as experiências corporais se tornam interioridade vivida.

Por sua vez, *geistig* também não se reduz ao termo “mente” em sua acepção cognitiva moderna. A palavra alemã *Geist* pode remeter simultaneamente a espírito, mente, intelecto,

consciência e princípio formativo. Por isso, quando Moss evita uma tradução definitiva, ele evidencia que o pensamento de Chekhov opera em uma zona conceitual que não separa rigidamente pensamento, imaginação, espiritualidade e percepção. Na perspectiva chekhoviana, o espiritual não se confunde com adesão religiosa, mas designa uma dimensão ampliada da consciência criadora, isto é, a capacidade humana de organizar imagens, ideias, formas e impulsos em direção a uma totalidade expressiva. Assim, o “espírito” em Chekhov deve ser entendido menos como entidade transcendente e mais como força organizadora da criação, princípio de ampliação da consciência artística e vetor de relação entre o intérprete, a imagem e o mundo.

A distinção entre mente, alma e espírito torna-se, portanto, fundamental para evitar interpretações simplificadoras da abordagem psicofísica chekhoviana. A mente, no uso adotado por esta tese, refere-se ao campo da atenção, da percepção, da imaginação e da organização consciente da experiência criativa. A alma corresponde ao plano anímico-afetivo, no qual imagens, sensações, atmosferas e impulsos ganham densidade interior. O espírito, por sua vez, diz respeito à dimensão formativa e integradora da criação, responsável por orientar a experiência artística para além da reação psicológica imediata. Essas três dimensões não atuam separadamente. Na técnica de Chekhov, elas se interpenetram por meio do corpo, que não é mero instrumento exterior, mas o lugar onde pensamento, afeto, imagem e impulso espiritual se tornam ação cênica³⁴.

Essa leitura permite compreender por que Chekhov recusa tanto o psicologismo restrito quanto o mecanicismo técnico. Seu trabalho não busca apenas representar emoções, mas produzir condições para que o ator acesse uma experiência criativa mais ampla, na qual o corpo se torna mediador entre forças internas e formas expressivas. O gesto psicológico, nesse sentido, não é somente um movimento carregado de intenção emocional; ele é uma síntese psicofísica na qual uma imagem interior, uma qualidade anímica e uma direção espiritual se condensam em forma corporal. A atmosfera, do mesmo modo, não é apenas um clima psicológico da cena, mas um campo sensível compartilhado, capaz de reorganizar a percepção dos atores, do espaço e do público.

Ao preservar os termos *seelisch* e *geistig*, Moss evidencia que a abordagem de Chekhov não pode ser integralmente compreendida por categorias modernas excessivamente

³⁴ Nesta tese, os termos *mente*, *alma* e *espírito* são empregados em sentido operatório e artístico-pedagógico. *Mente* refere-se ao campo da atenção, percepção e imaginação criadora; *alma* corresponde ao plano anímico-afetivo das sensações, imagens interiores e atmosferas; *espírito* designa a dimensão formativa e ampliada da consciência criativa. Essa distinção dialoga com a discussão de Hugo Moss sobre os termos alemães *seelisch* e *geistig* na introdução da edição brasileira de O manuscrito de Paris (MOSS, 2025).

estabilizadas, como “mente”, “psique” ou “emoção”. Essas palavras, embora úteis, tendem a separar aquilo que em Chekhov aparece como processo integrado. Por isso, a opção metodológica desta tese é utilizar os termos mente, alma e espírito de modo operatório, e não doutrinário. Essa distinção permite responder ao problema conceitual sem reduzir a técnica chekhoviana a uma psicologia da emoção, a uma metafísica religiosa ou a uma simples metodologia corporal.

Nessa perspectiva, a dificuldade de tradução apontada por Moss (2025) não é um obstáculo externo ao pensamento de Chekhov, mas parte constitutiva de sua complexidade. O vocabulário alemão preservado na edição brasileira indica que certas dimensões da experiência artística não se deixam capturar por equivalentes conceituais imediatos. Para esta tese, tal constatação é decisiva: o trabalho de Chekhov exige uma epistemologia da nuance, da atenção e da experiência incorporada. É precisamente na passagem entre essas camadas — e não na fixação de uma definição única — que a técnica chekhoviana encontra sua potência pedagógica, estética e micropolítica.

A noção de individualidade criativa constitui, portanto, um dos eixos centrais da pedagogia teatral de Michael Chekhov. Ao reconhecer o ator como artista criador, sua abordagem desloca o foco da atuação da reprodução de modelos interpretativos para a elaboração de uma linguagem cênica singular. Nesse processo, imaginação, corpo, emoção e pensamento atuam de forma integrada, permitindo que o intérprete transforme impulsos interiores e imagens simbólicas em ações concretas no palco. A criação emerge, assim, do encontro entre repertórios culturais compartilhados e a sensibilidade particular do ator, configurando um processo no qual a liberdade artística se articula com consciência estética e responsabilidade criadora.

Portanto, a individualidade criativa está associada ao desenvolvimento do que Chekhov denomina *ego superior do ator*, entendido como uma instância artística capaz de orientar o processo criativo. Conforme observa Cerpa (2013), Chekhov atribui a esse princípio novas funções relacionadas ao discernimento artístico, à consciência crítica e à responsabilidade do artista diante de seu tempo histórico. Nesse sentido, a individualidade criativa implica não apenas liberdade expressiva, mas também discernimento estético e ético, consciência artística no processo de criação.

1.8 – O teatro do futuro

A conferência *The Theatre of the Future* de Michael Chekhov, redigida em 1935 e datilografada em Dartington Hall em 1936, apresenta-se como um texto programático, no qual o artista procura formular não apenas uma visão estética, mas uma verdadeira pedagogia da criação teatral. Logo na abertura, Chekhov afirma que “o futuro do teatro e o teatro do futuro são questões da maior importância” (CHEKHOV, 1936, p. 1). A formulação é decisiva porque desloca a discussão do plano meramente técnico para um plano histórico e ético: o teatro do futuro não é pensado como simples evolução formal, mas como tarefa de transformação da própria consciência artística. Desde o início, Chekhov deixa claro que sua preocupação central não é apenas o espetáculo acabado, mas a qualidade interior dos processos que o tornam possível.

O primeiro traço distintivo desse teatro futuro, segundo Chekhov, é o aumento da consciência dos artistas sobre o próprio ato de criar. O autor declara que “nossos colegas do futuro serão mais conscientes dos processos criativos do que os atores e diretores de hoje” (CHEKHOV, 1936, p. 1). Tal afirmação não deve ser lida como uma apologia do racionalismo técnico; ao contrário, ela introduz uma concepção ampliada de consciência, capaz de reconhecer as etapas do trabalho imaginativo, suas leis e sua temporalidade própria. Em vez de improvisação desordenada ou empirismo casual, Chekhov propõe uma prática em que o artista aprende a perceber, acompanhar e cultivar as dinâmicas internas da criação. *O teatro do futuro*, portanto, não depende apenas de novos estilos de encenação, mas de uma nova qualidade de atenção do ator e do diretor em relação aos processos visíveis e invisíveis que organizam a obra.

Um dos aspectos mais originais do texto está na formulação dos quatro estágios do processo criativo, concebidos por Chekhov como etapas orgânicas do trabalho do ator e do diretor. O primeiro estágio é descrito como um momento de “primeiro amor”, de antecipação e de acolhimento das impressões iniciais, análogo ao modo como a criança recebe a vida ao seu redor. O autor afirma que, nesse começo, os artistas do futuro deverão “abandonar-se” à primeira impressão da peça e reagir a seu espírito e à sua atmosfera “como se reage à música”

(CHEKHOV, 1936, p. 3–4). Aqui, a leitura inicial do texto dramático não é reduzida a uma decifração intelectual, mas compreendida como impregnação sensível da alma³⁵ por uma

³⁵ No contexto da pedagogia de Michael Chekhov, o termo *alma* não deve ser entendido em um sentido metafísico estrito ou religioso, mas como uma categoria operatória que designa a dimensão sensível e imaginal da experiência do ator. Refere-se ao campo em que percepções, imagens, afetos e impulsos criativos se organizam antes de sua formalização em ação cênica. Trata-se, portanto, de uma noção próxima à esfera psíquica ampliada — não reduzida ao psicológico individual —, articulando imaginação, sensibilidade e relação com a atmosfera da obra.

totalidade ainda indistinta. Esse ponto é central, porque Chekhov critica precisamente a pressa do teatro moderno em saltar para soluções cênicas imediatas, negligenciando esse período de gestação imaginativa. Para ele, quando tal fase é ignorada, o trabalho posterior perde organicidade e desperdiça energia tentando reencontrar algo que foi perdido logo no início: a força originária da primeira relação amorosa com a obra.

O segundo estágio aprofunda essa lógica ao transferir a elaboração do espetáculo para o campo da imaginação viva. Chekhov sustenta que, antes de se fixar em formas concretas, a encenação deve “amadurecer e nascer” na imaginação dos criadores. Nesse momento, o ator e o diretor interrogam as imagens interiores, fazendo com que elas adquiram autonomia e respondam às perguntas colocadas. O texto é explícito: “o ator não terá necessidade de inventar ou elaborar sua imagem por meios artificiais. Terá de perguntar ao produto de sua imaginação: ‘Como você anda? Como você fala?’” (CHEKHOV, 1936, p. 6). Essa passagem é especialmente importante porque revela que, para Chekhov, a composição do personagem não nasce da fabricação voluntarista, mas de um diálogo ativo com imagens que passam a ter vida própria. O trabalho do ator torna-se, assim, uma escuta interrogativa do imaginário, em que a forma cênica emerge menos como imposição subjetiva do que como resposta a uma realidade artística interior.

No terceiro estágio, a imagem já formada na imaginação busca encarnar-se no corpo e na alma do ator. Trata-se do momento da incorporação progressiva da imagem pelo intérprete. Chekhov insiste que o ator começa por imitar fragmentos — gestos, voz, atitudes, estados — até que possa assimilar a totalidade viva da figura criada. Entretanto, essa imitação não corresponde a um mimetismo externo; ela é o caminho para uma emoção especificamente artística, distinta da emoção cotidiana. Nesse ponto, o autor formula uma distinção rigorosa entre a realidade da vida comum e a realidade da arte, afirmando que “as emoções da realidade pessoal da vida cotidiana sempre produzirão uma impressão não artística no palco” (CHEKHOV, 1936, p. 9). Com isso, Chekhov afasta-se da ideia de que a verdade cênica deva ser buscada pela simples transferência de emoções privadas do ator para a cena. A emoção artística, para ele, nasce da simpatia profunda com a imagem criada, e não da exposição imediata do eu biográfico.

A noção de “simpatia profunda com a imagem criada” em Michael Chekhov pode ser compreendida como um movimento de deslocamento do eu empírico em direção a uma relação de abertura com a alteridade. Nesse processo, o ator não projeta diretamente sua biografia sobre a personagem, mas estabelece uma identificação imaginativa que preserva a diferença entre sujeito e figura criada, permitindo que a imagem seja acolhida como um outro. Tal dinâmica

aproxima-se de concepções filosóficas de alteridade, nas quais o encontro com o outro implica escuta, disponibilidade e transformação do próprio sujeito³⁶.

Outro ponto pedagógico de grande relevância é a redefinição da relação entre diretor e ator. *O teatro do futuro* não se organiza a partir de um diretor déspota, mas de uma liderança capaz de orientar sem esmagar a liberdade criativa do intérprete. Chekhov escreve de forma inequívoca que “o diretor não é um déspota que esmaga a livre vontade do ator, mas seu amigo e guia” (CHEKHOV, 1936, p. 10). Nessa perspectiva, o ensaio antecipa discussões muito caras ao teatro contemporâneo sobre colaboração, ensemble e coautoria cênica. O diretor continua a ter função organizadora e unificadora, mas sua tarefa consiste em orientar os impulsos imaginativos dos atores para um objetivo artístico comum, e não em impor exteriormente uma forma alheia à vida interior do elenco. A hierarquia não desaparece por completo, mas é reconfigurada eticamente: o poder de conduzir deve ser exercido em consonância com as urgências criativas do ator e com o bem do espetáculo como totalidade viva e eticamente posicionada.

O quarto e último estágio é o da inspiração, descrita por Chekhov como o momento em que a imagem deixa de ser algo exterior ao ator e passa a viver nele, agindo por meio dele. Porém, Chekhov rejeita explicitamente a ideia de que a inspiração implique perda de controle, desordem emocional ou inconsciência histérica. Ao contrário, afirma que “a verdadeira inspiração torna o ator livre e mais consciente e responsável do que nunca por seus atos” (CHEKHOV, 1936, p. 14). Essa passagem é decisiva para compreender a dimensão ética do processo criativo: a inspiração não é transe patológico, mas forma superior de liberdade, lucidez e responsabilidade. O teatro do futuro, assim, na visão chekhoviana, não é apenas o teatro de uma técnica refinada da imaginação; é também o teatro de uma subjetividade artística transformada, capaz de unir criação, consciência moral e elevação espiritual. Nessa síntese final, Chekhov apresenta o ator como uma criatura tríplice — individualidade criadora livre, ser de corpo e alma, e imagem viva criada por si mesmo — condensando uma antropologia estética que atravessa toda a sua pedagogia.

O teatro do futuro, segundo Chekhov (1936), deveria promover uma nova forma de atuação, em que os intérpretes estivessem sintonizados com forças criativas superiores, permitindo que o teatro se tornasse um espaço de transformação. Esse ideal se manifesta na

³⁶ No contexto contemporâneo, que será discutido no capítulo II, essa perspectiva adquire especial relevância, pois abre caminho para pensar a técnica chekhoviana em diálogo com debates sobre identidade, diversidade e micropolíticas do corpo, nos quais a criação cênica se constitui como espaço de relação ética com o outro e de problematização das formas fixas de subjetividade.

ênfase que Chekhov conferia à imaginação como veículo de acesso a estados ampliados de percepção e criação artística. Para ele, a prática teatral deveria ultrapassar os limites do realismo psicológico, estimulando formas de expressão que evocassem o que ele denominava *de atmosfera interior da cena* (CHEKHOV, 2015). Dessa forma, o teatro não apenas refletiria a sociedade, mas teria o poder de transformá-la, à medida que os espectadores fossem conduzidos a experiências que os conectassem com níveis mais sutis de consciência e percepção da realidade.

Além disso, Chekhov propõe uma nova ciência de composição teatral, fundamentada na síntese de todos os elementos da cena e em uma atitude coletiva de todos os envolvidos na criação. Em seu manifesto “O Teatro está morto! Viva o teatro!”, ele afirma a necessidade de uma revolução interior das formas teatrais, alinhadas à reeducação dos atores e realizadores teatrais (DIAS, 2022, p. 80).

Esse rompimento com o idealismo superficial também provocou em Chekhov a necessidade de um reposicionamento ético e estético do ator diante de sua prática criativa. O *Teatro do Futuro* não seria um projeto meramente técnico ou estilístico, mas uma forma de educação do sensível, de cultivo de uma arte transformadora, na qual o ator é mediador de forças maiores. Como aponta Dias (2022), a proposta de Chekhov está em consonância com a ideia de uma nova dramaturgia interior, que exige do artista uma abertura profunda às imagens vivas e aos impulsos criativos.

Para Dias (2022), a imagem desempenha um papel estruturante na pedagogia da atuação chekhoviana, articulando diferentes dimensões da experiência cênica – artística, orgânica e material. Nesse sentido, pode-se compreendê-la como centro do processo criativo, mobilizando uma escuta ativa e uma relação poética do ator com a cena.

A imagem, para Chekhov, é o modo de percepção e de articulação entre os elementos artísticos, orgânicos e inanimados, é o elo que relaciona os distintos domínios na pedagogia da atuação. Ela é simultaneamente unidade sensível e construção simbólica, e constitui-se como centro do processo criativo, convocando o ator para uma atitude de escuta ativa e entrega à ação poética.

Nesse sentido, o *Teatro do Futuro* que Chekhov projeta está intimamente ligado ao princípio da metamorfose. A arte do ator não é mais uma forma de mimese, mas um processo de transfiguração. Um caminho que transforma o próprio ator e, por consequência, o espectador, tocando zonas mais profundas do ser. Essa transformação não ocorre apenas no plano

psicológico, mas no plano energético e simbólico, por meio de uma pedagogia do gesto, da respiração e da *imaginação moral*³⁷.

O que estamos denominando aqui como *imaginação moral*, no contexto da pedagogia de Michael Chekhov, refere-se à capacidade do artista de mobilizar imagens internas profundamente conectadas a impulsos éticos, espirituais e relacionais. Inspirado na Antroposofia de Rudolf Steiner e na tradição filosófica idealista, Chekhov concebe a imaginação não apenas como faculdade estética, mas como meio de desenvolvimento do ser integral — corpo, alma e espírito — e por consequência sua ação no mundo físico, com suas diversas demandas em sociedade. Trata-se de uma imaginação que exige do ator escuta sensível, empatia e abertura ao mundo, permitindo-lhe criar não a partir do ego ou da emoção imediata, mas a partir de formas simbólicas e gestos dotados de significado humano profundo. Em sintonia com essa abordagem, observa-se que a imagem é simultaneamente unidade sensível e construção simbólica, a imaginação moral, portanto, implica uma atuação criativa enraizada em uma ética do sensível e à busca por uma arte que atue sobre o mundo e não apenas o represente. A imaginação moral em Chekhov não se refere à obediência a normas éticas fixas, mas a uma sensibilidade criativa que integra ética e estética, abrindo espaço para uma escuta ativa do mundo e do outro na criação artística (DIAS, 2022; STEINER, 2008; FLEMING, 2020).

A atuação proposta por Chekhov pode ser compreendida como um processo que articula liberdade e responsabilidade, individualidade criativa e escuta coletiva, configurando uma prática que tenciona formas hierárquicas do fazer teatral e aponta para dinâmicas mais colaborativas de criação (CHEKHOV, 1936; DIAS, 2022).

Ao projetar um *teatro do futuro* em que a sensibilidade e a imaginação formam o núcleo da criação artística, delineamos também os contornos de uma prática cênica capaz de responder às urgências de seu tempo. A busca por uma estética que se conecte com as inquietações contemporâneas, nas quais o teatro se reinventa como linguagem viva e situada. A cena do século XXI exige um fazer teatral que dialogue com as potências éticas e políticas que atravessam os corpos e os territórios. Essas mudanças de paradigma exigem uma escuta atenta e empática, capaz de reconhecer a cena como espaço de transgressão, presença e

³⁷ A expressão *imaginação moral* não corresponde a um conceito formulado por Michael Chekhov. Nesta pesquisa, ela é empregada como categoria analítica para designar a dimensão ética da imaginação psicofísica presente em sua pedagogia, compreendendo que o trabalho imaginativo mobiliza não apenas procedimentos técnicos, mas também modos de percepção, de relação e de responsabilidade diante de si, do outro e do mundo. Trata-se, portanto, de uma formulação conceitual desenvolvida pelo autor desta tese, sem pretensão de atribuí-la à terminologia original de Chekhov.

alteridade. Nesse contexto, a arte passa a mobilizar referências provenientes de diferentes universos simbólicos e cosmológicos.

A responsabilidade social no pensamento de Michael Chekhov está presente de forma substancial em sua visão sobre o *Teatro do Futuro*, conceito que delineia um teatro comprometido não apenas com a estética, mas com a transformação humana e social. Chekhov acreditava que as artes cênicas deveriam ser um espaço de elevação da consciência, tanto para o ator quanto para o espectador, promovendo valores como empatia, criatividade e espiritualidade (CHEKHOV, 1991). Para ele, o teatro tem o potencial de atuar como uma força regeneradora da sociedade, proporcionando experiências que transcendiam a simples reprodução do real, estimulando a imaginação e a sensibilidade artística como ferramentas para a construção de um mundo mais harmonioso e justo (MERLIN, 2003). A ideia de responsabilidade social em sua abordagem teatral está vinculada ao desenvolvimento interior do intérprete, que deveria não apenas dominar técnicas expressivas, mas também cultivar uma visão abrangente do papel do artista na coletividade (PETIT, 2010).

Além disso, a responsabilidade social no teatro de Michael Chekhov também se traduz na forma como ele concebia o ator como um agente de mudança cultural. Inspirado por sua própria trajetória de exílio e adaptação em diferentes contextos culturais, Chekhov entendia a prática teatral como uma ferramenta de integração e diálogo intercultural (MERLIN, 2003). Essa perspectiva ressoa com debates contemporâneos sobre o papel do teatro na promoção da diversidade e da inclusão, sugerindo que a cosmovisão e a técnica de Chekhov continuam sendo relevantes para pensar um teatro que acolha múltiplas narrativas e experiências. Assim, o *Teatro do Futuro* concebido por Chekhov representa um chamado à responsabilidade ética e estética do artista, propondo um modelo teatral que vai além da representação e assume um compromisso ativo com o desenvolvimento humano e social.

Assim, ao longo deste capítulo, procurou-se evidenciar que a técnica de Michael Chekhov não surge como um método isolado no campo das artes cênicas, mas como resultado de um complexo entrelaçamento de influências filosóficas e artísticas que atravessam o pensamento europeu entre os séculos XIX e XX. Nesse horizonte, referências como Goethe, Rudolf Steiner, o sistema de Stanislávski, constituem matrizes intelectuais que dialogam, tencionam-se e se transformam na elaboração de uma pedagogia teatral singular. Nesse contexto, a imaginação deixa de ocupar um lugar meramente auxiliar no processo criativo e passa a afirmar-se como um princípio estruturante da prática cênica, operando simultaneamente como fundamento epistemológico, dispositivo pedagógico e potência ética e estética.

Vale destacar que ao revisitar a técnica de Michael Chekhov no contexto contemporâneo do capítulo II, esta pesquisa não busca atribuir ao pedagogo russo conceitos que pertencem ao vocabulário crítico do século XXI, como micropolítica ou decolonialidade. Antes, procura investigar de que modo determinados princípios presentes em sua pedagogia — especialmente a centralidade da imaginação, a valorização da individualidade criativa e a compreensão do teatro como espaço de transformação interior — podem ser reinterpretados à luz de questões culturais e políticas que atravessam a cena contemporânea. Nesse sentido, a leitura proposta nesta tese entende a técnica chekhoviana não como um sistema fechado do passado, mas como um campo aberto de experimentação pedagógica capaz de dialogar com as novas subjetividades e práticas artísticas do presente.

À luz dessas considerações, o Capítulo II, também, desloca o foco da investigação para o campo das tensões contemporâneas que atravessam o teatro, propondo uma reflexão sobre as interfaces entre criação cênica e ação política no século XXI. Se, no capítulo I, buscou-se compreender os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que sustentam a técnica de Michael Chekhov, neste segundo momento a análise dirige-se para as reorganizações destes princípios no cenário cultural e político contemporâneo.

Parte-se da compreensão de que a cena atual constitui um espaço atravessado por disputas simbólicas, identitárias e epistemológicas, nas quais o corpo do ator e da atriz emerge como território sensível de expressão, resistência e transformação. Nesse contexto, serão examinadas práticas teatrais engajadas que articulam estética e micropolítica, evidenciando como a criação cênica pode operar como campo de reconfiguração de imaginários sociais e de produção de novas formas de subjetividade. Assim, o capítulo I propõe situar a técnica psicofísica de Michael Chekhov não apenas como um conjunto de procedimentos de atuação, mas como uma práxis pedagógico-estética fundamentada em uma articulação complexa entre imaginação, corpo e pensamento simbólico. É a partir desse horizonte que, no capítulo seguinte, serão investigadas as reconfigurações da cena contemporânea, buscando compreender de que modo tais princípios se atualizam e tencionam as práticas artísticas, pedagógicas e políticas no contexto do século XXI.

CAPÍTULO II

A CENA CONTEMPORÂNEA COMO CAMPO COMPLEXO: ENTRE MACRO E MICROPOLÍTICAS

A cena contemporânea manifesta-se como um campo de múltiplas forças, artísticas, sociais, filosóficas e subjetivas, em constante tensão e recomposição. No entrelaçamento entre estética, ética e política, o teatro do século XXI evidencia não apenas transformações formais e temáticas, mas sobretudo uma mudança de paradigma: o deslocamento do teatro como representação para o teatro como experiência, intervenção e rito. Neste contexto, compreendê-lo como um *campo complexo* implica reconhecer que sua prática não se sustenta em lógicas lineares ou dicotômicas, mas se configura como um sistema em rede, atravessado por contradições, singularidades e implicações históricas e afetivas. Inspirado na epistemologia da complexidade de Edgar Morin (2005), este capítulo propõe uma análise que articula o político e o espiritual não como polos opostos, mas como dimensões coimplicadas nas práticas cênicas contemporâneas. A espiritualidade aqui abordada não diz respeito a sistemas religiosos institucionalizados, mas à busca por sentidos não hegemônicos, por presença radical e por formas de transcendência estética e comunitária. A política, por sua vez, é compreendida como ação no mundo, como engajamento ético e produção de dissenso (RANCIÈRE, 2014). Nesse sentido, a cena é tomada como espaço de transformação, onde imaginários, corpos e saberes se reorganizam performaticamente, resistindo aos dispositivos normativos e criando alternativas sensíveis de existência.

Neste capítulo, consideramos os movimentos político-estéticos tanto em sua dimensão macropolítica quanto *micropolítica*³⁸. Nesse sentido, no teatro contemporâneo, a dimensão política assume funções que ultrapassam a denúncia ou a tematização de conflitos sociais. Trata-se de uma política da cena que se expressa nos próprios modos de produção, nos gestos performativos, na organização dos corpos no espaço e na possibilidade de reconfigurar o sensível (RANCIÈRE, 2014). Assim, o político se dá tanto na fricção estética quanto na micropolítica dos encontros, nas pedagogias, nos afetos e na maneira como o espectador é convocado a participar ou resistir à experiência teatral. Este tipo de teatro desestabiliza narrativas hegemônicas e propõe fissuras nos discursos dominantes, sobretudo quando se

³⁸ Usamos *macropolítica* para designar as estruturas, instituições, regimes discursivos e dispositivos de poder que atuam em larga escala (FOUCAULT, 1979; DELEUZE, 1992). Por *micropolítica*, compreendemos os processos de produção de subjetividade, afetos, modos de existência e micropráticas de criação e resistência (DELEUZE; GUATTARI, 1980; GUATTARI; ROLNIK, 1986).

vincula a movimentos decoloniais, antirracistas, feministas e anticapacitistas. A cena deixa de ser apenas reflexo do mundo e passa a intervir ativamente nele, deslocando o espectador da passividade para o engajamento sensível.

A *espiritualidade*, neste capítulo, é compreendida a partir de uma ótica ampliada, desvinculada da religiosidade dogmática. Observa-se aqui uma espiritualidade da presença, da imaginação e da escuta profunda. Nesse sentido, o teatro torna-se lugar de abertura ao sensível, àquilo que escapa à razão instrumental e se manifesta no gesto, na atmosfera, no silêncio ou na potência simbólica de uma imagem viva. Essa espiritualidade relacional implica uma atenção ao outro, à ancestralidade, aos sonhos, ao imaginário coletivo (DURAND, 1988; DURAND, 2002) e às dimensões ético-estéticas do existir. É nesse terreno que o trabalho do ator/atriz se transforma em prática ritual e em exercício de conexão com forças arquetípicas e energias sutis, como defende Chekhov ao tratar do *eu superior*.

Por fim, o eixo da transformação articula os dois anteriores e reafirma o teatro como campo de transfiguração subjetiva, coletiva e estética. A cena contemporânea, em sua vertente mais viva e investigativa, abre brechas para processos formativos e micropolíticos que não apenas representam, mas transformam os modos de sentir, perceber e agir no mundo. A pedagogia teatral, nesse contexto, deixa de ser transmissão de técnicas para se tornar um campo de experiência sensível, de invenção de si e do outro, em que a criação está intrinsecamente ligada ao mundo. O ator-performer torna-se um sujeito ativo, elaborando sentidos a partir do corpo, da imaginação ativa e da escuta do presente. É nesse horizonte que esta tese inscreve suas reflexões, compreendendo o teatro como um campo complexo, ético, politicamente implicado com as transformações do século XXI.

O teatro, como manifestação artística e social, sempre esteve em diálogo com as dinâmicas políticas das sociedades em que se insere. No século XXI, marcado por transformações estruturais, crises sociais e um intenso debate sobre colonialidade e identidade, a prática teatral tem se reconfigurado para incorporar novas perspectivas estéticas e pedagógicas. Este capítulo investiga as relações entre política e teatro na contemporaneidade, constituindo-se também como base para a análise do pensamento e metodologias de Michael Chekhov em um cenário decolonial e plural.

A arte de atuar, historicamente influenciada por modelos eurocêntricos, tem sido tensionada por abordagens que buscam expandir suas possibilidades expressivas e conceituais. A abordagem de *Teatro Complexo*, aqui explorada, propõe um olhar integrado, reconhecendo que a atuação não se limita a um exercício técnico ou psicológico, mas envolve dimensões metafísicas e sociais. O conceito de *Teatro Complexo* é aqui proposto como um campo

expandido de criação e reflexão teatral que integra múltiplas dimensões — estética, política, espiritual e pedagógica —, inspirando-se na noção de pensamento complexo desenvolvida por Edgar Morin (2005). Tal abordagem busca articular subjetividades, práticas e discursos que se entrelaçam em uma cena teatral contemporânea comprometida com a transformação do sensível e da consciência crítica. Michael Chekhov, ao longo de seu percurso artístico, desenvolveu metodologias que dialogam com essas questões, articulando abordagens que não apenas ampliam o espectro criativo dos intérpretes, mas também oferecem um campo fértil para repensar o papel do teatro em contextos educativos e de resistência cultural.

O diálogo entre a criação artística e as epistemologias decoloniais será central para esta investigação, assim como a busca por uma pedagogia teatral que contemple a diversidade e as complexidades do presente. A partir dessa reflexão, pretende-se demonstrar que a prática teatral chekhoviana, ao incorporar dimensões espirituais não dogmáticas e potencial micropolítico, pode tornar-se um espaço de transformação e agência social, ampliando as possibilidades formativas e expressivas dos artistas da cena e, por consequência, respeitando as devidas transposições didáticas, de alunos-atores nos mais diversos contextos.

Portanto, é nesse ponto que se torna essencial ampliar o olhar para além das propostas técnico-poéticas do gesto simbólico e mergulhar nas práticas performativas contemporâneas. O teatro atual deixa de ser apenas representação para se tornar presença e acontecimento, espaço de fricção entre estética e realidade social. Surge, então, uma performatividade marcada por deslocamentos identitários, práticas de resistência e ativismos estéticos que fazem do corpo um campo de disputa simbólica e política. Assim, passamos a observar a cena como território expandido — entre o drama e a performance, entre o íntimo e o coletivo — como será aprofundado na próxima seção.

2 - Reflexões sobre a cena contemporânea: limiares do drama e da performance

Carlson (2016), em seu artigo intitulado *Expansão do teatro moderno rumo à realidade*, nos propõe uma mudança de eixo, e salienta que a partir do final do século XX e início do XXI, observa-se uma significativa diminuição das fronteiras entre real e ficcional. Afirma que “embora a tensão entre o real e ilusão baseada no real seja o coração da experiência teatral, a atenção principal do teatro, até os tempos modernos, voltou-se para o emprego do que se poderia chamar de dispositivos de apoio à ilusão” (CARLSON, 2016, p. 1), deste modo, deixa claro sua visão de pós-modernidade no teatro, em que o estatuto do real rompe com os preceitos miméticos aristotélicos.

O termo *Irrupção do Real*, cunhado por Hans-Thies Lehmann em seu livro *Teatro Pós-dramático* (2007), abre caminho conceitual para um novo entendimento da contemporaneidade teatral. Mesmo sem uma ampla discussão sobre este fenômeno específico, como bem apontou Marina (2020) e Carlson (2016), Lehmann assinala o termo e abre caminho para aprofundamentos, pois este fenômeno se intensificaria nos anos subsequentes à publicação de seu livro, devido, entre outros fatores, a uma avidez, uma “fome” por parte do público por fatos e histórias reais, redes sociais, *reality shows*, documentários, como nos aponta Marina (2020).

A apropriação da vida por parte da arte é amplamente destacada no artigo de Carlson (2016), o autor demonstra que ao longo da história do teatro partes do real sempre foram lançadas na obra de arte, aponta o *teatro documental* de Piscator (1968), que entre outras coisas, se caracterizou por utilizar recortes de fatos reais e documentos históricos levados à cena com o objetivo de discutir questões sociais.

De fato, a vida sempre foi fonte de inspiração, modelo e referência para a construção de obras de arte, e que diversas formas de conceituar, compreender e realizar obras teatrais foram observadas, porém, o que é destacado pelos autores citados configura-se como uma nova tendência de utilização do real em cena. Não mais como modelo, mas como recorte da vida em cena, e nas últimas décadas da *pós-modernidade*, não somente para discutir questões sociais e políticas, como destacado no *período moderno*.

Nesta investigação, portanto, o *estruturalismo* é compreendido como expressão de uma mentalidade moderna que busca apreender a realidade por meio de estruturas universais, fundadas na razão e na crença em uma natureza essencial do ser humano. Trata-se de uma abordagem epistemológica que, ao privilegiar sistemas simbólicos, linguísticos e mitológicos como fundamentos do pensamento e da cultura, supõe a existência de invariantes que atravessam as manifestações humanas. Essa perspectiva, marcada por um certo universalismo racional, sustenta-se na ideia de que há um modelo humano comum, estável, sobre o qual se organizam as obras, os discursos e as práticas sociais. No campo das artes, essa concepção repercute na valorização de um cânone fundado em valores considerados universais, como a moralidade, a tragédia e a condição humana, o que explica, em parte, a centralidade conferida a autores como Shakespeare, Ésquilo, Molière, Racine ou Ibsen no repertório formativo e crítico da tradição ocidental. Por sua vez, o *pós-estruturalismo* emerge como reação crítica a esse paradigma universalizante. Em vez de buscar sentidos fixos e estruturas estáveis, os pensadores pós-estruturalistas deslocam o eixo da análise do significado para o significante, da essência para o efeito de linguagem, da identidade para a multiplicidade. O sujeito, nesse contexto, deixa

de ser entendido como portador de uma interioridade constituída e passa a ser concebido como instância atravessada por discursos, performances e relações de poder. Consequentemente, a interpretação textual não reside mais na intenção do autor ou na mensagem codificada, mas se constitui na relação ativa com o leitor ou o espectador. Essa mudança teórica se articula à mentalidade pós-moderna, em que os temas e autores deslocam-se do universal para o particular, e a literatura dramática contemporânea passa a incorporar vozes situadas, subjetividades minoritárias, memórias locais e realidades periféricas. Em lugar de um teatro orientado por grandes narrativas ou estruturas clássicas, emerge um fazer cênico plural, fragmentado, performativo, atento às micropolíticas do corpo, da linguagem e da presença.

O foco observado agora está na experiência do real em si, na busca da experimentação da vida, que vem se esvaziando cada vez mais. A presença, principal característica das artes da cena, se faz cada vez mais importante em tempos tão voláteis e fugazes; e a *pós-modernidade*, com suas múltiplas possibilidades de verdade, de caminhos a seguir, como a *espetacularização da vida*, faz com que a própria vida se torne um objeto a ser consumido, dentro ou fora dos palcos.

Essa tensão, no entanto, tem tomado o primeiro plano à medida que o uso do real no teatro vem se projetando. Essa relevância afeta todos os aspectos da produção teatral, mas vou aqui apenas sugerir como ela tem se manifestado em quatro partes fundamentais dessa produção: as palavras ditas em cena, os corpos dos performers, o ambiente cênico e os objetos em cena. (CARLSON, 2016, p. 2)

Segundo Carlson (2016), o foco na experiência do real em cena vem se intensificando, e por consequência, alterando os elementos fundamentais da encenação. Ao fazer essa afirmação o autor procura entender a complexidade das “teias” e “rizomas”³⁹ da arte contemporânea a partir do conceito da *irrupção do real*. Quanto mais próximo de fatos, histórias, locais e objetos reais, ou que possam ser entendidos como reais, como bem observado por Marina (2020), mais interesse é despertado no público, provocando uma alteração no processo de recepção do espetáculo, ou performance, desse modo, não só a obra de arte se altera, mas também a percepção do olhar do espectador.

Neste sentido, as atuais propostas exploram uma ativação da participação do público na construção do espetáculo, por vezes, até a própria narrativa em cena é construída pelo público, mesclando a biografia do performer e da plateia, provocando assim o desenrolar da trama, neste contexto, o conflito tradicional ou clássico de personagens ficcionais, compostos

³⁹ É preciso assinalar que autores como Deleuze e Guattari, entre outros que se seguiram, utilizaram o *pensamento rizomático* como imagem e metáfora para melhor compreender e exemplificar a complexidade da contemporaneidade, seus múltiplos vetores, origens e ramificações.

por protagonistas e antagonistas, já não se encaixa, por meio de estruturas anteriormente experimentadas na modernidade teatral, nestas novas propostas. Assim como altera-se a identidade e o registro de interpretação dos atores que dialogam com as diversas possibilidades que a *performance art*⁴⁰ proporcionou ao campo das artes cênicas. Quilici (2012), salienta este processo ao utilizar o termo ator-performer, o que nos parece bem adequado em um terreno fronteiriço entre teatro e performance, como observado em muitas produções teatrais na atualidade.

Localizamos o surgimento de uma outra forma de teatro, de uma outra dramaturgia. Podemos identificar, também, o aprofundamento de características surgidas na chamada *modernidade teatral* em sua *pós-modernidade*, uma delas, a dramaturgia construída a partir das demandas do público.

O Teatro Político que emergiu com força nas décadas de 1950 e 1960 constituiu um marco na história das artes cênicas do século XX, ao estabelecer uma profunda interseção entre estética e ideologia, criação artística e luta social. Fortemente influenciado pelos pressupostos do materialismo histórico, pelas pedagogias críticas e pela ascensão de movimentos revolucionários em diversos continentes, esse teatro buscava não apenas representar o mundo, mas intervir ativamente na realidade política de sua época. Dentre seus principais expoentes, destacam-se Bertolt Brecht, cuja proposta do *Teatro Épico*, já formulada nas décadas anteriores, foi amplamente retomada e reinterpretada nesse contexto, e Augusto Boal, cuja sistematização do *Teatro do Oprimido* na América Latina radicalizou a participação popular e a pedagogia da cena como instrumentos de emancipação coletiva. Na Europa, o Teatro Político dos anos 1960 articulou-se a movimentos operários e estudantis, como o *Mai de 1968* na França, as lutas anticoloniais e a contestação ao imperialismo cultural. Grupos como o *Living Theatre*, de Julian Beck e Judith Malina, propuseram novas formas de encenação coletiva, anárquica e ritualística, tensionando a estrutura teatral tradicional e propondo a dissolução das fronteiras entre arte e vida. No Brasil, além de Boal, nomes como Gianfrancesco Guarnieri, José Celso Martinez Corrêa e o Teatro Oficina desempenharam papéis centrais na construção de um teatro engajado, de resistência à ditadura militar e às desigualdades estruturais. Esse teatro, contudo, não deve ser compreendido como homogêneo: ao contrário, suas expressões variaram entre o panfleto direto, o agitprop e formas mais complexas de alegoria crítica, sendo atravessado por disputas de linguagem, posicionamento ideológico e acesso aos meios de produção. Ainda assim, o

⁴⁰ Aqui procuramos utilizar intencionalmente o termo *performance art*, pois consideramos a existência das diversas formas de *performances culturais*, e demais campos de estudo, além da acepção do termo como desempenho, o que pode ser confundido com atuação do ator-performer.

denominador comum residia na convicção de que o teatro poderia – e deveria – ser uma prática transformadora, que desnaturaliza os sistemas de dominação e revela as estruturas de poder inscritas nas relações sociais. Em termos pedagógicos, o Teatro Político dos anos 1960 pavimentou o caminho para abordagens mais horizontais, colaborativas e centradas na experiência de grupos marginalizados, ampliando o conceito de autoria, cena e espectador. Sua herança ainda ressoa no teatro político contemporâneo, que, embora mais fragmentado e polifônico, segue explorando as interfaces entre arte, ética e ação coletiva.

O *Teatro Fórum* proposto por Augusto Boal, com o objetivo de discutir e solucionar questões práticas da vida da população presente na plateia, os convida a subir ao palco, a propor e desenvolver temas, o que faz estes indivíduos se tornarem atores e autores da representação de suas demandas sociais. Porém, o engajamento político das décadas de 60, 70 do século XX é distinto do atual, mesmo quando partilham ideais comuns, como a ativação do público na construção do espetáculo, transformando pessoas destes públicos em personagens e coautores da obra final.

Neste sentido, a atriz Bárbara Biscaro a partir da obra *As Mulheres Insolúveis*, exemplo citado por Marina (2020), ao utilizar o recurso de cartomancia, através de jogos diretamente voltados para o público, funde sua própria biografia com a de indivíduos presentes na plateia, transforma assim, em alguma medida, estes espectadores em performers e coautores da encenação, da dramaturgia, do trabalho que está sendo realizado, porém, já não é mais uma questão de levantar temas, discutir e “treinar” para um futuro embate social, como proposto pelo *Teatro Fórum* de Augusto Boal, mas sim, vivenciar o momento presente, consumir biografias pessoais, partilhar uma experiência única de maneira que esta experiência seja o mais real possível.

Ao discutir os limites do real e do ficcional, podemos afirmar, sem medo de cometer uma heresia, que é praticamente impossível traçar uma separação total dos dois campos, sendo esta separação produzida para fins conceituais e didáticos: toda obra de ficção contém traços do real, assim como o chamado real sempre contém uma parcela de espetacularização. Podemos citar o exemplo proposto por Carlson (2016):

O mais famoso desses eventos, *The Storming of the Winter Palace*, foi dirigido por um dos principais diretores teatrais e teóricos da era soviética, Nicolai Evreinoff. Essa produção recriou um grande evento da Revolução, apenas um mês depois do acontecimento original e no mesmo local. Envolveu tanto o pessoal quanto o equipamento que fizeram parte do evento original e muitos dos participantes, como Cody, voltaram para o conflito em curso no mundo real quando a encenação terminou. (CARLSON, 2016, p. 7)

Um recorte de vida real ao ser colocado em cena ganha um caráter espetacular, mesmo quando os próprios agentes originais que vivenciaram o ato são novamente protagonistas na nova performance. Nem mesmo o melhor dos atores é capaz de apagar totalmente sua personalidade, voz, corpo ou visão de mundo, sempre haverá uma sombra de pessoalidade, como nos faz recordar Carlson (2016). Portanto, real e ficcional são partes indissolúveis de um todo. Cabendo aos artistas gerenciar os modos pelos quais estas partes serão apresentadas, ou suprimidas, criando assim linguagens artísticas.

Segundo Fernandes (2020), a cena contemporânea foi definida por diversos termos e nomenclaturas “todos indicando dispositivos cênicos que pretendiam, paradoxalmente, diluir a mediação teatral: *teatro documentário*, *autoficção*, *auto mise en scène*, *autorrepresentação*, *performance autobiográfica* ou *autoescritura performativa*”, (p.187). Como nos aponta Bident (2016) em seu conceito de *teatro atravessado*, várias possibilidades estão contidas no presente atual, para o qual o autor opta pelo termo *pós-modernidade*.

Para Bident (2016) o *site-specific*⁴¹ é uma tendência contemporânea marcante, assim como as chamadas novas tecnologias. Por outro lado, o autor identifica um fortalecimento do espaço físico teatral tradicional, a caixa preta ainda sobrevive e ganha novos contornos, absorvendo as influências do *site-specific* que tem levado seus processos operativos de produção e linguagem para dentro dos black boxes.

Para Fernandes (2020), “as muitas nomeações dessa cena desviante, híbrida, incapaz de separar com clareza a vida da representação e a política da estética foram empregadas por teóricos para analisar práticas performativas” (p. 187). Portanto, o que chamamos de espetacular e o que denominamos performativo hibridizam-se na contemporaneidade, sendo quase impossível traçar separações absolutas. “E que são indícios do que Maryvonne Saison definiu como *teatros do real* ao analisar algumas vertentes das artes da cena do final do século XX”, (FERNANDES, 2020, p. 187).

Fernandes (2020), baseia-se ainda em conceitos de Rancière (2014) para salientar as mudanças vetoriais de entendimento da obra de *autoficção*, as mudanças de sentido que ocorrem ao lançarmos histórias, fatos, objetos e pessoas reais em cena. As dimensões do real e

⁴¹ Destacamos o *site-specific*, relacionando-o à *performance art*, este utiliza cenários reais, locais da cidade ou campo, para realizar seus trabalhos. Linguagens artísticas como o teatro vem buscando um diálogo com as artes urbanas, com espaços específicos, assim, diretores como Antônio Araújo e seu *Teatro da Vertigem*, dialogam com espaços específicos da cidade, como o rio Tietê em São Paulo; ou uma antiga vila operária do início do século XX, como no espetáculo *Hygiene* do *Grupo XIX de Teatro*, que tive a oportunidade de assistir no ano de 2006 em São Paulo. Estes espetáculos proporcionam ao espectador uma experiência única, um diálogo com o espaço físico, cultural e histórico, presentificados em um sentido performático.

do ficcional são aproximadas, quase fundidas, por mudanças na enunciação do material biográfico, pelo recorte escolhido pelo artista⁴², pelos códigos do espaço, seja ele palco, galeria, as ruas da cidade, que elevam fatos e pessoas reais à categoria de obra de arte.

Materiais artísticos, filosóficos, literários e científicos convivem para potencializar a experiência, filiando a criadora à corrente artística que compreende a arte como forma de pesquisa. Trata-se de uma trajetória de vida, mas também de reflexão. Ambas recuperadas nas recordações, quem sabe verdadeiras, reorganizadas e tornadas ficção no sentido defendido por Jacques Rancière, para quem a ficção não é a criação de um mundo imaginário oposto ao real, mas ‘um trabalho que realiza dissensos, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação [...] construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação’ (RANCIÈRE, 2014 apud FERNANDES, 2020, p. 190).

A busca por consumir obras que ganham status de real alterou inclusive os conteúdos vistos no teatro, isto pode parecer óbvio, porém, o fenômeno da internet, da necessidade de “consumir pessoas reais” potencializou as transformações da experiência teatral, no âmbito do conteúdo e da forma. Para Marina (2020), a espetacularização da vida real tornou-se um fenômeno relevante, transformando os fenômenos sociais e as manifestações artísticas. Em nosso entender, experimentar sensações reais torna-se, em algum grau, em alguns casos, um “fetiche”, e este é um desafio para o *Teatro Contemporâneo*: ampliar as possibilidades de diálogo com o presente, alargar as possibilidades artísticas de expressão, porém, sem cair no “canto da sereia”, no modismo. Assim como o teatro de nossos tempos procura utilizar o *transculturalismo* sem navegar nas águas perigosas do *orientalismo*⁴³.

Bident (2016) ainda aponta o atravessamento de outras linguagens artísticas no cerne teatral, gerando novos subgêneros, como a dança-teatro. O que nos leva a salientar que a contemporaneidade teatral, entre outros fenômenos, apresenta um hibridismo de linguagens, com formas clássicas, modernas e contemporâneas coexistindo no presente, além do surgimento de subgêneros híbridos (LIMA, 2002). Neste sentido, o teatro e a performance se aproximam, como bem colocado por Quilici (2012), mas não só isso, para Bident (2016) a habilidade sensível da experiência do presente faz da performance, e suas características fundamentais, mesmo mescladas ou hibridizadas com teatro, um dos grandes catalisadores do momento pós-moderno. O drama clássico moderno dá lugar ao que agora estou nomeando de *Drama*

⁴² Janaína Leite do *Grupo XIX de Teatro*, no caso pesquisado por Fernandes (2020).

⁴³ É certo que nós ocidentais, produzimos uma visão idealizada e mitificante sobre o Oriente, seja por parte de artistas, espiritualistas, pesquisadores, etc. Uma representação deturpada dos diversos países e culturas singulares presentes no Oriente, produziu no Ocidente uma visão homogeneizadora destas culturas. Este, entre outros conceitos, são abordados por Said (2007) em seu livro *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*.

Performático, onde em muitos dos casos a espetacularização de si mesmo, como vimos anteriormente, é a característica marcante.

Neste sentido, Quilici (2012) dialoga com a diversidade e possibilidades de conceituar o *teatro contemporâneo*, elegendo os escritos de H.T. Lehmann e o *teatro performativo* de Josette Féral como referenciais. Ao mesmo tempo em que problematiza as possibilidades de treinamento de atores, considerando a multiplicidade de linguagens em nossos dias. O que o autor destaca é a mudança de eixo dos treinamentos atoriais, não mais centrados na instrumentalização do ator-performer, em ensinar técnicas representacionais, mas sim, desenvolver o ser de uma forma integral, desenvolvendo habilidades inerentes à vida dentro e fora dos palcos.

Assim, Quilici (2012) levanta questões relativas ao treinamento e desenvolvimento de *si mesmo* desde abordagens solidificadas, como as de Stanislávski, destaca o multiculturalismo como mecanismo de desenvolvimento não só de técnicas, mas também do *self* do ator. Desta forma seu diálogo com o conceito budista de *shugyo*⁴⁴ (cultivo), amplia as possibilidades sobre o trabalho do ator-performer contemporâneo, estabelecendo relações com feitos já realizados por expoentes do teatro do século XX. Alinhando-se a atitudes metodológicas desenvolvidas por grandes pedagogos teatrais modernos; ações metodológicas das quais podemos destacar a utilização da yoga por Stanislávski e a Antroposofia por Michael Chekhov, com o objetivo de ampliar habilidades autorais que estes diretores julgavam fundamentais para um intérprete, como, por exemplo, a atenção plena e o relaxamento.

Ao realizar estes questionamentos, Quilici (2012) salienta que mesmo em tempos modernos, com destaque para o teatro desenvolvido durante a primeira metade do século XX, o treinamento de atores não se limitava ao ensinamento de técnicas, mas em uma abordagem mais ampla, onde o intérprete necessitava desenvolver seu ser, seja intelectualmente, fisicamente, socialmente ou até espiritualmente.

Dito isso, não basta uma formação profissional do artista contemporâneo, mas um cultivo em âmbito pessoal, já que as fronteiras entre arte e vida estão cada vez mais estreitas. “Nesse sentido, o diálogo entre as artes cênicas e as tradições contemplativas pode nos conduzir a algo muito mais interessante do que a uma simples assimilação de exercícios” (QUILICI, 2012, p. 20).

⁴⁴ “*Shugyo* também designa uma complexa articulação de práticas e conhecimentos, tendo como propósito o florescimento de um estado ‘desperto’ da mente-corpo, libertos de automatismos e reatividades que caracterizariam a consciência ignorante dos seus próprios processos”. (QUILICI, 2012, p 18)

A compreensão das estruturas culturais de longa duração, conforme propõe Braudel (1978), permite perceber que as práticas teatrais não se limitam a eventos ou estéticas passageiras, mas se inscrevem em temporalidades profundas que atravessam diferentes épocas. Nesse sentido, a técnica psicofísica de Michael Chekhov pode ser compreendida como parte de um campo de saberes que se constituem ao longo do tempo, articulando heranças do pensamento goethiano, da Antroposofia de Rudolf Steiner e de tradições mais amplas ligadas à imaginação, à espiritualidade e à formação do sensível. Assim, mais do que um método situado historicamente, a técnica chekhoviana revela-se como uma prática que atualiza, no presente, estruturas duradouras da experiência estética e da criação artística.

Nesse sentido, a técnica de Michael Chekhov apresenta, em sua formulação original, um forte caráter estruturalista, marcado por princípios como a organização rítmica da cena, a análise da estrutura da peça teatral em três fases (início, meio e fim) e a concepção de que a obra cênica deve possuir uma forma coerente e totalizante. Para Chekhov, “todo movimento rítmico possui começo, meio e fim [...] quando temos a sensação do início, do meio e do fim, conseguimos sentir o movimento como um todo” (TAITT: 27 nov. 1936 apud FLEMING; CORNFORD, 2020, p. 76). A própria ideia de “voar sobre a peça”, técnica chekhoviana desenvolvida para compreender sua totalidade antes de trabalhar as partes, reforça essa orientação estruturante, na qual o gesto e a composição dramática expressam ideias centrais, e não apenas a linearidade do enredo.

No entanto, autores como Fleming e Cornford (2020), também propõem uma leitura *pós-estruturalista* e atualizada da técnica chekhoviana, abrindo caminhos para sua reinterpretação em contextos contemporâneos, diversos e descentralizados. Cass Fleming argumenta que, embora a técnica mantenha seu valor expressivo, ela pode ser reformulada de forma culturalmente situada, subvertendo noções normativas de identidade e promovendo práticas que desestabilizam essencialismos. Essa abordagem incorpora elementos da *escrita corporal* (*écriture féminine*), da transgressão do antropocentrismo e da criação de dramaturgias não naturalistas, rompendo com a linearidade lógica e abrindo espaço para a performatividade intuitiva, fragmentária e fluida.

Dessa forma, o legado pedagógico de Chekhov, ao mesmo tempo em que oferece um conjunto de princípios organizadores (estrutura, ritmo, composição), é reinterpretado por artistas e pesquisadores contemporâneos como uma plataforma aberta, capaz de dialogar com epistemologias plurais, com a criação coletiva e com processos decoloniais. Essa tensão entre

forma e liberdade, entre estrutura e fluidez, constitui uma das contribuições mais significativas do pensamento chekhoviano no século XXI⁴⁵.

No entanto, a performatividade atual não se limita a dimensões simbólicas e interiores. No campo expandido das artes da cena, emerge com força uma performatividade do si mesmo, fortemente atravessada por questões identitárias, sociais e políticas. O ator-performer, ao acessar suas potências criativas, também mobiliza sua biografia, seus afetos, suas lutas. Neste contexto, as técnicas de Chekhov, ao encontrarem subjetividades marcadas por gênero, raça, classe e ativismo, ganham novos contornos.

É precisamente nesse ponto que a dimensão estética da performatividade contemporânea se entrelaça de modo indissociável com o campo político. Se a cena atual mobiliza biografias, afetos e identidades como matéria de criação, ela também se inscreve em regimes de visibilidade e em estruturas históricas de poder que determinam quais corpos podem aparecer, falar e ser reconhecidos. Desse modo, a performatividade do si mesmo não pode ser compreendida apenas como um gesto expressivo ou autobiográfico, mas também como uma prática situada, atravessada por disputas de ordem social, cultural e epistemológica.

Nesse horizonte, torna-se fundamental aproximar a análise das práticas cênicas contemporâneas das perspectivas críticas que problematizam tais estruturas, entre as quais se destacam os estudos decoloniais e suas contribuições para a compreensão das relações entre estética, poder e produção de subjetividade.

2.1 – Práticas decoloniais e as relações estético-políticas contemporâneas no teatro: um estudo crítico

O conceito de hegemonia cultural, conforme discutido por Gramsci (1999), é central para compreender as disputas no campo da arte e da cultura. Pedroni (2018) ressalta que a hegemonia não é estática e que as artes, em particular o teatro, desempenham um papel crucial na desestabilização do status quo. O pensamento decolonial, representado por autores como Boaventura de Sousa Santos (2017) e Catherine Walsh (2013), questiona as estruturas de poder que subordinam os saberes não europeus e propõe uma pedagogia crítica decolonial, alinhada com as lutas dos povos subalternizados. A arte, nesse contexto, torna-se uma ferramenta de resistência, especialmente em práticas teatrais que incorporam o ativismo político:

⁴⁵ As reflexões apresentadas nesta seção, especialmente no que tange às contribuições teóricas de Fleming e Cornford (2020) sobre as ressignificações contemporâneas da técnica de Michael Chekhov, serão aprofundadas no tópico 2.7 deste capítulo.

Cabe ressaltar, contudo, que olhar para a hegemonia importa não só para compreensão de como se dá, na visão gramsciana, a permanência de uma organização social que, apesar de seus males explícitos, consegue se manter ao longo do tempo, mas também é uma forma de propor um lugar estratégico de luta e enfrentamento, potencializando as possibilidades reais de transformação. Isso porque a hegemonia não é estável e intocável. Pelo contrário, seu investimento se justifica pela existência de forças contrárias, que colocam em cena projetos alternativos de mundo (ALMEIDA, 2011). E são esses projetos, apresentados como contra-hegemônicos, que em um duplo movimento enfraquecem a hegemonia e a disputam com outras visões sobre a realidade, construindo, como escreveu Gramsci (1999, p. 111), '[...] uma crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar'. (PEDRONI, 2018, p. 4)

Nesse sentido, a pedagogia de Michael Chekhov segue caminhos distintos da usual dicotomia produzida pelos modos de produção capitalista, contestando seu materialismo, pragmatismo, ceticismo, individualismo. Além da política intrínseca à arte, a técnica de Chekhov, em seu diálogo com o presente, século XXI, atualiza suas metodologias ao aproximar-se de grupos sociais específicos, por consequência de suas demandas políticas, tornando a política deste processo mais clara e direcionada à intervenção social. Portanto, sua pedagogia, e as transposições de seus continuadores, criada e desenvolvida no correr dos séculos XX e XXI, atua em mais de um nível no que tange às relações entre arte e política.

Nesse sentido, a partir desse e de outros autores, buscamos compreender as relações entre arte, política e resistência de maneira mais abrangente. Estés (2014), ao discutir o arquétipo da Mulher Selvagem, destaca a importância de uma reconexão profunda com o feminino, em uma luta que transcende a busca por direitos sociais, apontando para uma transformação integral da existência:

A mulher, segundo Estés (2014) pautada nas afirmações de C. G Jung, possui uma natureza psíquica em que a Mulher Selvagem deve atuar como um instrumento regulador. É ela que auxilia os instintos da mulher, lhe mostrando que sua sobrevivência depende deste contato entre mente e espírito, pois ao romper este vínculo, ela entra num estado, onde seus ciclos naturais são perdidos, esquecidos, contidos nos confins de seu universo. Em diversas partes do mundo, e em muitas culturas, existem histórias que apresentam o arquétipo feminino como referência para ilustrar uma versão mitológica. Clarisse Pinkola Estés (2014), a encantadora de histórias, se apropria de muitos contos para estudar a psique feminina, desconstruindo estereótipos, por acreditar que esses contos nos ensinam a aprender sobre a arqueologia feminina. (ARAÚJO, 2017, p. 4–5)

Ao reviver os antigos mitos e arquétipos femininos, as mulheres atuais buscam, também, reviver sua potência primordial. Além de revigorar lutas historicamente estabelecidas,

nas diversas fases do movimento *feminista*⁴⁶, estas mulheres procuram reconexão espiritual em um sentido ontológico, à busca de uma integralidade, conexão com o cosmo de maneira visceral, selvagem, como colocada por Estés (2014). A Mulher Selvagem torna-se então um ideal de liberdade, um arquétipo que carrega em si o cerne político por meio de uma conexão ancestral, reconexão com a natureza perdida, ou melhor, arrancada por processos socioculturais ao longo de séculos de opressão. O corpo selvagem contrapõe e contesta o corpo dominado.

A polarização que assistimos hoje, no Brasil, e em grande parte do mundo, não está dissociada completamente de disputas ideológicas que dominaram o cenário dos anos de 1960. Trata-se, sim, de questões relacionadas a disputas de hegemonia, e movimentos de contra hegemonia, observados em uma linha de longa duração no que tange aos termos históricos. Não podemos apartar o que ocorre agora daquilo que historicamente vem ocorrendo em longa duração⁴⁷. Assim, o que pesquiso agora traz uma certa continuidade de pesquisa, um aprofundamento das relações possíveis entre arte e política.

Em meu projeto de mestrado, *Centro Popular de Cultura de Goiás: teatro político nos primeiros anos de 1960*⁴⁸ defendido na UNIRIO em 2012 sob a orientação da professora Dra. Maria de Lourdes Rabetti (Beti Rabetti), deparei-me com uma questão curiosa, ao contrário de outros CPC do Brasil, o CPC de Goiás operava um conceito de *Cultura Popular Revolucionária* distinto ao dos outros CPCs do Brasil. Os grupos/instituições com ideologias de esquerda, entre elas o CPC de Goiás, contavam com membros que também faziam parte da Juventude Universitária Católica, além de membros do clero que militavam lado a lado nas ações sociais

⁴⁶ O movimento feminista ocidental é geralmente dividido em fases históricas. A *primeira onda* do feminismo (século XIX até início do XX) teve foco nos direitos civis e políticos das mulheres, destacando-se as sufragistas, que lutaram pelo direito ao voto feminino, como em Inglaterra e Estados Unidos. A *segunda onda*, a partir dos anos 1960, enfatizou direitos sexuais, reprodutivos e igualdade no trabalho e na vida doméstica. A *terceira onda*, nos anos 1990, questionou a universalização da experiência feminina e incorporou questões de raça, classe, sexualidade e identidade de gênero, trazendo maior visibilidade ao *feminismo negro*, representado por autoras como bell hooks e Angela Davis, que criticam a hegemonia branca e burguesa do movimento. Mais recentemente, surgem debates em torno do *feminismo interseccional* e do *feminismo trans*, que destacam as múltiplas camadas de opressão enfrentadas por pessoas trans e não-binárias, com vozes como Judith Butler e o transfeministas latino-americanas reivindicando o reconhecimento das identidades dissidentes como parte das lutas feministas contemporâneas.

⁴⁷ O conceito de *longa duração* nos estudos históricos foi desenvolvido por Fernand Braudel (1978) e consolidado pela escola dos Annales, na França. Trata-se de uma perspectiva que privilegia os ritmos lentos e as estruturas profundas da história, como o clima, a geografia, as mentalidades e os sistemas de produção, em oposição aos eventos imediatos ou conjunturais. A longa duração permite compreender fenômenos sociais e culturais que se transformam ao longo de séculos e que moldam a experiência humana de forma persistente. Essa abordagem é especialmente valiosa para pensar continuidades históricas, estruturas de dominação e processos culturais subterrâneos.

⁴⁸ POSTIGO, Wilker Dias. Centro Popular de Goiás: teatro político nos primeiros anos de 1960. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ Centro de Letras e Artes, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11309/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Wilker%20Postigo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 01/03/2022.

nos bairros de Goiânia. Fato é, que o “roteiro revolucionário” ganhou novos contornos, ao contrário de ideias marxistas de luta de classes irreconciliável, os membros do CPC goiano passaram a operar uma proposta de *Cultura Popular Revolucionária* que considerava uma reconciliação das classes em algum ponto da luta que se estabelecia; ideia fortemente influenciada pelos ideais cristãos contidos em seus membros. Nesse sentido, questões relacionadas à arte, política e espiritualidade, se entrecruzam em diversas perspectivas.

Michael Chekhov, ao mesmo tempo em que se configura como o protagonista desta tese, torna-se também um operador analítico por meio do qual se investigam as condições contemporâneas de produção artística no Brasil. Sua técnica é aqui mobilizada não apenas como objeto histórico ou metodológico, mas como campo de problematização das relações entre arte, política e formação no presente. Se, em outros momentos, o artista já não podia desconsiderar seu contexto social e político, hoje essa implicação se radicaliza, tornando-se constitutiva da própria prática artística. Nesse sentido, a abordagem chekhoviana possibilita uma práxis que articule imaginação, corpo e transformação social.

Segundo Tiburi (2017), o conceito de *lugar de fala*⁴⁹ é central para as minorias políticas, que se afirmam por meio de sua identidade coletiva. No entanto, a autora ressalta que a *identidade*⁵⁰ é originalmente um conceito opressor, ressignificado atualmente para quebrar a hegemonia de uma identidade sobre outras. A crítica levantada por Marcia Tiburi, em seu pequeno, porém, relevante, artigo *Lugar de fala e lugar de dor*⁵¹ é dupla: se, por um lado, a

⁴⁹ O conceito de *lugar de fala* refere-se à compreensão de que as experiências sociais, políticas e históricas de um sujeito influenciam a legitimidade e o conteúdo de sua enunciação. Longe de se restringir à ideia de que “só quem vive determinada opressão pode falar sobre ela”, o conceito diz respeito ao reconhecimento das posições sociais de enunciação e às condições históricas que moldam o discurso. Na tradição filosófica, esse debate remonta aos estudos de *interseccionalidade* propostos por Kimberlé Crenshaw (1991), mas ganha formulação ampla no Brasil com Djamila Ribeiro (2017), que articula o conceito à crítica do epistemicídio e à valorização de vozes historicamente silenciadas, especialmente mulheres negras. Falar a partir de um lugar de fala implica reconhecer as hierarquias do discurso, questionar privilégios e visibilizar experiências encarnadas que muitas vezes foram apagadas dos espaços de poder e representação.

⁵⁰ Os estudos da identidade desenvolveram-se a partir de diferentes campos do saber, incluindo a sociologia, a antropologia, a psicanálise e os estudos culturais. Até meados do século XX, predominavam *abordagens essencialistas*, que concebiam a identidade como algo fixo, estável e biologicamente determinado. A partir dos anos 1970, essa noção passou a ser criticada por autores vinculados aos estudos culturais britânicos, entre os quais se destaca Stuart Hall (2006; 2011). Para Hall, a identidade deve ser compreendida como uma construção discursiva e histórica, atravessada por relações de poder, práticas culturais e processos de representação. A chamada identidade cultural, nesse contexto, é pensada como uma posição provisória e estratégica, constantemente deslocada por fluxos migratórios, mídias, globalização, colonialidade e diáspora. Essa abordagem crítica da identidade visa romper com visões fixas e normativas, reconhecendo a complexidade das subjetividades contemporâneas, marcadas por interseccionalidades de raça, classe, gênero e sexualidade (HALL, 2011; WOODWARD, 2014; SILVA, 2011).

⁵¹ TIBURI, Marcia. Lugar de fala e lugar de dor. *Revista Cult*, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lugar-de-fala-e-etico-politica-da-luta/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

autoafirmação da identidade fortalece a luta política, por outro, há o risco de fragmentação, que pode enfraquecer a coesão entre os grupos minoritários.

Tiburi (2017) adverte sobre o risco da fragmentação da luta política quando o conceito de identidade é levado ao extremo, resultando na atomização da luta coletiva em interesses individuais. Essa advertência pode ser analisada criticamente à luz da preocupação expressa nesta tese com a fragmentação nas práticas artísticas e pedagógicas contemporâneas. No contexto das artes cênicas, o perigo da "fragmentação da luta" pode se manifestar na dificuldade de manter um diálogo coeso entre diferentes correntes de pensamento e práticas teatrais.

Um dos pontos mais críticos levantados por Tiburi (2017) é a necessidade de distinguir o "lugar de fala" do "lugar de dor". Ela argumenta que, enquanto o lugar de fala exige diálogo e engajamento político, o lugar de dor está vinculado à escuta e ao reconhecimento do sofrimento alheio. No entanto, a transformação do lugar de dor em lugar de fala pode levar ao autoritarismo, caso se elimine o diálogo. Isso se conecta diretamente à discussão sobre as práticas pedagógicas e artísticas descritas neste projeto, que se preocupam com a construção de espaços de diálogo entre diferentes subjetividades. A crítica de Tiburi (2017) serve como um alerta para que, mesmo em contextos de dor e opressão, o diálogo e a política da escuta sejam mantidos.

Tais reflexões apontam para a necessidade de se equilibrar o reconhecimento das identidades políticas e o espaço democrático de fala com uma ética de diálogo e escuta. A arte, assim como a política, corre o risco de se tornar autoritária se o lugar de fala for monopolizado ou se o espaço de escuta for negligenciado. O desafio, portanto, é manter uma prática que reconheça as subjetividades e as diferenças sem que isso signifique uma fragmentação destrutiva.

Assim, a partir da análise crítica do conceito de *lugar de fala* e *lugar de dor* trazido por Tiburi, à luz das reflexões pedagógicas e artísticas contemporâneas, somos convidados a um aprofundamento sobre como as práticas teatrais podem tanto reforçar quanto questionar essas dinâmicas. Silva (2018), em seu artigo *O que pode um homem, branco, heterossexual dizer?*, apresenta sua experiência pessoal de entendimento de lugar de fala em um sentido coletivo, conectado a grupos sociais historicamente favorecidos ou desfavorecidos em seus direitos:

Quando nos envolvemos em uma discussão que versa sobre O que é o lugar de fala?, e Qual o seu lugar de fala?, frequentemente há uma oposição entre este lugar ser fruto de uma experiência meramente individual e a percepção dessa mesma experiência enquanto algo que diz respeito a um grupo, que traz a marca das condições sociais e culturais das pessoas que pertencem a este grupo, e que, dessa forma, transcendem a mera experiência de um indivíduo,

constituindo-se em experiências historicamente compartilhadas. É dessa forma que Ribeiro percebe, a partir dos posicionamentos de Patrícia Collins, que pensar o lugar de fala implica em pensar as condições estruturais nas quais os grupos e os indivíduos estão inseridos, as condições sociais que constituem estes grupos e que implicam em diferentes pontos de partida para estes discursos. (SILVA, 2018, p. 10)

Portanto, como levantado por Tiburi (2017), a teoria do lugar de fala configura-se como uma ferramenta de luta por direitos, mecanismo que contribui com a luta pelos direitos fundamentais de existir, pensar, e, portanto, falar. Nesse sentido, as artes cênicas podem auxiliar os diversos grupos minorizados a alcançarem seus direitos, por meio da participação efetiva, protagonismo, contribuindo assim com uma autoafirmação de “categoria política”:

Não poderia deixar de ser assim, a participação política implica a entrada do corpo marcado no lugar que o poder reservou para si contra os corpos, aquele lugar onde o poder se exerce para dominar o outro, para subjugar, para submeter, transformando cada um em objeto: o trabalhador no capitalismo, a mulher no patriarcado, o negro na raça, as formas de sexualidades no regime do contrato heteronormativo. A consciência disso levou a um ato de contramarcacão politicamente produtivo: hoje as mulheres se autoafirmam como categoria política, bem como as mulheres negras, os negros, os gays, as lésbicas, os surdos-mudos, os quilombolas, os moradores de rua, os sem-terra, os indígenas e assim por diante, sempre tendo em vista a reivindicação de um direito. (TIBURI, 2017, p. 1)

Neste sentido, faz-se necessário destacar que para Tiburi (2017), em seu artigo, a palavra singularidade está atrelada ao pensamento burguês. Tiburi destaca o perigo do conceito de *singularidade* quando descontextualizado de uma crítica ao individualismo burguês. Trata-se de uma reflexão que amplia nossa análise do conceito de *individualidade criativa* de Michael Chekhov:

A identidade é em seu uso no contexto das lutas políticas, uma força de alto impacto potencial. Quando nos afirmamos como mulheres, ou como mulheres negras, ou como mulheres negras lésbicas, ou como mulheres negras lésbicas muçulmanas, ou como mulheres negras lésbicas muçulmanas e brasileiras, nos tornamos mais potentes politicamente. Mas não devemos perder de vista o sério risco da fragmentação da luta que destrói a luta. Por fim, quando alcançamos a identidade mais pura, encontramos a condição do indivíduo isolado, único em sua diferença. É isso que nos faz pensar também no perigo de um conceito muito bonito atualmente usado, mas que se torna ingênuo quando perdemos de vista a sua origem no individualismo burguês: refiro-me ao conceito de singularidade que não deve ser elogiado sem a mediação da crítica. (TIBURI, 2017, p. 1)

No teatro, especialmente na pedagogia de Michael Chekhov, a *singularidade* é amplamente debatida. No entanto, o conceito de *individualidade criativa*, como abordada nesta

tese, ressignifica a singularidade ao conectá-la ao *imaginário coletivo*, o que permite ao ator expressar suas visões sem cair na armadilha do individualismo burguês, sem perder de vista o senso crítico, e o compromisso ético com seu entorno, característica já destacadas por Chekhov em seu tempo, primeira metade do século XX.

No contexto teatral, a individualidade criativa proposta por Chekhov está ligada a um diálogo com o coletivo e o imaginário coletivo e suas imagens arquetípicas. Essa abordagem transcende a individualidade burguesa isolada, porque está intrinsecamente ligada ao social e ao simbólico, capturando aspectos culturais e históricos que ressoam com o público, principalmente em pesquisadores atuais que se conectam com propostas decoloniais, como Veronica Fabrini (2021), entre outras propostas que ampliam o legado de Chekhov no Reino Unido, lideradas pela professora Cass Fleming (2021), que ainda serão analisadas neste capítulo.

A presente pesquisa, portanto, ao articular pedagogias decoloniais à obra de Michael Chekhov, problematiza a noção de identidade a partir do conceito de Individualidade Criativa. Nesse contexto, tal conceito é compreendido não como expressão de uma subjetividade isolada ou essencializada, mas como processo de constituição relacional, atravessado por marcadores históricos, culturais e políticos. A Individualidade Criativa, assim, aproxima-se de uma perspectiva de autoafirmação situada, na qual diferentes sujeitos — especialmente aqueles historicamente subalternizados — podem afirmar suas experiências, sensibilidades e modos de existência no campo artístico e social. Desse modo, a prática teatral configura-se como espaço de legitimação e emergência de múltiplas vozes, em que a criação se articula à produção de presença, à disputa de narrativas e à reconfiguração de regimes de visibilidade.

A partir dessas premissas, é possível observar que as práticas decoloniais no teatro contemporâneo não se limitam apenas à subversão das formas narrativas eurocêtricas, mas implicam também uma revisão profunda dos próprios dispositivos de criação e recepção estética. O deslocamento da centralidade do discurso hegemônico permite o surgimento de novas subjetividades e epistemologias que não apenas resistem, mas reconfiguram os sentidos e os modos do fazer teatral. Neste cenário, a cena torna-se território de disputa, de afirmação de identidades e de crítica às estruturas históricas de exclusão. Esse movimento não se esgota em si, mas se estende à crítica estrutural dos modos de produção e circulação da arte, que historicamente marginalizaram corpos dissidentes, saberes periféricos e experiências subalternizadas. Assim, o teatro se constitui como espaço privilegiado de reexistência, capaz de operar transformações sensíveis e simbólicas nas formas de habitar o mundo.

É nesse contexto que se insere a crítica negra ao teatro, compreendida como desdobramento necessário das práticas decoloniais. A exclusão sistemática de artistas negros dos espaços de criação, representação e gestão teatral revela as camadas mais profundas do racismo estrutural e sua perpetuação no campo estético. A crítica negra, portanto, não propõe apenas a inserção de novos sujeitos em uma estrutura preexistente, mas tensiona e propõe a reconfiguração dessa estrutura, desafiando os códigos estéticos e as hierarquias simbólicas que sustentam a branquitude como norma. A seguir, aprofundaremos essa perspectiva crítica, examinando suas manifestações recentes no Brasil e os impasses que emergem da tentativa de construção de um teatro plural, inclusivo e politicamente comprometido com a justiça racial.

2.2 – Crítica negra: decolonialidade no teatro e seus desdobramentos

No artigo *Teatro e contra-hegemonia: um estudo sobre o campo das artes cênicas no Brasil do século XXI*, Pereira (2018) aponta dois eventos cruciais nos anos de 2015 e 2017, que marcaram o cenário das artes cênicas e a crítica cultural no Brasil. O evento de 2015 é descrito como um momento-chave para a crítica negra ao campo teatral. Ativistas do movimento negro, especialmente em São Paulo, contestaram a peça *A Mulher do Trem*, do grupo *Os Fofos Encenam*, que utilizava a prática de blackface⁵². Ativistas que, especialmente em São Paulo, contestaram a apresentação da peça, levando ao cancelamento do espetáculo no Itaú Cultural e à realização de um debate sobre racismo nas artes. Esse episódio é considerado um momento-chave para a crítica negra ao campo teatral, desafiando a blindagem elitista que o teatro tradicionalmente exercia sobre críticas sociais e raciais.

Em 2017, outro marco importante foi o protesto contra a exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira* e a obra *La Bête*. Esses eventos simbolizaram o levante de setores conservadores da sociedade brasileira, que criticavam obras que representavam questões de gênero e sexualidade. O *Queermuseu*, uma exposição que abordava temas *LGBTQIA+*, foi fechada após forte pressão conservadora. Esses eventos trouxeram à tona a ascensão do conservadorismo no Brasil e revelaram um ataque contra a liberdade de expressão artística, em oposição direta ao que foi promovido em 2015 pelos ativistas negros.

⁵² A peça utilizava o *blackface*, uma prática historicamente racista em que atores brancos pintam o rosto de preto para representar personagens negros. Esse protesto foi organizado por intelectuais negras como Stephanie Ribeiro e Ana Maria Gonçalves, que denunciaram o racismo intrínseco a essa prática e à exclusão de artistas negros do campo teatral.

Enquanto os conservadores visavam manter normas hegemônicas como a heteronormatividade, os protestos de 2015 buscaram expandir os horizontes artísticos e políticos com uma crítica ao racismo e à exclusão dos corpos negros. Esses dois eventos, um ligado à luta por representatividade negra e outro ao conservadorismo crescente, demonstram como o campo das artes cênicas se tornou um terreno de batalhas ideológicas e culturais no Brasil do século XXI:

A crítica negra ao campo teatral, que teve um epicentro, do ponto de vista de sua projeção e de suas consequências, no referido evento de 2015, não se confunde, portanto, absolutamente, com uma série de contestações de caráter moralista que atingiram eventos artísticos brasileiros a partir de 2017. Enquanto a primeira tende a expandir a presença de sujeitos subalternizados e suas perspectivas em espaços de produção e de difusão estética, possibilitando que a arte seja menos refém da reprodução desigual do poder; o que os detratores da exposição *Queer Museu* ou da obra *La Bête* visaram foi atacar produtores e artistas por violarem certas disposições hegemônicas como a heteronormatividade e a repressão do corpo. Por outro lado, a ascensão do conservadorismo no país, comprovada pelo resultado das eleições de 2018, dá a ver que o elitismo das práticas artísticas e a circulação mais restrita do pensamento acadêmico alimentaram a separação desses discursos da grande maioria da população. Entendo a crítica negra ao campo teatral, desse modo, como uma alternativa ao fechamento desse último e à sua irrelevância política. Novos modos de criação, novas visibilidades, novos modos de fazer crítica e teoria devem ser experimentados a partir daí, assim como novas formas de gestão cultural e de curadoria. (PEREIRA, 2018, p. 3–4)

O referido artigo chama atenção para a necessidade de novas formas de criação e gestão cultural que sejam mais inclusivas e representativas das diferentes subjetividades. Buscando expandir a prática teatral para além das limitações do eurocentrismo. A crítica negra, neste contexto, não é apenas uma oposição ao status quo, mas também uma oportunidade para repensar os processos de criação e formação teatral.

O teatro deve ser, também, um espaço de resistência e transformação social. Carecemos de novas epistemologias e práticas que incorporem a diversidade e as lutas políticas contemporâneas. A decolonialidade, neste sentido, emerge como uma via necessária tanto para a crítica ao campo teatral quanto para a renovação das pedagogias teatrais.

Pereira Júnior (2018), aponta para o risco do teatro se tornar politicamente irrelevante devido à elitização das práticas artísticas e à desconexão com a maioria da população. Esta crítica ecoa desde o Moderno Teatro Brasileiro com o Teatro de Arena e os CPCs estaduais, e as reelaborações da pedagogia teatral proposta por Chekhov constitui-se uma das múltiplas vias possíveis, que, se contextualizada, pode continuar relevante e engajada com as questões sociais e políticas da contemporaneidade, contribuindo assim com esse processo.

Além disso, na pedagogia de Chekhov, há uma tentativa de encontrar um equilíbrio entre o individual e o coletivo, usando a *individualidade criativa* como um caminho para a autoexpressão, mas, sem perder de vista o contexto político e social mais amplo. Neste sentido, portanto, destacamos o conceito *epistemologias do sul* de Santos (2008), como destacado por Haderchpek (2019) “como um ponto de convergência entre o imaginário social e fazer teatral” (p.14):

A epistemologia do Sul que tenho vindo a propor visa a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, por via do capitalismo e do colonialismo, foram histórica e sociologicamente postos na posição de serem tão só objeto ou matéria-prima dos saberes dominantes, considerados os únicos válidos. (SANTOS, 2008, p. 11 apud HADERCHPEK, 2019, p. 14)

Este é um dos pontos centrais que distingue as práticas anteriores das novas abordagens e epistemologias: os saberes não hegemônicos, antes, eram frequentemente utilizados como simples matéria-prima para os saberes dominantes, em um processo instrumental que ignorava e excluía os agentes originais desses saberes. Não havia, portanto, uma verdadeira integração desses sujeitos ao tecido social ou nas produções artísticas.

Assim sendo, as contestações ao fenômeno chamado *transfake*⁵³, com destaque para a *MONART* (Movimento Nacional das Artistas Trans), também pode ser analisado com base nos conceitos abordados no artigo de Vicente Carlos Pereira Júnior (2018), considerando o contexto de hegemonia, exclusão e representatividade no teatro brasileiro.

Essa crítica, liderada pelo *MONART* e por artistas como Renata Carvalho, se insere em um movimento maior que denuncia o racismo, o machismo e a transfobia nas artes cênicas, como discutido no artigo de Pereira Júnior (2018). O referido autor, argumenta que essas práticas, muitas vezes vistas como normais dentro do campo artístico, refletem uma exclusão histórica e estruturada, onde o poder e o privilégio continuam centralizados em sujeitos cisgêneros e brancos.

A crítica ao *transfake* ressoa com as discussões sobre a hegemonia cultural no teatro, onde artistas trans raramente têm a oportunidade de protagonizar suas próprias histórias ou de ocupar espaços nos palcos e nas funções técnicas. Assim como a crítica negra ao *blackface*, a denúncia ao *transfake* revela a persistência de uma estrutura excludente que marginaliza identidades subalternas no campo das artes. Portanto, o movimento contra o *transfake* exige

⁵³ O fenômeno *transfake* refere-se à prática de atores cisgêneros interpretarem personagens transgêneros, uma prática criticada por ativistas trans por excluir pessoas trans do direito de se representarem artisticamente.

que artistas trans não sejam apenas representados, mas que ocupem os espaços criativos e profissionais que lhes foram negados.

Pereira Júnior (2018) analisa o teatro brasileiro contemporâneo sob a ótica da *contra-hegemonia*, em que grupos marginalizados, como artistas negros e trans, contestam as estruturas de poder e os mecanismos de exclusão nas artes. A crítica ao *transfake* se insere nessa luta contra-hegemônica, desafiando as normas estabelecidas que perpetuam a invisibilidade e a estigmatização das pessoas trans no campo cultural. Assim como a crítica negra ao racismo nas artes, o movimento trans busca expandir as fronteiras de quem pode ocupar o palco e de que maneira essas narrativas podem ser contadas, questionando a reprodução de uma visão cisnormativa e transfóbica das identidades de gênero.

A *MONART* e outros ativistas trans têm enfatizado a importância do protagonismo trans nas narrativas que tratam de suas experiências. No caso da peça *Gisberta*, interpretada por um ator cisgênero, houve forte contestação por parte da comunidade trans, que argumentava que essa representação reforçava a lógica de exclusão. O manifesto do *MONART*, que pedia uma moratória de 30 anos para que atores cisgêneros parassem de interpretar personagens trans, exemplifica uma luta não apenas por representatividade, mas por uma transformação estrutural no campo teatral, que historicamente silenciou essas vozes. Silvero Pereira, autor e ator de *BR-Trans*, também foi atacado pela *MONART* - Movimento Nacional de Artistas Trans, assim como Luis Lobianco em *Gisberta* apresentada no CCBF de Belo Horizonte. Embates podem ser observados mesmo dentro dos chamados grupos minoritários, Silvero Pereira mesmo sendo gay foi contestado, acusado de praticar o *trans fake*.

A crítica ao *transfake* e a atuação do *MONART* exemplificam uma luta mais ampla por representatividade e protagonismo no teatro brasileiro. Assim como a crítica negra ao racismo nas artes cênicas trouxe à tona a necessidade de inclusão de artistas negros nos palcos e na produção cultural, a luta trans contra o *transfake* demanda uma reestruturação das práticas teatrais, onde as narrativas e corpos trans sejam valorizados e reconhecidos. Esse movimento contra-hegemônico está alinhado às discussões contemporâneas sobre decolonialidade, gênero e raça no campo das artes, desafiando as normas estabelecidas e propondo novas formas de gestão e criação artística que incluam, de fato, os grupos historicamente marginalizados.

A transfobia estrutural, manifestada na resistência à contratação de atores trans e na predominância de artistas cisgêneros em papéis trans, é apontada como um dos principais obstáculos para a inserção plena de artistas trans no campo teatral. Segundo o manifesto do *MONART*, essa exclusão tem impactos diretos e afetado a sobrevivência dessas pessoas. Fato que se alinha à contextos mais amplos, o Brasil lidera o ranking mundial de homicídios de

peessoas trans, evidenciando o quanto essa violência vai além do campo simbólico e teatral, afetando diretamente a vida dessas comunidades.

Diversas são as “frentes de batalha” travadas por grupos minorizados, seguimos, assim, nossa análise. A peça *Se eu fosse Iracema* de Fernando Marques, traz à cena a questão do genocídio indígena no Brasil, encenação discutida no artigo *Atravessamentos entre teatro e política: dramaturgias no Brasil contemporâneo* de Silva (2021), esta produção exemplifica as mudanças observadas no *Teatro Político Contemporâneo*, especialmente no que tange à representatividade e às críticas sociais. Essa obra é analisada por Silva (2021) em relação à maneira como constrói suas críticas não apenas às instituições, mas ao *Homem Branco*, visto como o principal agente responsável pela destruição sistemática dos povos originários da América Latina:

Analizando a estrutura dramática de *Se eu fosse Iracema*, podemos notar que as críticas, denúncias e acusações dirigem-se não apenas a instituições como a Polícia, mas principalmente ao Homem Branco, entendido aqui como o grupo responsável pelo genocídio de milhões dos habitantes originários da América Latina. (SILVA, 2021, p. 5)

Como apontado no trecho supracitado, o texto de *Se eu fosse Iracema* vai além de críticas às instituições estatais, como a polícia. A peça confronta diretamente a figura do *Homem Branco*, representante das potências colonizadoras que perpetuaram o genocídio dos povos originários. Tal contestação está em linha com as reflexões sobre a *hegemonia branca* discutidas no artigo Pereira Júnior (2018), que enfatiza como o *Teatro Brasileiro Contemporâneo* se tornou um espaço de enfrentamento direto do poder hegemônico eurocêntrico. A crítica ao *Homem Branco* em *Se eu fosse Iracema* ecoa as reivindicações contemporâneas por *justiça decolonial* nas artes e na política, como apontamos anteriormente.

A peça adota uma estrutura dramática fragmentada, com cenas independentes e alternâncias de registros interpretativos. Essa estrutura é um reflexo da *performatividade política*⁵⁴ que se tornou uma das marcas do Teatro Contemporâneo, como discutido por Pereira Júnior (2018). Ao trazer uma atriz, Adassa Martins, que performa múltiplos papéis e usa recursos cênicos para alternar entre diferentes personagens, incluindo o Pajé e a Coach, a peça desestabiliza a narrativa tradicional e transforma a cena em um espaço de denúncia direta. Esse

⁵⁴ Questões amplamente discutidas no tópico 2 deste capítulo, onde abordamos a performatividade contemporânea, apontamos, aqui, sua versão engajada, política, onde a vida real e a *performatividade do si mesmo* estão interlaçadas.

uso da performatividade também ressoa com a forma como o político é incorporado no teatro contemporâneo, abdicando de personagens lineares e criando um diálogo direto com o público:

A não-linearidade e a fragmentação afetaram não só a produção e circulação de notícias e a memória que a sociedade tem desses fatos. As performances artísticas tiveram seu conteúdo e sua forma de produção alteradas a partir de articulações de pessoas e povos marginalizados. Percebemos a penetração das práticas vindas da performance, um processo que se inicia no último quartel do século XX e que resulta em produtos híbridos, cuja dramaturgia é frequentemente fragmentada e não-linear. A incorporação de depoimentos, autobiográficos ou não, aos textos e processos de construção das cenas e espetáculos, expandiu não só o conceito de autoria, mas também permitiu a presença de novas vozes, muitas vezes pertencentes a coletivos periféricos, na cena teatral brasileira. (SILVA, 2021, p. 2)

A crítica central feita à *Se eu fosse Iracema* permeia o debate sobre a representatividade e o lugar de fala. Embora a peça trate de questões indígenas, surgiram questionamentos quanto à diminuição de sua importância por ter sido criada e interpretada por pessoas brancas, como destacado no artigo *Crítica - Se eu fosse Iracema/ urgências, violações e (autor) representações: quem (ainda) está a falar?* de Loreнна Rocha (2019)⁵⁵.

O artigo de Rocha discute questões de representatividade e as marcas de racialidade da atriz Adassa Martins, que interpreta a peça *Se eu fosse Iracema*. Rocha observa que as características físicas da atriz, como pele branca e traços afilados, remetem aos privilégios da branquitude. Crítica, assim, a escolha de artistas brancos para representar narrativas de grupos historicamente marginalizados, como os indígenas, questionando a quem está reservado o lugar de autoria e o direito à voz ativa. Rocha argumenta que ao permitir que corpos brancos reproduzam o discurso de minorias marginalizadas, como os indígenas, há o risco de perpetuação das dinâmicas opressoras.

Este questionamento dialoga com o fenômeno conhecido como *transfake*, discutido no artigo de Vicente Carlos Pereira Júnior e criticado pelo *MONART*. Da mesma forma, o debate sobre o lugar de fala em *Se eu fosse Iracema* questiona a autenticidade da representação quando pessoas brancas protagonizam narrativas indígenas, refletindo uma crítica similar sobre quem tem o direito de representar quem nas artes cênicas.

⁵⁵ Loreнна Rocha é Graduanda em Licenciatura em História (UFPE) e publicou a referida crítica teatral em matéria da *Revista 4 Parede*, online no dia 16 de setembro de 2019. Disponível em: <https://4parede.com/critica-se-eu-fosse-iracema-urgencias-violacoes-e-autorepresentacoes-quem-ainda-esta-a-falar/> Acesso em: 14/05/2023.

No contexto do *teatro político do século XXI*, Silva (2021) destaca a importância de trazer à cena *depoimentos reais e documentos* para amplificar a voz de grupos marginalizados. A inserção de uma narrativa decolonial e anticolonial em *Se eu fosse Iracema* reforça a dimensão crítica da peça, que busca desconstruir as narrativas hegemônicas e dar visibilidade à violência histórica contra os povos indígenas. No entanto, o uso de atores brancos pode ser visto como um ponto de controvérsia, trazendo à tona questões sobre apropriação cultural e o direito de falar sobre histórias de grupos subalternos.

Se eu fosse Iracema se insere no panorama do teatro contemporâneo como uma obra que confronta o legado da colonização e o genocídio indígena, utilizando uma estrutura dramatúrgica fragmentada e performativa. A peça, no entanto, enfrenta o desafio de lidar com o debate sobre *lugar de fala e representatividade*, especialmente quando pessoas brancas assumem o protagonismo em narrativas de grupos marginalizados.

Ao refletir sobre os desdobramentos da crítica negra ao teatro na contemporaneidade — que também pode ser estendida às questões de gênero e às dimensões étnicas mais abrangentes, incluindo outras etnias não brancas, como os diversos povos indígenas — compreende-se que sua potência reside não apenas na denúncia da exclusão racial, mas também na proposição de epistemologias e estéticas ancoradas em experiências históricas e subjetividades negras. O teatro torna-se, assim, um espaço de disputa por visibilidade, reparação e reconhecimento, onde se afirmam outras formas de narrar, representar e performar o mundo. No entanto, ao evidenciar as assimetrias raciais, essa crítica convoca também uma análise interseccional mais ampla, que articule os marcadores de gênero e sexualidade às estruturas de poder e exclusão que historicamente atravessam o campo teatral.

Esse alargamento da perspectiva crítica nos conduz a um necessário retorno histórico: é preciso interrogar os alicerces sobre os quais se construiu o *Teatro Político Brasileiro*, especialmente durante os anos 1960. Embora marcado por um engajamento transformador e por projetos estético-pedagógicos voltados à emancipação das classes populares, esse teatro frequentemente silenciou ou invisibilizou, mesmo que **não intencionalmente**, os sujeitos marcados por atravessamentos de gênero, raça e dissidência sexual. O próximo tópico investiga essas ausências e apagamentos, evidenciando como, mesmo em experiências assumidamente progressistas, persistiram formas sutis e estruturais de exclusão que ainda hoje ecoam nos palcos e nos discursos da cena nacional.

2.3 – Os esquecidos da cena: a exclusão de gênero, raça e sexualidade no teatro político dos anos 1960

Os *Centros Populares de Cultura (CPCs)* surgiram no início da década de 1960 em quase todos os estados brasileiros, vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE), com o objetivo de democratizar o acesso à cultura e estimular a conscientização política das camadas populares. Influenciados por uma *perspectiva marxista nacional-popular*, os CPCs compreendiam a cultura como campo de disputa ideológica e instrumento pedagógico de transformação social. Inspirados no pensamento ideológico da esquerda latino-americana, seus militantes e artistas viam no teatro um meio de revelação da luta de classes, visando à formação de um sujeito crítico e engajado politicamente. Como demonstra Postigo (2012), o CPC de Goiás, alinhado à outros CPCs do Brasil, entre outros movimentos semelhantes como o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, desenvolveu ações artísticas e pedagógicas que buscavam construir um diálogo com o povo, articulando arte, política e educação popular.

Os CPCs desempenharam um papel fundamental na inserção de grupos populares, incluindo trabalhadores e outros setores oprimidos, em suas produções teatrais, conforme descrito em minha dissertação de mestrado *Centro Popular de Goiás: teatro político nos primeiros anos de 1960* (ver nota de rodapé 49), defendida na UNIRIO no ano de 2012 e já referida neste trabalho. A montagem de peças como *O boi e o burro a caminho de Belém* (1962), foi um dos exemplos mais notáveis de inclusão em espetáculos do grupo, que contou com um elenco composto por 32 operários. A escolha de um elenco composto exclusivamente por trabalhadores reflete a tentativa do CPC de Goiás de integrar pessoas proveniente de camadas populares diretamente nas produções teatrais, rompendo com o modelo elitista predominante, ação que se alinha aos objetivos ideológicos do referido grupo (POSTIGO, 2012).

Outro exemplo, a excursão com *Mutirão em Novo Sol* em 1963: esse espetáculo foi concebido com o objetivo de estimular a formação de sindicatos rurais e excursionou por várias cidades do estado. Além disso, o *CPC de Goiás* organizou sessões especiais para trabalhadores rurais em Goiânia, permitindo que esse público, frequentemente excluído, tivesse acesso ao teatro, e à uma conscientização política alinhada aos ideais dos diversos CPCs da época (POSTIGO, 2012).

Esses exemplos representam a intenção clara do *CPC de Goiás* de engajar diretamente o povo, trabalhadores urbanos e rurais, em suas produções artísticas, tanto como atores quanto como espectadores, procurando promover uma arte politicamente engajada e acessível a todos.

No entanto, ao analisar essas ações à luz de reflexões decoloniais e contra-hegemônicas atuais, ao inserir operários e trabalhadores rurais em suas produções teatrais, como em *O boi e o burro a caminho de Belém* e *Mutirão em Novo Sol*, o grupo goiano se alinha parcialmente à crítica de contra-hegemonia discutida por Pereira (2018), neste sentido, as iniciativas da década de 1960 romperam de forma limitada o elitismo do campo teatral, abrindo espaço apenas para uma parcela dos grupos historicamente subalternizados.

O engajamento político e cultural dos anos 1960, incluindo as ações do *CPC de Goiás*, foi marcado por um forte compromisso com as lutas de classe e a inserção de trabalhadores urbanos e camponeses na produção artística e na conscientização política da população em geral. No entanto, ao analisarmos esse período com o olhar crítico do século XXI, é possível identificar algumas limitações em relação a questões centrais que só ganharam maior visibilidade e profundidade nas últimas décadas, como gênero, raça e sexualidade.

Nos anos 1960, o foco do engajamento cultural e político estava predominantemente nas lutas de classe e no confronto com as desigualdades econômicas. No entanto, questões de gênero, como as opressões enfrentadas pelas mulheres, foram negligenciadas ou tratadas de maneira superficial. O teatro engajado daquela época, embora inovador ao incorporar trabalhadores e camponeses, deixou de lado a representação e a discussão crítica sobre a opressão patriarcal e as experiências das mulheres, especialmente em sua intersecção com a classe social.

Enquanto o movimento feminista começava a ganhar força internacionalmente, no Brasil dos anos 1960, ele não se articulava de maneira profunda com o engajamento cultural promovido por grupos como os CPCs. As mulheres continuavam ocupando, na maioria das vezes, papéis subalternos, tanto na produção artística quanto nas estruturas políticas que impulsionavam essas produções, e mesmo quando faziam parte da liderança dos grupos, como foi o caso do CPC de Goiás, questões específicas de gênero não tinham espaço, terreno, para serem abordadas.

Outro ponto crítico, da atuação engajada dos grupos dos anos 1960, foi a falta de discussão sobre as questões raciais. Embora a classe trabalhadora estivesse no centro do discurso, a luta contra o racismo estrutural e as especificidades das experiências da população negra não eram uma prioridade. Essa ausência se reflete, por exemplo, na marginalização das

narrativas e identidades negras nas produções teatrais da época, ou em um viés amplamente influenciado pela cultura branca, como em *Arena Conta Zumbi*⁵⁶, do Teatro de Arena.

A crítica negra ao campo teatral, como a levantada por Pereira (2018) e discutida amplamente no século XXI, mostra que a sub-representação de artistas negros e a ausência de discussões sobre racismo estrutural no campo das artes cênicas são problemáticas históricas que ainda reverberam. Os movimentos culturais dos anos 1960 estavam centrados na ideia de uma luta unificada de classe, porém, deixaram de abordar como as questões relacionadas à raça moldava, e continua a moldar, a experiência das classes populares no Brasil.

As questões relacionadas à sexualidade e à diversidade de orientações sexuais também não eram discutidas com profundidade nos anos 1960. A normatividade heterossexual predominava, e as produções culturais não incluíam narrativas que desafiassem a heteronormatividade ou que trouxessem à tona as experiências de pessoas *LGBTQIA+*.

Esse aspecto tornou-se significativamente mais relevante no teatro contemporâneo, especialmente a partir dos anos 2000, quando o campo das artes cênicas passou por um processo de ampliação epistemológica e estética. Nesse período, observa-se uma incorporação mais consistente de debates sobre gênero, sexualidade e identidades historicamente marginalizadas. Trata-se de uma inflexão crítica que visa não apenas dar visibilidade a essas narrativas, mas também problematizar os dispositivos hegemônicos que, durante décadas, mantiveram essas vozes à margem das práticas teatrais institucionais e da historiografia dominante da cena brasileira.

Embora a luta de classes tenha sido central nas ações dos CPCs e de outros movimentos culturais dos anos 1960, com o *Teatro de Arena*⁵⁷, o foco quase exclusivo na classe social como

⁵⁶ O espetáculo *Arena Conta Zumbi* (1965), escrito por Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal (BOAL; GUARNIERI, 1970), é reconhecido como uma das mais importantes tentativas de aproximação entre o teatro engajado brasileiro dos anos 1960 e a história de resistência negra no país. No entanto, ao mesmo tempo em que resgata a figura histórica de Zumbi dos Palmares como símbolo de luta contra a opressão, o espetáculo é produzido, encenado e narrado majoritariamente por artistas brancos, inserido em um projeto estético-político que, apesar de progressista, reproduz traços da hegemonia branca nas artes brasileiras.

⁵⁷ O *Teatro de Arena*, fundado em São Paulo em 1953 por José Renato, foi uma das mais importantes experiências de renovação estética e ideológica do teatro brasileiro no século XX. Influenciado por Bertolt Brecht, pelo pensamento marxista e pelas ideias de engajamento político da esquerda latino-americana, o grupo defendia a criação de um teatro popular, de linguagem direta, com temáticas nacionais e foco nas contradições sociais brasileiras. A partir de 1958, com a peça *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, o grupo consolida sua proposta de um *teatro dialético*, que busca refletir criticamente as condições de vida da classe trabalhadora e incentivar a conscientização de seu papel histórico (GUARNIERI, 2014; PAVIS, 2005). Nos anos 1960, sob a direção de Augusto Boal, o Arena desenvolve os musicais de resistência, como *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes*, articulando arte e política de maneira pedagógica e militante (BOAL, 2012). As práticas do Arena refletiam uma concepção de teatro como instrumento de transformação social, pedagógico e formador de consciência crítica, que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de uma estética político-teatral brasileira. Além de sua atuação estética e política, o *Teatro de Arena* exerceu papel fundamental como catalisador

eixo de análise e de engajamento político deixou outras formas de opressão (gênero, raça, sexualidade) à margem. O discurso de uma "grande coalizão" das classes trabalhadoras acabou obscurecendo a necessidade de uma abordagem mais *interseccional*⁵⁸, que pudesse englobar as diferentes formas de opressão e exclusão social.

Neste sentido, CRENSHAW (1989), argumenta que categorias sociais como raça, classe, gênero e sexualidade não devem ser analisadas de forma isolada, mas sim como dimensões interligadas, que moldam as formas de exclusão e violência. O conceito tornou-se central nos estudos feministas contemporâneos, nas teorias pós-coloniais e nos debates sobre justiça social, sendo progressivamente incorporado ao campo das artes e das políticas culturais.

Infere-se, portanto, que esse tipo de crítica emerge com mais força a partir de reflexões contemporâneas, que enfatizam a necessidade de romper com as hierarquias e os silêncios históricos que excluíram mulheres, pessoas negras, indígenas, e *LGBTQIA+* das discussões e das práticas artísticas. O engajamento cultural e político dos anos 1960, apesar de sua relevância, estava limitado por uma visão temporal, inserida em seu tempo histórico, que priorizava quase que exclusivamente as questões de classe. A falta de uma perspectiva interseccional, que levasse em consideração as opressões de gênero, raça e sexualidade, pode ser considerada uma das principais lacunas dessa época. No século XXI, essas questões se tornaram centrais, e o campo das artes cênicas, assim como o debate acadêmico, passou a reconhecer a importância de abordar a opressão de maneira mais ampla, refletindo as diversas experiências e identidades marginalizadas.

A análise crítica das omissões estruturais no teatro político dos anos 1960, sobretudo no que diz respeito às vozes dissidentes em termos de gênero, raça e sexualidade, revela que a luta por justiça social no campo artístico nem sempre caminhou junto à pluralidade efetiva de corpos e saberes, refletindo seu tempo histórico. O apagamento dessas subjetividades não foi apenas uma ausência narrativa, mas um reflexo de lógicas patriarcais, coloniais e heteronormativas que também atravessavam os projetos estéticos da época. Compreender essas ausências é essencial para tensionar os limites de um teatro dito engajado e reavaliar as formas de resistência que foram produzidas a partir de epistemologias silenciadas. Esta crítica nos permite pensar a cena contemporânea não apenas como um campo de correção histórica, mas como espaço de criação de novos paradigmas de presença e representação.

de práticas culturais engajadas, influenciando diretamente a criação dos CPCs da UNE, ao fornecer um modelo de articulação entre teatro, formação política e transformação social (RIDENTI, 2000; ALMADA, 2004).

⁵⁸ O termo *interseccionalidade* foi cunhado pela jurista norte-americana Kimberlé Crenshaw em um artigo publicado em 1989, com o objetivo de explicitar como diferentes sistemas de opressão — como racismo, sexismo e classismo — se sobrepõem e interagem na experiência vivida, particularmente de mulheres negras.

Importa destacar que a leitura crítica aqui empreendida não pretende incorrer em anacronismo, isto é, não se trata de exigir dos movimentos culturais dos anos 1960 a incorporação de categorias analíticas e agendas políticas que se consolidariam apenas nas décadas posteriores. Ao contrário, busca-se situar historicamente tais práticas, reconhecendo seus avanços no contexto de sua época, ao mesmo tempo em que, a partir de um olhar contemporâneo, se evidenciam seus limites no que diz respeito à ausência de uma abordagem interseccional das opressões. Trata-se, portanto, de uma análise situada, que articula historicidade e crítica, sem desconsiderar as condições de possibilidade que moldaram o engajamento político-cultural daquele período.

Neste cenário, a contemporaneidade, especialmente em sua reconfiguração após a pandemia da COVID-19, tem provocado um retorno crítico a pensamentos fundacionais, como o de *Antonin Artaud*⁵⁹ e *Michael Chekhov*, cujas proposições radicais sobre corpo, linguagem e presença encontram ressonância com os impulsos decoloniais do presente.

A experiência do isolamento global, da fragilidade dos corpos e da dissolução de fronteiras simbólicas intensificou a necessidade de um teatro que não apenas represente, mas ressinta, reviva e regenere. Assim, retomam-se em novas chaves os gestos artaudianos de insurgência contra a racionalidade ocidental e o teatro representacional, agora atravessados por perspectivas que recusam a colonialidade do saber, do corpo e da cena. O próximo tópico explora essa convergência entre Artaud, a crise contemporânea e os estudos decoloniais como forma de recriar as potências do teatro no século XXI.

2.4 – Uma retomada do pensamento de Artaud a partir da contemporaneidade pós-pandêmica e os estudos decoloniais

A retomada do pensamento de Antonin Artaud na contemporaneidade pós-pandêmica insere-se em um momento de reconfiguração profunda das práticas cênicas. Diante das crises recentes, o teatro tem sido convocado a repensar seus modos de existência. Nesse contexto, as proposições reaparecem como ferramentas potentes para pensar o teatro como espaço de transformação perceptiva. Em diálogo com os estudos decoloniais, essa retomada permite

⁵⁹ Antonin Artaud (1896–1948), dramaturgo e teórico francês, desenvolveu o conceito de Teatro da Crueldade, no qual propõe a superação do teatro centrado no texto em favor de uma cena baseada na intensidade sensorial, na presença e na ação do corpo, buscando atingir o espectador em níveis pré-rationais e afetivos.

tensionar os limites da racionalidade ocidental e abrir caminho para outras formas de conhecimento.

Procuramos, aqui, levantar reflexões sobre os processos culturais, artísticos e antropológicos envoltos nestes impulsos de transformação social na atualidade pós-pandêmica. Intelectuais e artistas buscam novos caminhos de existir no mundo por meio de novas subjetividades, novas óticas, perspectivas, almejando romper com a velha abordagem colonial eurocêntrica, ao mesmo tempo em que grupos tradicionais excluídos buscam por mais espaço e representatividade social. Aqui tratamos a chamada *decolonialidade* como consequência de uma mudança de mentalidade, de eixo, de “purificação” em termos artaudianos.

Inspirado pela experiência sinestésica, produzida no contato com o teatro de Bali, Artaud (1999, p. 63–64) nos diz que “há nelas algo do cerimonial de um rito religioso, no sentido de que extirpam do espírito de quem as observa toda ideia de simulação, de imitação barata da realidade”. Criando assim uma linguagem não psicológica, um contato direto com a experiência, com a vida, equivalente aos rituais arcaicos. Processo que leva o espectador a ler os signos da encenação através de uma experiência autêntica:

No teatro oriental de tendências metafísicas, oposto ao teatro ocidental de tendências psicológicas, todo esse amontoado compacto de gestos, signos, atitudes, sons, que constitui a linguagem da realização e de cena, essa linguagem que desenvolve todas as suas consequências físicas e poéticas em todos os planos da consciência e em todos os sentidos, leva necessariamente o pensamento a assumir atitudes profundas que são o que poderíamos chamar de metafísica em atividade. (ARTAUD, 1999. p. 44)

Ao se deslocar da racionalidade europeia em direção a uma alteridade ritual, seja por meio do teatro de Bali ou da experiência com os indígenas Tarahumaras do México, no caso de Antonin Artaud propõe uma reativação de forças metafísicas ancestrais que inevitavelmente solicitam mudanças de posicionamento frente ao fenômeno teatral. Portanto, a “utopia” artaudiana foi construída via contato e experiência, assim, sua obra é um convite neste mesmo sentido.

Quilici (2004) aponta o pensamento pioneiro de Artaud, seu contato com culturas como a dos Tarahumaras, como uma reaproximação do Ocidente para com o ritual. Artaud apresenta uma ótica distinta do padrão europeu da época, aproximando-se de um pensamento *pós-estruturalista* posteriormente impulsionado por autores como Foucault, Deleuze e Guattari⁶⁰.

⁶⁰ É importante destacar que a aproximação entre o pensamento de Artaud e o pós-estruturalismo deve ser compreendida em termos de ressonância e não de filiação direta. Artaud não se insere historicamente nesse campo teórico, mas suas críticas à centralidade do logos, à representação e às formas fixas de subjetividade antecipam

Aqui retomamos a discussão sobre o *estruturalismo* abordando-o como fruto de uma mentalidade moderna, que absorve o mundo através de fenômenos universais, o homem como detentor de uma natureza essencial, um universalismo da razão. Enquanto o *pós-estruturalismo* rompe com ideias fixas e estabelecidas, não há uma essência humana constituída, deslocando o foco do significado para o significante, portanto a interpretação da mensagem depende do receptor, do leitor do texto, do público do teatro. Como comparação, o *pós-estruturalismo* está relacionado à mentalidade pós-moderna, os temas e autores deslocam-se do universal para o particular, retratando realidades locais ou pessoais. Neste sentido culturas tradicionais, indígenas, quilombolas, também ganham espaço e importância, sendo ressignificadas pela ótica pós-estruturalista. Processo que conduz a uma desarticulação dos processos e estruturas coloniais ainda vigentes no Brasil.

Nesse sentido, os impulsos culturais e artísticos de caráter decolonial que se intensificaram no Brasil a partir da pandemia da COVID-19 podem ser compreendidos, em certa medida, à luz de um lastro já presente no pensamento de Antonin Artaud. Sua obra configura-se como um elo possível entre teatro e peste, entre criação cênica e experiência ritual, abrindo caminhos para a aproximação com culturas tradicionais historicamente marginalizadas e submetidas a processos de apagamento ao longo da colonização. Assim, ao tensionar os limites da cena ocidental moderna, Artaud antecipa problemáticas que hoje retornam com vigor no campo das artes, especialmente no que diz respeito às relações entre corpo, alteridade e modos outros de existência:

Durante a crise pandêmica, a palestra ‘O Teatro e a Peste’, de Antonin Artaud, apresentada em 1933 e publicada posteriormente (ARTAUD, 1999), tem sido uma referência frequentemente evocada. Neste conhecido texto, o artista descreve o processo de desorganização social e psíquico provocado pela peste e sua expressão ‘teatral’ nos comportamentos estranhos que se sucedem na cidade. A crise generalizada seria ocasião da revelação de conflitos profundos e males latentes, colocando-nos diante da urgência de uma transformação radical ou da ameaça da destruição. Tais formulações têm fortes ressonâncias com o diagnóstico que representantes do xamanismo ameríndio fazem da situação brasileira e mundial atual. A aproximação entre os saberes da floresta e a interrogação sobre a função das artes performativas ganha, a partir daí, novos sentidos. (QUILICI, 2020, p. 3)

Nesse sentido, conhecer a diversidade das culturas indígenas e suas cosmovisões implica assumir esse saber como uma prática de alteridade. Tal movimento não apenas amplia

problematizações que seriam posteriormente desenvolvidas por autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari.

os horizontes epistemológicos das artes cênicas e performativas, como também possibilita um reencontro com sua ancestralidade ritual, por meio de uma transformação profunda - perspectiva que dialoga com a radicalidade proposta por Artaud. Nessa direção, como afirma Gouvêa (2019, p.16), “a indigenidade, nesse sentido, e sua reativação, não é um projeto de retrocesso, de volta a um passado esquecido, mas um projeto de futuro, de reinvenção de possíveis”:

Aprender com os modelos de uma cosmopolítica indígena não sugere que nos apropriemos de seus saberes e práticas de forma automática, pois as respostas das diversas sociedades indígenas aos seus heterogêneos e complexos contextos não são aplicáveis a maioria dos problemas da nossa sociedade globalizada. Reativar práticas indígenas só é interessante a partir do momento em que suas potencialidades são pensadas como um exercício de revisão da nossa própria sociedade. (GOUVÊA, 2019, p. 36)

Como aponta Gouvêa (2019), o pensamento, a antologia e a cosmovisão indígena se configura como uma via possível para uma reflexão profunda do Ocidente. Não mais como uma cultura exótica ou inferior, mas como um saber profundo e arcaico, ritual e metafísico, conhecimento experimentado pelo Ocidente em outros tempos históricos, como bem observou Quilici (2004) sobre a Antiguidade ou Idade Média. A *cosmopolítica*⁶¹ ameríndia torna-se então um exemplo, um caminho possível para a mediação dos conflitos:

Uma ressonância sutil parece se estabelecer entre algumas lideranças indígenas e alguns meios artísticos e culturais interessados numa renovação dos modos de percepção e compreensão das crises que vivemos. Não se trata apenas do conteúdo dos discursos dessas pessoas, mas de certa qualidade de presença, marcada por ritmos, tons e atitudes que provém das marcas de outras formas de vida. A sensibilidade para as qualidades de presença é uma capacidade desenvolvida nas artes performativas. Talvez a presença indígena nos remeta a uma memória arcaica de algo valioso que esquecemos ou atrofiámos, imersos que estamos num turbilhão acelerado de imagens e informações. Ao mesmo tempo, sabemos como será longo o caminho de semear formas de vida menos violentas e ignorantes. A consistência do processo dependerá de nossa habilidade em agenciar diferentes perspectivas e contribuições, baseada na circulação renovadora dos afetos e no cultivo de uma ecologia de saberes, geradores de novos modos de habitar e viver juntos. (QUILICI, 2020, p. 10)

⁶¹ Abordamos, aqui, o xamanismo como um processo relacional que se estabelece como política cósmica, o pajé interage e negocia com diversos agentes, espíritos, deuses, pedras, plantas, animais, etc. O pajé, uma posição dentro do grupo social, ou uma habilidade de vários indivíduos dentro de uma mesma tribo, é um mediador das diversas realidades, sua política cósmica procura, entre outras coisas, estabelecer um equilíbrio mínimo entre os diversos planos da existência. O que gera uma abertura significativa para o diálogo em nosso plano físico, sendo observada uma abertura das diversas culturas ameríndias para o exercício da alteridade, para o outro.

Segundo Quilici (2004), o *Teatro da Crueldade* mais que uma proposta de teatro, é uma busca por transformações profundas da mentalidade europeia do século XX, afastando-se da racionalidade do texto, da ciência, em direção à magia, à metafísica por meio da síntese das diversas culturas arcaicas experienciadas por Antonin Artaud. E assim como Artaud buscou o contato direto com culturas ancestrais, como os Tarahumaras do México, outros agentes culturais em nossos tempos buscam novas possibilidades de transformação das *mentalidades*⁶², e seus desdobramentos estruturantes na sociedade, por meio da alteridade:

Alguns artistas e pesquisadores sentem a urgência de criar espaços de encontro entre pessoas e culturas que carregam experiências distintas dos modos de existência que se tornaram hegemônicos no planeta e que parecem nos conduzir a um beco sem saída. A situação latino-americana, tão grave do ponto de vista da deterioração das relações sociais, apresenta, paradoxalmente, potencialidades singulares para imaginar outras formas de vida, justamente pela presença insistente e resistente de povos e grupos que não se amoldam completamente aos padrões vigentes. A violência do processo colonial, em constante atualização entre nós, ocorre também como reação a tais possibilidades. Mesmo com a intensificação das pressões e vivendo o risco da pura eliminação, a simples presença de modos de existência singulares é capaz de nos interrogar, podendo também mover desejos de transformação pessoal e coletiva. (QUILICI, 2020, p. 2)

Assim, estas transformações de mentalidade têm alterado significativamente nossos conceitos de arte e ciência. De alguma maneira o racionalismo científico tem perdido força, abrindo espaço, e por consequência, revisões de pontos de vista propostos por outros tempos históricos. Para Quilici (2004, p. 38), “a insistência de Artaud sobre a noção de *magia* parece-nos ainda ter outras motivações. Ele nos incita a rever o lugar atribuído ao chamado pensamento primitivo na ciência e no imaginário artístico do começo do século XX”:

Nas teorias evolucionistas do final do século XIX, a magia era apresentada como a etapa menos desenvolvida da vida espiritual do homem, constituindo-se como uma espécie de ciência rudimentar, um modo ingênuo e ineficaz de intervir na realidade. Para um antropólogo como James Frazer, o pensamento mágico teria precedido os estágios teológico, filosófico e científico do conhecimento humano, constituindo-se como uma forma inferior de apreensão e ação sobre o mundo. Os rituais mágicos possuiriam sempre uma finalidade utilitária, semelhante às formas modernas de

⁶² O termo *mentalidade* foi consagrado nos estudos históricos a partir da Escola dos Annales, especialmente por historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre, e posteriormente aprofundado por autores como Georges Duby e Jacques Le Goff. Trata-se de uma categoria analítica que busca compreender os modos de pensar, sentir e agir de determinados grupos sociais em contextos históricos específicos, revelando as estruturas cognitivas e afetivas que operam de forma coletiva e, muitas vezes, inconsciente. Diferente da simples opinião ou ideologia, a mentalidade revela permanências culturais de longa duração que influenciam o imaginário social. Assim, como aponta Le Goff (1990), as mentalidades exprimem a “maneira pela qual os homens de determinada época concebem o tempo, o espaço, o corpo, o sagrado e o poder”(p.166). No campo da sociologia, Pierre Bourdieu (2009), também aborda fenômenos similares ao discutir o *habitus*, ou seja, disposições socialmente constituídas que estruturam práticas e percepções. No caso da análise teatral contemporânea, entender as transformações de mentalidade permite reconhecer mudanças profundas nas formas de produção simbólica, subjetividades e experiências estéticas.

manipulação técnica da natureza, mas evidentemente inferior em termos de obtenção de resultados. Através deles, o homem primitivo teria pretendido manipular, de um modo tosco e rudimentar, as forças cósmicas a seu favor. A ideia de uma racionalidade pouco desenvolvida junta-se aqui ao pressuposto de que as motivações das culturas primitivas diante da natureza eram fundamentalmente as mesmas da ciência moderna. (QUILICI, 2004, p. 39)

Poderíamos dizer ainda que parte das experiências artísticas modernas e contemporâneas procuram utilizar o *interculturalismo*⁶³ como metodologia de criação, correndo o risco, ainda, de navegar nas águas perigosas do *orientalismo*⁶⁴. Já que nós, ocidentais, produzimos uma visão idealizada, mitificante, mistificante do Oriente, uma representação deturpada dos diversos países e culturas singulares presentes no Oriente, que também produziu no Ocidente uma visão homogeneizadora destas culturas, como descrito por Said (2007). Ponderação que poderia ser estendida em direção às diversas culturas tradicionais presentes nas Américas e África.

A retomada do pensamento de Antonin Artaud, à luz da contemporaneidade pós-pandêmica e das epistemologias decoloniais, permite tensionar os limites entre corpo, linguagem, política e espiritualidade na cena teatral. Seu grito contra o teatro discursivo e racional, muitas vezes deslocado de seu potencial vital, encontra ressonância em práticas que hoje reivindicam um retorno ao corpo sensível, ritualístico e coletivo. E essa revalorização do gesto, da vibração e da intensidade atmosférica abre caminhos para um teatro que se ancora na experiência e na presença, resistindo às formas coloniais de organização do tempo, da fala e do espaço⁶⁵.

É precisamente nesse ponto que o debate se desloca para a urgência de escuta dos saberes indígenas a partir de seus próprios fundamentos, evitando repetições exotizantes ou apropriações simbólicas. A cena brasileira, ao longo de sua história, frequentemente silenciou e marginalizou os povos originários, reduzindo-os a representações estereotipadas ou relegando-os ao campo da alteridade folclórica. Em contrapartida, as abordagens transculturais

⁶³ A utilização de culturas tradicionais como referência, ou como material coletado e “lançado” em obras de arte vem sendo contestada por diversos grupos na atualidade, as discussões sobre *apropriação cultural* ganham cada vez mais força nas discussões decoloniais, o conceito de *lugar de fala* dos diversos grupos étnicos é reforçado como meio de promover a visibilidade destes grupos, contrapondo discursos anteriores que tinha como agentes quase que exclusivamente os colonizadores e seus descendentes, excluindo por consequência os produtores originais destas culturas.

⁶⁴ Said (2007) em seu livro, *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*, designa o termo orientalismo como o conjunto de representações produzidas pelo Ocidente sobre o Oriente, que o constituem como “outro” inferior e exótico. Trata-se de um dispositivo de poder-saber que sustenta práticas de dominação cultural e política.

⁶⁵ As ponderações aqui levantadas, relacionam-se em igual medida às abordagens chekhovianas, sua prática original, século XX, e sobretudo nas diversas ressignificações e aprofundamentos de suas técnicas no momento atual, século XXI. Questões que serão analisadas com mais detalhes nos próximos tópicos deste capítulo.

e decoloniais propõem a escuta atenta e o reconhecimento das cosmologias indígenas como epistemologias autônomas. Como consequência desta análise, o próximo tópico traz à cena uma visão crítica e sensível sobre o teatro produzido e inspirado por saberes indígenas, apontando seus deslocamentos poéticos, éticos e pedagógicos no contexto contemporâneo brasileiro⁶⁶.

A aproximação entre práticas teatrais e as cosmologias indígenas também encontra ressonância na pedagogia artística de Michael Chekhov. Nesse sentido, a abordagem chekhoviana revela-se fértil no diálogo com as subjetividades indígenas, como propõe Verônica Fabrini (2021), ao articular estas práticas a percursos de estudantes indígenas na universidade, potencializando a criação cênica como território de encontro entre cosmovisões, ancestralidades e imaginação performativa. Tal encontro evidencia que a pedagogia de Chekhov, quando compreendida em sua profundidade ética, pode funcionar como uma ponte entre mundos, potencializando as possibilidades de escuta e criação, ampliando os caminhos de transformação do teatro brasileiro contemporâneo.

2.5 – Indígenas do Brasil: uma visão transcultural para o teatro brasileiro

Abordaremos, neste tópico, o encontro improvável entre os princípios pedagógicos de Michael Chekhov e as subjetividades indígenas, tal como explorado pela professora Dra. Veronica Fabrini em sua prática docente na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A experiência foi conduzida com estudantes ingressantes por meio das cotas étnico-raciais no curso de Artes Cênicas, e teve como foco a criação de um espaço de escuta e imaginação que acolhesse epistemologias não hegemônicas. Esse processo é analisado no artigo *Quando será o futuro? Práticas chekhovianas do imaginar numa perspectiva decolonial*, publicado em 2021, no qual Fabrini experimenta uma leitura situada de Chekhov à luz das demandas políticas e ontológicas colocadas pelas presenças indígenas contemporâneas.

O texto, assumidamente um ensaio em tom ensaístico-performativo, desenvolve uma investigação cênico-pedagógica fundamentada nas práticas teatrais de Michael Chekhov, situando-as em um contexto decolonial. Veronica Fabrini estabelece conexões entre a técnica chekhoviana e os fundamentos do pensamento decolonial, especialmente por meio do diálogo

⁶⁶ Apesar dos avanços no reconhecimento das culturas indígenas no Brasil contemporâneo, é necessário considerar a complexidade do momento atual. Ao mesmo tempo em que se amplia o entendimento sobre as múltiplas formas de existência e organização social dos povos originários, observa-se também um recrudescimento dos processos de apagamento e destruição dessas culturas, intensificados por fatores como a crise sanitária da pandemia, o agravamento das desigualdades econômicas e a polarização política. Essa tensão reflete-se inclusive nos campos artístico e educacional, nos quais nem mesmo os grupos ligados às artes compartilham consensos absolutos quanto à abordagem e valorização dessas epistemologias.

com as ideias de Ailton Krenak e com as cosmologias indígenas brasileiras⁶⁷. Nesse cruzamento, a autora evidencia o papel central da imaginação como força criadora e propõe uma compreensão profunda do teatro, que reconhece a natureza como agente vivo e essencial na construção de uma cena sensível, ética e comprometida com a pluralidade de saberes.

A autora inicia sua reflexão situando-se no contexto de crise que assolou a sociedade global em 2020 e 2021, marcado pela pandemia da COVID-19, pelo genocídio de povos indígenas e negros no Brasil, pelas queimadas na Amazônia e no Pantanal, e por uma conjuntura político-social que acentuou a sensação de colapso civilizacional. Neste cenário, Fabrini (2021) pergunta: como seguir acreditando na arte, no teatro e na criação? A resposta, para ela, está no corpo como meio de conexão com o mundo e na imaginação como força vital de resistência e reinvenção do sensível. A imaginação, nesse contexto, não é mera faculdade criativa; é um espaço de mobilização do sensível, um território de insurgência poética contra a necropolítica⁶⁸ contemporânea.

A partir de uma experiência de confinamento, Fabrini reflete sobre a prática de observação fenomenológica de uma planta, inspirada pelo pensamento de Goethe, e como esse exercício a ajudou a encontrar novas perspectivas sobre a criação teatral. A autora faz uma ponte entre as práticas chekhovianas e as cosmologias indígenas, propondo que a imaginação, assim como a natureza, é um meio de transformação.

Ela estabelece um paralelo entre a destruição dos mundos indígenas e a destruição experimentada por Michael Chekhov durante o regime soviético, destacando a resiliência e a capacidade de ambos de encontrar forças na imaginação e nas tradições ancestrais. A partir de Fabrini (2021), é possível ler que a investigação do espírito humano no teatro, proposta por Chekhov, pode ser compreendida como aberta a um diálogo com perspectivas decoloniais, sobretudo quando aproximada das epistemologias indígenas e afro-diaspóricas. Nesse sentido, a autora demonstra que a imaginação ativa, ao operar como força criadora e reparadora, dialoga com outras formas de mundo e de existência que resistem à racionalidade colonial moderna.

⁶⁷ No ensaio, Fabrini (2021) articula Chekhov não apenas com Ailton Krenak, mas também com Jaider Esbell, Davi Kopenawa e Kaka Werá, entre outros, convocando cosmologias indígenas específicas que ampliam o campo sensível e político da técnica chekhoviana.

⁶⁸ A noção de necropolítica foi desenvolvida pelo filósofo camaronês Achille Mbembe para descrever o uso do poder político com o objetivo de submeter determinadas populações à morte ou à precarização extrema da vida. Diferente da biopolítica de Michel Foucault, voltada à gestão da vida, a necropolítica opera através da morte, definindo quais vidas merecem ser vividas e quais podem ser descartadas. Trata-se de um regime de soberania que se afirma pela exposição à morte, especialmente de populações racializadas, colonizadas e empobrecidas, como os povos indígenas, negros e periféricos. Nas palavras de Mbembe (2018), “a necropolítica é o exercício do poder soberano como direito de matar” (p. 71).

A reflexão de Veronica Fabrini apresenta uma abordagem inovadora ao conectar as práticas teatrais de Michael Chekhov com o pensamento decolonial e as cosmologias indígenas brasileiras. A partir de uma experiência pessoal de crise, causada tanto pelo isolamento social quanto pela percepção da destruição ambiental e social, a autora encontra na imaginação uma saída para o impasse criativo. O uso da imaginação como ferramenta de resistência e criação se torna, no texto, um meio de reconexão com a natureza e com o corpo.

A autora parte da premissa goethiana, (GOETHE, 2009)⁶⁹, desdobrada por Steiner e Chekhov, utilizando essa ideia como base para uma prática de observação fenomenológica. O exercício de observar uma planta, inspirado por Goethe e transmitido por *Hugo Moss*⁷⁰ no *Projeto Goethe*⁷¹, serve como uma metáfora para a fusão entre sujeito e objeto, uma experiência que amplifica a sensibilidade e a percepção do mundo como um organismo vivo e interconectado. Fabrini descreve a experiência como uma "ampliação da sensibilidade, de conexão com a anima mundi" (FABRINI, 2021, p. 63). Tal processo constitui base para a operacionalização da técnica chekhoviana.

Um dos pontos mais relevantes do ensaio é a relação que a autora estabelece entre Michael Chekhov e Ailton Krenak. Fabrini, observa que ambos, em suas respectivas tradições, viveram destruições de mundos: Chekhov, durante o regime soviético, e Krenak, com a contínua destruição dos povos indígenas no Brasil. Ela sugere que o teatro, assim como as práticas rituais indígenas, pode ser uma forma de resistência, um espaço onde "cantamos e dançamos para suspender o céu" (KRENAK, 2019, p. 33). A ideia de que a imaginação pode suspender o céu, ampliando o horizonte existencial, se torna uma metáfora poderosa para o papel da arte em tempos de crise.

Fabrini também explora o conceito de corporeidade e aproxima-se de formulações presentes em epistemologias indígenas e decoloniais, segundo as quais o corpo pode ser

⁶⁹ Goethe (2009) propõe, em *A Metamorfose das Plantas*, originalmente publicada em 1790, uma forma de conhecimento fundada na observação sensível e progressiva dos fenômenos naturais, em que o sujeito não impõe conceitos a priori sobre o objeto observado, mas se transforma no processo de relação com ele. Essa abordagem fenomenológica antecipa princípios que seriam retomados por pensadores como Steiner, Chekhov e por práticas pedagógicas contemporâneas, como a proposta de Hugo Moss no Projeto Goethe, em que a observação de uma planta torna-se metáfora de escuta, atenção e integração sensível com o mundo.

⁷⁰ Hugo Moss é ator, pesquisador e cofundador da Michael Chekhov Brasil, instituição criada em 2012, ao lado de Thaís Loureiro, dedicada à difusão da técnica e filosofia de Michael Chekhov na América Latina. A partir dessa iniciativa, desenvolveu programas continuados de treinamento e criação artística, além de oficinas e projetos pedagógicos em diferentes contextos. Destaca-se sua atuação junto à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde, a partir de 2016, ministrou oficinas como Professor Especialista Visitante, promovendo intercâmbios entre prática artística, pesquisa acadêmica e formação de atores. Nesse contexto, estabelece diálogo com docentes da instituição, como Veronica Fabrini.

⁷¹ Tutorial, vinculado ao YouTube, para explorar o método de Goethe de observação de fenômenos naturais: <https://www.youtube.com/watch?v=IU1AJgO72qY>. Acesso em: 18 maio 2021.

compreendido como território. Essa compreensão ecoa modos de existência em que corpo, terra e natureza formam uma continuidade sensível. A partir desse diálogo, é possível ler que o trabalho psicofísico de Chekhov se aproxima dessas perspectivas, pois suas práticas valorizam a imaginação, o impulso interior e o corpo como meio de relação com o mundo. A autora sugere que o ator, como um “ser terrano”, pode usar a imaginação para criar um teatro que não apenas represente o mundo, mas o transforme. Assim, a prática teatral torna-se um espaço de resistência e de transformação, onde a conexão com a natureza e com o sensível é fundamental. A crítica de Fabrini ao colonialismo é direta e incisiva. Ela argumenta que o teatro ocidental, tal como a sociedade em que está inserido, está preso a uma lógica colonial que desumaniza e destrói as diferenças. Ao propor uma perspectiva decolonial para as práticas chekhovianas, a autora desafia essa lógica, buscando “uma revolução das sensibilidades e dos afetos” (FABRINI, 2021, p. 73), que permita uma reconexão com as cosmologias indígenas e com a natureza.

O texto de Veronica Fabrini apresenta uma reflexão profunda sobre o papel do teatro e da imaginação em tempos de crise. Ao conectar as práticas de Michael Chekhov com o pensamento de Goethe e as cosmologias indígenas brasileiras, a autora propõe uma abordagem decolonial para o teatro contemporâneo, que valorize uma prática artística conectada a natureza e a pluralidade de saberes. O ensaio também demonstra como a arte pode ser uma ferramenta de resistência e de transformação, oferecendo um caminho para superar as crises do presente e imaginar futuros mais justos e sustentáveis.

O teatro contemporâneo tem buscado cada vez mais dialogar com múltiplas cosmovisões, incorporando elementos filosóficos e culturais de diversas tradições. Entre essas influências, destacam-se o pensamento de Johann Wolfgang von Goethe, a filosofia espiritual de Rudolf Steiner e sua Antroposofia, por meio da técnica de Michael Chekhov. Assim, as visões dos povos indígenas brasileiros sobre o mundo e o ser humano, embora provenientes de contextos geográficos e históricos distintos, compartilham uma compreensão integradora da vida, do espírito e da natureza.

Neste sentido, propomos esta análise das interseções entre o pensamento goethiano, a Antroposofia de Rudolf Steiner, por meio de Michael Chekhov e as visões indígenas brasileiras, a fim de explorar como essas cosmovisões podem contribuir para o teatro contemporâneo no contexto dessa pesquisa. Esses sistemas de pensamento articulam uma visão cosmológica integrada do ser humano e do universo, com suas respectivas abordagens sobre a natureza e a transformação social, podendo ser solicitadas na criação cênica do século XXI.

Por exemplo, na cosmologia não dualistas dos povos indígenas brasileiros Yanomami e os Guarani, o mundo visível e o invisível coexistem em uma relação de interdependência, onde as forças espirituais estão diretamente ligadas às forças naturais. Nesse contexto, a dimensão ritual do corpo e da imaginação pode ser aprofundada a partir de estudos sobre o xamanismo e as práticas simbólicas tradicionais.

Conforme analisa Eliade (1998), o xamanismo envolve um conjunto de técnicas do êxtase que operam por meio da dança, do canto e da imaginação, configurando modos de acesso a outras camadas da realidade, nas quais não há separação entre o visível e o invisível. Essas práticas não se organizam a partir de uma cisão entre corpo e espírito, mas de uma integração sensível entre humano, natureza e cosmos, aproximando-se das cosmologias indígenas anteriormente mencionadas.

Os rituais indígenas, muitas vezes performáticos e dramáticos, servem como uma forma de mediação entre o mundo dos vivos e o mundo dos espíritos. Segundo Kopenawa e Albert (2015), para os Yanomami, os rituais são o elo entre o visível e o invisível, onde os xamãs se tornam pontes entre os homens e os espíritos da floresta.

Nesse contexto, o xamanismo yanomami não se configura como uma representação simbólica no sentido ocidental, mas como uma prática efetiva de relação com entidades espirituais que habitam a floresta. Como descrevem Kopenawa e Albert (2015), os xapiri-espíritos que descem para dançar e cantar - só podem ser vistos e ouvidos pelos xamãs, o que evidencia a existência de diferentes regimes de percepção e conhecimento. Tal perspectiva desloca a compreensão do ritual como mera encenação, aproximando-o de uma experiência ontológica em que corpo, imaginação e mundo espiritual se entrelaçam de maneira indissociável. Assim, o xamã não atua como intérprete de um papel, mas como agente de mediação entre planos da existência, mobilizando imagens, cantos e movimentos que instauram uma relação viva entre humanos e não humanos (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

A ampliação da compreensão das diversas visões indígenas, e seus agentes originais, no oferece a possibilidade de criar um espaço que ressoe com as demandas contemporâneas de sustentabilidade, respeito à natureza e reconhecimento dos saberes tradicionais. Ao adotar uma abordagem de criação artística que valorize as cosmovisões indígenas, o teatro contemporâneo pode se transformar em um espaço de resistência cultural, onde a arte teatral pode tornar-se um meio de conscientização e transformação social.

Ailton Krenak, em sua obra *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, destaca a desconexão entre os seres humanos modernos e a natureza, uma desconexão que os povos indígenas nunca experimentaram. Para eles, tudo é natureza, o cosmos é natureza (KRENAK, 2019). Neste

sentido, o entendimento do corpo como parte indissociável da terra e do cosmos é um aspecto central que enriquece as epistemologias teatrais, permitindo que atores/atrizes vejam a si mesmos como parte de um todo maior, em sintonia com o ambiente e as forças que o circundam.

Ao observarmos as práticas de Michael Chekhov, o empirismo de Goethe, a Antroposofia de Steiner e a visão dos povos indígenas brasileiros, vemos pontos de contato e diálogo: a integração do corpo, da mente e do *espírito*⁷² no processo criativo, processo que está intrinsecamente ligado a um todo maior, a própria vida.

Fabrini (2021) propõe um espaço onde o corpo e a imaginação se fundem com as forças naturais e metafísicas, criando uma experiência cênica profundamente transformadora. Ao incorporar essas abordagens ao treinamento de atores e à criação teatral, o teatro pode se transformar em um espaço de cura e de reconexão com o mundo natural, contribuindo para a transformação social que tanto almejamos.

As epistemologias indígenas, quando reconhecidas como produtoras de conhecimento e não apenas como repertórios exóticos ou folclóricos, deslocam radicalmente os modos tradicionais de pensar a cena teatral. Ao colocar em questão a separação entre arte, vida e espiritualidade, os povos originários propõem formas de existência que entrelaçam mito, rito e narrativa como dimensões inseparáveis da experiência. Essa abordagem transcultural, que valoriza a circularidade, a oralidade e a ancestralidade como formas legítimas de saber, desestabiliza os paradigmas coloniais e iluministas ainda vigentes nos dispositivos de criação e recepção teatral no Brasil. Ela também convoca artistas, educadores e pesquisadores a revisitar suas práticas à luz de outras cosmologias, marcadas por valores de reciprocidade, escuta e interdependência.

Ao dialogar com essas cosmologias, torna-se evidente que as categorias de análise como gênero, raça e sexualidade também precisam ser revistas em sua ancoragem ocidental. As expressões cênicas indígenas não se limitam à denúncia das violências coloniais; elas afirmam outras formas de performar o mundo, tencionando binarismos e hierarquias que sustentam a colonialidade do saber e do poder. Nesse sentido, a arte que se constrói a partir do encontro com os povos originários pode também ampliar os horizontes das lutas feministas, antirracistas e de afirmação das dissidências sexuais e de gênero. A escuta desses outros mundos

⁷² Nesta pesquisa, o termo *espírito* não é empregado em sentido religioso institucional, mas como dimensão simbólica, sensível e relacional da experiência. Na Antroposofia de Rudolf Steiner, o espírito refere-se a um princípio constitutivo do ser humano que se manifesta na consciência, na imaginação e na capacidade de relação com dimensões não materiais da existência. De modo convergente, em diversas cosmovisões indígenas, o espírito não se dissocia da vida, da natureza e do corpo, sendo compreendido como parte de uma rede de relações entre humanos, não humanos e o cosmos. Assim, o uso do termo nesta tese articula-se a uma compreensão ampliada da experiência estética, na qual criação, percepção e relação com o mundo se entrelaçam.

não é um ato de benevolência ou inclusão tardia, mas um exercício ético e político de descolonização das estruturas que historicamente silenciaram vozes subalternizadas.

É nesse cenário ampliado que propomos a revalorização dos mitos, contos de fadas e narrativas arquetípicas como dispositivos capazes de mediar experiências de diversidade e resistência. Essas histórias, longe de serem neutras ou meramente infantis, carregam marcas profundas das estruturas culturais que os produziram, inclusive seus apagamentos, violências simbólicas e reforços normativos. No entanto, como aponta a crítica contemporânea, esses mitos também podem ser reinventados e tensionados a partir de perspectivas feministas, decoloniais e antirracistas. Tais afirmações abrem caminho para as análises que faremos no Capítulo III.

A interlocução entre os saberes indígenas e a pedagogia cênica propiciada por Michael Chekhov aponta para um campo fértil de atravessamentos entre epistemologias ancestrais e metodologias performativas de caráter psicofísico. Tal diálogo não implica uma fusão ingênua entre matrizes culturais distintas, mas a construção de um território relacional de escuta, reciprocidade e reconfiguração poética da presença. A prática teatral, nesse contexto, deixa de operar unicamente como dispositivo de representação para tornar-se espaço de reintegração ontológica, em que corpo, imaginação e espiritualidade se fundem na criação de mundos possíveis. Conforme proposto por Veronica Fabrini (2021), é nessa zona liminar entre tradição e invenção que se reatualiza o gesto artístico como força insurgente contra a necropolítica contemporânea. A escuta do corpo terrano, a imaginação como potência de resistência e a ancestralidade como saber encarnado convergem para uma cena que não apenas representa, mas reexiste e reinventa.

2.6 – Micropolítica, decolonialidade e reconfigurações da cena contemporânea

À luz do percurso realizado neste capítulo, torna-se possível afirmar que a contribuição contemporânea da técnica de Michael Chekhov não reside apenas em sua permanência histórica como método de atuação, mas em sua capacidade de operar como *micropolítica da imaginação e da sensibilidade*. Ao incidir sobre atmosferas, gestos, impulsos, qualidades de movimento e formas de atenção, a pedagogia chekhoviana age precisamente no nível molecular em que se organizam os afetos, as percepções e os modos de presença. É nesse plano que sua potência crítica se aproxima das pedagogias decoloniais: não por oferecer um discurso diretamente programático de denúncia, mas por possibilitar a reconfiguração sensível de corpos e

imaginários submetidos a regimes normativos de visibilidade, racionalidade e subjetivação. Desse modo, a técnica chekhoviana pode ser relida, no século XXI, como uma prática estético-pedagógica capaz de desestabilizar automatismos perceptivos e de fomentar processos de criação nos quais a formação artística se converte, simultaneamente, em experiência de reinvenção subjetiva, ética e política.

A articulação entre micropolítica e de colonialidade permite compreender a cena contemporânea não apenas como espaço de representação estética, mas como campo de disputa de afetos, gestos, sensibilidades e formas de existir. Enquanto as pedagogias decoloniais, segundo Walsh (2013), problematizam as estruturas históricas que sustentam a colonialidade do saber, do poder e do ser, a micropolítica — conforme formulada por Foucault (1979), Deleuze e Guattari (1980) e desenvolvida por Guattari e Rolnik (1986) — incide nos processos cotidianos e moleculares por meio dos quais subjetividades são produzidas, capturadas ou transformadas. Falamos, portanto, de dois regimes complementares: um que denuncia a macroestrutura colonial e outro que intervém nos mecanismos internos e afetivos que sustentam essa mesma estrutura.

É nesse ponto que se torna pertinente propor, como operador conceitual desta tese, a noção de *micropolítica da sensibilidade*. Com essa expressão, busca-se designar o conjunto de processos pelos quais a criação cênica e a pedagogia teatral intervêm não apenas no plano do discurso ou da representação, mas no nível em que se organizam percepções, afetos, ritmos de atenção, modos de presença e formas de relação com o mundo. Trata-se, portanto, de compreender o político em sua dimensão sensível e formativa: aquilo que atravessa o corpo antes de se estabilizar como opinião, identidade ou posicionamento explícito. No horizonte desta pesquisa, tal formulação permite reconhecer que o teatro, ao mobilizar gesto, atmosfera, imagem e escuta, pode operar como campo de reconfiguração subjetiva, incidindo sobre os regimes perceptivos e imaginativos por meio dos quais a colonialidade também se reproduz e se naturaliza. Assim, a micropolítica da sensibilidade nomeia o plano em que estética, formação e transformação política se entrecruzam de modo mais radical.

Nesse horizonte, a pedagogia psicofísica desenvolvida por Michael Chekhov pode ser compreendida como uma tecnologia estética de reorganização da sensibilidade. Ao mobilizar imagens simbólicas, atmosferas, qualidades de movimento e gestos psicológicos, essa abordagem não atua apenas na composição técnica da personagem, mas intervém diretamente nos modos de perceber, sentir e imaginar que estruturam a experiência cênica. Trata-se de um deslocamento significativo em relação às tradições representacionais do teatro moderno: em vez de restringir a dimensão política da cena ao plano temático ou discursivo, a prática

chekhoviana, incide sobre o nível sensível da formação artística, onde se configuram afetos, percepções e regimes de presença. Nesse sentido, a criação teatral passa a operar como campo de reorganização do sensível, no qual o trabalho do ator se converte também em prática formativa capaz de tensionar hábitos perceptivos sedimentados e abrir espaço para outras formas de relação entre corpo, imaginação e mundo. Tal perspectiva aproxima a técnica de Chekhov de debates contemporâneos sobre estética e política, especialmente a micropolítica, nos quais a transformação das formas de sensibilidade aparece como dimensão fundamental dos processos de criação e de subjetivação.

Nesse sentido, compreender o teatro contemporâneo a partir dessa dupla perspectiva significa reconhecer que as violências coloniais não operam apenas no plano institucional ou discursivo, mas também no nível dos microgestos, dos corpos, dos imaginários e das atmosferas que atravessam a criação e a pedagogia teatral. Processos de racialização, generificação e normalização de presenças são realizados tanto por políticas públicas desigualizantes quanto por micropolíticas cotidianas que definem quem é autorizado a aparecer, falar, criar e existir na cena. Como argumenta Guattari e Rolnik (1986), a colonização não se dá apenas pela dominação externa, mas pela captura da sensibilidade, pela imposição de modos de sentir e de desejar.

É precisamente nesse ponto que a técnica psicofísica de Michael Chekhov se insere como campo de resistência e reinvenção. Ao trabalhar com atmosferas, gestos psicológicos, impulsos imaginários e centros internos, a pedagogia chekhoviana atua sobre o nível sensível onde a subjetividade é moldada. Esses processos, longe de constituírem meras práticas de treino artístico, configuram operações micropolíticas que reabrem o campo perceptivo e imaginativo do sujeito, permitindo-lhe escapar das formas de interioridade produzidas pela colonialidade. O gesto psicológico torna-se, assim, uma intervenção molecular; a atmosfera, uma ecologia sensível que desestabiliza modos de presença; o centro imaginário, uma reterritorialização do corpo para além das dicotomias modernas entre mente e matéria.

Ao mesmo tempo, essas práticas se articulam à crítica decolonial porque promovem formas de criação e percepção que desafiam epistemologias eurocêntricas, naturalizadas e hegemônicas. A imaginação ativa, nesse contexto, não é escapismo, mas ferramenta política - uma tecnologia do sensível que permite a emergência de subjetividades plurais e insurgentes. A espiritualidade não confessional, presente tanto em Chekhov quanto nas epistemologias ameríndias e afro-diaspóricas, oferece modos de existência que subvertem a racionalidade colonial moderna por meio de uma prática estética que integra corpo, símbolo, ancestralidade e mundo.

Assim, propõe-se compreender que as transformações no Teatro Político Contemporâneo não ocorrem apenas na denúncia da desigualdade ou na crítica das estruturas de opressão, mas principalmente na criação de microfrestas onde novos modos de perceber, sentir e imaginar podem emergir. A micropolítica, articulada à decolonialidade, desloca o foco da política como instituição para a política como sensibilidade: uma política da presença, do gesto, da imagem e do corpo vibrátil. Essa perspectiva prepara o terreno para o capítulo seguinte, em que os laboratórios psicofísicos desenvolvidos nesta pesquisa se apresentam como campos experimentais de uma pedagogia teatral que opera justamente nesse entrecruzamento entre criação, sensibilidade e transformação micropolítica.

A noção foucaultiana de microfísica do poder reforça a ideia de que as relações de dominação não se expressam apenas em instituições centralizadas, mas nos circuitos cotidianos que modelam condutas e afetos. Como afirma Foucault (1979, p. 27), “o poder não é algo que se adquire, arrebatou ou compartilha; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos, no jogo desigual e móvel das relações”. Essa formulação permite compreender que a cena teatral, tal como analisada neste trabalho, é atravessada por dispositivos que atuam nos corpos e gestos antes mesmo de se materializarem em estruturas políticas explícitas. Ao reconhecer isso, a pedagogia psicofísica de Michael Chekhov pode ser entendida como prática que intervém nesses pontos de circulação, reconfigurando modos de presença e sensibilidade.

Deleuze e Guattari enfatizam que os processos micropolíticos não são complementares, mas constitutivos das dimensões macropolíticas. Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1980), afirmam que toda política envolve simultaneamente dimensões macropolíticas e micropolíticas, sendo estas últimas fundamentais para compreender os processos de subjetivação e transformação social. Esta leitura sustenta que a criação artística, os modos de produção de afetos e as transformações do corpo não são exteriores ao campo político, mas o próprio terreno onde o político se atualiza. Assim, ao trabalhar com qualidades de movimento, atitudes imaginais e atmosferas, a técnica chekhoviana atua como uma “máquina desejante” (DELEUZE; GUATTARI, 1980), capaz de criar novos agenciamentos subjetivos que resistem à captura colonial.

A contribuição de Suelly Rolnik é essencial para compreender o entrelaçamento entre micropolítica e colonialidade. Em *Micropolítica: cartografias do desejo*, Rolnik e Guattari (1986) analisam os modos pelos quais a colonização opera na produção de subjetividades, capturando formas de sentir, perceber e imaginar. Nesse contexto, Guattari e Rolnik propõem a noção de “política da sensibilidade” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 12), entendida como um exercício de recomposição do campo perceptivo e afetivo do sujeito. Tal concepção

aproxima-se da nossa abordagem da pedagogia de Michael Chekhov, que reorganiza o sensível por meio de práticas de imaginação ativa, gestualidade simbólica e trabalho com impulsos interiores em uma perspectiva micropolítica.

No campo da decolonialidade, Walsh (2013) argumenta que os processos formativos que reproduzem racionalidades eurocêntricas atuam tanto nas estruturas macropolíticas quanto nos modos internos de subjetivação. Nesse sentido, a colonialidade pode ser compreendida como um processo que atravessa corpos, mentes e práticas do cotidiano, naturalizando hierarquias e desigualdades. Essa “penetração sensível” da colonialidade revela que a luta decolonial deve ocorrer, simultaneamente, na crítica estrutural e na reorganização do sensível, o que confirma a pertinência da micropolítica como ferramenta conceitual e prática para repensar a pedagogia teatral.

Frantz Fanon evidencia a dimensão interior das estruturas de dominação. Em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon (2008) demonstra que o racismo não se limita ao plano das ideias, mas se inscreve no corpo e na experiência sensível dos sujeitos, produzindo marcas profundas na subjetividade e nos modos de sentir. Essa perspectiva dialoga com a hipótese central deste trabalho: a de que práticas pedagógico-artísticas que atuam no nível do corpo, da imaginação e dos afetos – como as de Michael Chekhov – possuem um potencial micropolítico de descolonização sensível, especialmente relevante na formação de atores e estudantes.

A articulação entre micropolítica e espiritualidade não confessional também encontra apoio na crítica contemporânea às dicotomias modernas entre corpo e mente. Como observa Viveiros de Castro (2015, p. 39), “o corpo é o ponto de vista” na cosmologia ameríndia, indicando que modos de sentir e de perceber constituem formas de pensamento. Ao trabalhar com estados interiores, atmosferas e imagens simbólicas, nossa abordagem de Chekhov aproxima-se dessa ontologia sensível, oferecendo uma pedagogia que reconhece o corpo como território epistêmico e não como mero instrumento técnico. Esse cruzamento favorece a emergência de práticas teatrais alinhadas a epistemologias não hegemônicas.

Do ponto de vista da crítica negra, Achille Mbembe destaca que o colonialismo institui uma “economia da vida e da morte” (MBEMBE, 2018) que afeta diretamente a constituição sensível do sujeito. Mesmo quando invisíveis, essas dinâmicas modulam percepções, reações e modos de habitar o espaço. A releitura do trabalho psicofísico de Chekhov, ao gerar possibilidades de recomposição da presença, da atenção e da energia corporal, contribui para criar zonas de resistência onde corpos historicamente violentados podem elaborar novas formas de existir e criar. A micropolítica, nesse sentido, torna-se instrumento de reumanização e potencialização sensível.

Em síntese, ao recolocar a técnica de Michael Chekhov em diálogo com as dinâmicas macropolíticas e micropolíticas da cena contemporânea, torna-se possível compreender como sua pedagogia psicofísica opera simultaneamente em duas frentes complementares. No plano macropolítico, nossa abordagem da técnica chekhoviana tenciona modelos hegemônicos de formação, criando divergências frente a matrizes coloniais de corporeidade, subjetividade e representação. No plano micropolítico, suas práticas — baseadas na imaginação ativa, no gesto psicológico e na produção de atmosferas — ativam processos de subjetivação que deslocam a cena para territórios de sensibilidade ampliada, abrindo espaço para a emergência de outros modos de existir, perceber e agir. Deste modo, nossa abordagem da técnica de Chekhov revela-se não apenas um método de criação artística, ou técnica interpretativa para o ator/atriz, mas um dispositivo ético-estético que articula criação teatral, imaginação e política, com potencial de produzir fissuras nas estruturas vigentes e de gerar experiências que desestabilizam o sensível, reorientam afetos e ampliam possibilidades de mundo. É nesse entrelaçamento entre macro e micro, entre estrutura e intensidade, que a pedagogia chekhoviana se atualiza no século XXI, contribuindo para a invenção de práticas cênicas críticas, decoloniais e transformadoras.

Por fim, as pedagogias cênicas que integram micropolítica e decolonialidade apontam para uma prática artística que não se limita a representar desigualdades, mas que as confronta no nível molecular da formação. Como observa Leda Maria Martins (1995), a cena constitui um espaço de inscrição da memória no corpo, no qual história, gesto e subjetividade se entrelaçam. Integrar a técnica de Chekhov a esse debate significa reconhecer que cada gesto, cada atmosfera e cada movimento de imaginação constituem atos políticos em sua potência de reorganizar mundos sensíveis. Assim, a micropolítica aparece como dimensão incontornável da criação teatral e da formação contemporânea.

Nesse horizonte expandido, torna-se imprescindível revisar as ferramentas formativas herdadas da tradição ocidental à luz das urgências do presente. A técnica de Michael Chekhov, ao integrar imaginação, gesto psicológico e energia sutil como fundamentos do processo criativo, oferece um caminho potente para essa reconfiguração. Distante das práticas meramente representacionais, a pedagogia chekhoviana vem sendo ressignificada por artistas e educadores que a colocam em diálogo com perspectivas decoloniais, comunitárias e terapêuticas. Assim, o próximo tópico ampliará a análise os desdobramentos contemporâneos dessa técnica, explorando como ela tem sido reestruturada em diferentes contextos geográficos e socioculturais como caminho para criação, cura, escuta e transformação estética e social. A

partir de mais⁷³ exemplos concretos, buscar-se-á compreender como o legado de Chekhov, longe de um sistema fechado, constitui-se hoje um campo vivo, relacional e ético de experimentação artística.

2.7 – Caminhos contemporâneos da técnica de Michael Chekhov: outros usos e ressignificações no século XXI

A retomada contemporânea da técnica de Michael Chekhov não se reduz a um movimento de recuperação histórica ou de reaplicação conservadora de um repertório pedagógico do século XX. Para Fleming e Cornford (2020), na coletânea *Michael Chekhov Technique in the Twenty-First Century: New Pathways*, o que se evidencia é outra coisa: a técnica comparece como um campo em expansão, relido à luz de necessidades contemporâneas, atravessado por experimentações interdisciplinares e deslocado para contextos que extrapolam o treinamento tradicional do ator. Em vez de aparecer como um método fixo, a abordagem chekhoviana passa a ser tratada como uma matriz de princípios suscetível de adaptação crítica, combinação com outras práticas e reelaboração em ambientes educacionais, comunitários, terapêuticos e processuais. Essa chave de leitura já se encontra formulada por Fleming (2021), quando a autora afirma que discute métodos e princípios de Chekhov que podem favorecer a imaginação incorporada e o jogo, bem como contribuir para o bem-estar e para a transformação no contexto pós-pandêmico.

Durante a crise que o mundo enfrenta atualmente, provocada pela atual pandemia do Covid-19. Discutirá criticamente uma seleção dos métodos e princípios de Chekhov sobre os quais eu argumento que facilitam em engajamento com imaginação incorporada e jogos, que podem melhorar o bem-estar de atores e não atores tanto em contextos de performance, quanto do cotidiano. Argumenta-se, ainda, que estes métodos e ideias podem também possuir o potencial de nos conectar mais integralmente às comunidades entre as quais vivemos neste tempo de crise e a imaginar e provocar mudança pessoal e sócio-política no mundo pós-pandêmico. (FLEMING, 2021, p. 14)

Esse horizonte de releitura já está inscrito na própria gênese do projeto *New Pathways*⁷⁴. Na introdução da coletânea, Fleming demonstra que o arquivo do Chekhov Theatre

⁷³ A leitura de Fabrini (2021), discutida no tópico anterior em diálogo com contextos indígenas brasileiros, é aqui tomada como um exemplo de ressignificação contemporânea da técnica de Michael Chekhov. Neste momento da análise, amplia-se o escopo para experiências internacionais de reelaboração da técnica, com base, sobretudo, nos estudos organizados por Fleming e Cornford (2020).

⁷⁴ O projeto *New Pathways* foi uma iniciativa de pesquisa colaborativa internacional (2013–2016), coordenada por Cass Fleming e Tom Cornford, com base na Goldsmiths, University of London, no Reino Unido, em parceria com outras instituições acadêmicas e artísticas. Voltado à reinterpretação contemporânea da técnica de Michael

Studio não deve ser lido como depósito de fórmulas acabadas, mas como registro de um trabalho processual e investigativo. Ao descrever o arquivo, a autora afirma que ele traça “um processo complexo, relacional e imaginativo de pedagogia, pesquisa e experimentação” (FLEMING; CORNFORD, 2020, p. 15), formulação decisiva porque desloca a compreensão da técnica de Chekhov do plano da ortodoxia para o plano da prática viva. O que se preserva, portanto, não é uma doutrina imutável, mas uma ética de exploração: os materiais de Chekhov interessam menos como prescrição e mais como propulsão. Isso significa que, a técnica, no século XXI, torna-se relevante justamente porque pode ser novamente posta em jogo, interrogada, deslocada e combinada com outras demandas do presente.

Significativamente, o arquivo de Hurst du Prey não se concentra nos produtos finais do trabalho do Estúdio, por exemplo, as produções apresentadas ao público ou textos de peças completados; em vez disso, traça um processo complexo, relacional e imaginativo de pedagogia, pesquisa e experimentação. Como consequência, “O Ator é o Teatro” descreve a evolução da pedagogia e da prática de Chekhov em diálogo e em resposta ao trabalho dos seus alunos, colaboradores, outros artistas e às questões sociais enfrentadas naquele momento do século XX. (FLEMING; CORNFORD, 2020, p. 15)

Há, assim, um primeiro ponto teórico fundamental: a contemporaneidade da técnica chekhoviana está ligada à sua capacidade de expansão. O livro de 2020 explicita isso desde sua estrutura, organizada em três grandes eixos: processos de produção teatral, usos para além da atuação e usos para além do teatro. Essa arquitetura editorial já constitui um argumento crítico. Ela indica que a técnica deixou de ser compreendida apenas como um sistema de treinamento do ator para personagens dramáticas e passou a operar como linguagem composicional mais ampla, apta a atravessar direção, dramaturgia colaborativa, voz, movimento, dança, design teatral e práticas aplicadas, terapêuticas e comunitárias. Em outras palavras, não se trata apenas de usar Chekhov “em mais lugares”, mas de repensar o que a técnica é quando sai do campo restrito da atuação e entra em diálogo com outros regimes de criação e formação.

Além disso, Fleming esclarece que o próprio projeto *New Pathways* nasceu de uma decisão metodológica coerente com a lógica interna do pensamento de Chekhov: explorar a técnica por meio da prática, da experimentação e da apropriação crítica, e não pela repetição acríica dos exercícios.

Como Chekhov explicou que suas técnicas e princípios devem sempre ser explorados através da prática [...], sabíamos que a nossa investigação precisava de estar enraizada

Chekhov, o projeto articulou pesquisa prática e investigação teórica a partir dos arquivos do Chekhov Theatre Studio, propondo novos usos da técnica no contexto do século XXI.

numa forma simbiótica de prática e trabalho acadêmico. Além disso, no Estúdio, Chekhov disse aos seus professores e diretores estagiários que eles não deveriam seguir seus exercícios sem pensar, mas deveriam experimentá-los e torná-los seus, então decidimos seguir este conselho e mergulhar divertidamente no arquivo para tentar encontrar os materiais em diferentes maneiras em relação às nossas realidades como profissionais do século XXI. (FLEMING; CORNFORD, 2020, p. 17)

Essa passagem é especialmente importante para esta tese, porque legitima uma leitura não dogmática da técnica. Em termos indiretos, pode-se afirmar que Fleming e Cornford (2020) compreendem o legado chekhoviano como uma prática de atualização crítica, em que a fidelidade ao método não consiste em reproduzi-lo literalmente, mas em reativar seus princípios em diálogo com realidades concretas e contemporâneas.

No primeiro eixo da coletânea, voltado aos processos de produção teatral, a técnica é reposicionada como dispositivo de invenção e não apenas de interpretação. O ponto é crucial. Na tradição mais difundida de recepção de Chekhov, o método costuma ser associado sobretudo ao gesto psicológico, aos centros imaginários, ao corpo imaginário e à construção de personagem. Em *New Pathways*, porém, a ênfase desloca-se para o uso desses princípios em processos de criação de cena, direção catalisadora e dramaturgia colaborativa. Esse deslocamento altera profundamente o estatuto da técnica.

Em vez de funcionar apenas como preparação do ator para um texto prévio, a abordagem chekhoviana passa a operar como ferramenta de composição: atmosfera, gesto, ritmo, centro, polaridade, imagem e improvisação tornam-se meios de gerar material. Isso é particularmente evidente na organização da seção *Técnica Chekhov: Processos de produção teatral*, que aproxima a técnica de contextos de teatro concebido e dramaturgias atmosféricas. A hipótese subjacente é que os princípios chekhovianos podem estruturar o nascimento da cena antes mesmo da consolidação de um texto dramático. Nessa perspectiva, o ator deixa de ser mero intérprete de uma dramaturgia pré-existente e converte-se em coprodutor do acontecimento cênico. A técnica, portanto, é relida como tecnologia de invenção teatral.

Esse ponto é central para a presente tese porque estabelece um paralelo forte com os laboratórios analisados no Capítulo III. Nas experiências descritas por Fleming e Cornford (2020), a criação não precisa partir de uma personagem já estabilizada ou de um texto naturalista: pode emergir de imagens, atmosferas, impulsos e materialidades em processo. Em termos metodológicos, isso significa que a técnica chekhoviana sustenta uma pedagogia cênica menos baseada na reprodução de formas prontas e mais orientada pela abertura processual do imaginário.

A releitura da técnica torna-se ainda mais sofisticada quando ela é articulada à dramaturgia colaborativa. Em vez de aparecer como instrumento voltado à “interioridade” do ator, a atmosfera passa a ser mobilizada como eixo composicional de escrita e montagem. Aqui, a contribuição da coletânea é particularmente importante: ela permite compreender que a técnica de Chekhov também pode ser relida como uma poética da relação entre forma, sensação e estrutura dramática. Isso significa que atmosferas não são apenas “climas” subjetivos ou recursos expressivos, mas operadores de organização do material cênico.

Essa releitura tem consequências estéticas importantes. Primeiro, porque despica o método: a criação já não depende exclusivamente da coerência psicológica da personagem, mas de relações de energia, espaço, tensão e ritmo. Segundo, porque desloca a dramaturgia da centralidade do logos para um regime mais imagético e sensorial. Terceiro, porque torna a técnica compatível com práticas contemporâneas em que texto, improvisação, composição visual e atuação surgem de forma interdependente. Assim, a técnica é adaptada não por ser simplificada, mas por ser reinscrita em processos mais abertos e coletivos.

Na seção *Além da atuação*, o capítulo de Daron Oram é particularmente significativo porque revela como a técnica pode ser operacionalizada no campo da voz. A importância dessa releitura está em recusar a separação entre treinamento vocal e imaginação. Em muitas tradições pedagógicas, a voz é tratada como campo técnico autônomo, centrado em respiração, projeção, articulação e ressonância. A contribuição da coletânea desloca esse paradigma ao mostrar que, em uma abordagem chekhoviana, a voz pode ser mobilizada a partir da imaginação incorporada. Isso significa que o trabalho vocal deixa de ser mera execução fisiológica e passa a ser atravessado por imagem, impulso e circunstância psicofísica.

Nessa lógica, a técnica de Chekhov é adaptada ao treinamento vocal não pela repetição de exercícios idênticos aos do ator, mas por uma reestruturação do próprio princípio do treino: voz, corpo e imaginação deixam de ser compartimentos separados. A vocalidade passa a ser pensada como qualidade de presença. O relevante aqui não é apenas “falar melhor”, mas colocar a voz em relação com a atmosfera, com o estado corporal e com a imaginação do performer. A técnica, portanto, é relida como uma pedagogia integrada da expressão.

A importância dessa releitura não reside na introdução de um princípio inteiramente novo — uma vez que Michael Chekhov já concebia a voz em estreita relação com a imaginação e o corpo —, mas na forma como esse princípio é retomado, sistematizado e deslocado para o campo específico do treinamento vocal contemporâneo. Ao recusar a separação entre técnica vocal e imaginação, o trabalho apresentado na coletânea evidencia uma reconfiguração pedagógica, na qual a vocalidade passa a ser investigada como expressão de uma imaginação

incorporada. Nesse sentido, a contribuição contemporânea consiste menos em redefinir a técnica de Chekhov e mais em explicitar e operacionalizar, de modo sistemático, uma dimensão que já estava presente em sua obra: a indissociabilidade entre impulso interior, imagem e expressão vocal. O que se observa, portanto, é um deslocamento do campo vocal - de uma abordagem predominantemente fisiológica para uma perspectiva psicofísica e relacional, na qual a voz é compreendida como qualidade de presença e como manifestação da imaginação em ação. Não se trata de uma ruptura com o pensamento de Chekhov, mas de uma explicitação e recontextualização de princípios já presentes em sua pedagogia, agora mobilizados em diálogo com os debates contemporâneos sobre corpo, voz e imaginação.

A presença de Roanna Mitchell na coletânea reforça outro eixo de expansão: a aproximação entre técnica chekhoviana, movimento e dança. A discussão sobre movimento ultrapassa a atuação dramática e se desloca para a dança e para a performance corporal. Além disso, Mitchel como pesquisadora interessada nas aplicações da técnica de Chekhov para além do teatro, especialmente em contextos de saúde mental, configura-se como um dado teórico e metodologicamente importante, porque mostra que a releitura contemporânea da técnica não se limita à cena teatral em sentido estrito; ela alcança práticas somáticas e performativas em que o corpo é investigado como campo de articulação entre movimento interior, imaginação e relação. “O seu trabalho explora a performance e a formação na intersecção entre a representação e a dança, bem como as aplicações da técnica de Chekhov para além do teatro, especialmente em contextos de saúde mental” (FLEMING; CORNFORD, 2020, p. 10).

Nessa absorção, o que se preserva do legado chekhoviano não é uma forma codificada de movimentação, mas a premissa psicofísica segundo a qual movimento exterior e movimento interior são inseparáveis. Ao ser levada para a dança e para contextos de saúde mental, a técnica passa a operar menos como ferramenta de representação e mais como processo de reorganização sensível. A ênfase desloca-se da expressividade de personagem para a qualidade da presença, da atenção e da circulação energética. Em outras palavras, Chekhov é relido aqui como prática de corporeidade imaginante.

Um dos movimentos mais originais da coletânea está no capítulo dedicado ao design teatral. Ao incluir o design no campo de aplicação da técnica, *New Pathways* realiza um deslocamento decisivo: a imaginação chekhoviana deixa de ser pensada apenas como algo que “acontece no ator” e passa a ser considerada também no plano espacial, visual e material da cena. Atmosfera, forma, energia e ritmo tornam-se, então, categorias composicionais para o cenógrafo e a visualidade da cena.

Essa ampliação produz uma consequência importante para a leitura contemporânea da técnica: ela deixa de ser entendida como método centrado numa interioridade individual e se transforma em linguagem relacional de cena. O espaço passa a ser concebido, além de agente sensível, atmosférico, como espaço de composição visual dos múltiplos profissionais da cena, cenógrafo, iluminador, figurinista, em continuidade com o corpo e com a imaginação desses profissionais, não só do ator/atriz. Assim, a operacionalização da técnica nestes campos não é uma simples “aplicação lateral”; ela modifica o próprio entendimento do método, que passa a ser lido como pensamento estético mais abrangente.

É, contudo, na seção *Além do teatro* que o livro oferece uma das suas contribuições mais fortes para esta pesquisa. O capítulo de Caoimhe McAvinchey afirma explicitamente que “Os métodos de Chekhov raramente são incluídos nos ‘kits de ferramentas’ aplicados por produtores de teatro ou dramaterapeutas, mas são particularmente úteis, pois são fundamentalmente centrados no ator/participante” (McAVINCHEY, 2020, apud FLEMING; CORNFORD, 2020, p. 24). Essa passagem é decisiva porque identifica um duplo movimento: por um lado, a tradição do *teatro aplicado*⁷⁵ pouco incorporou Chekhov; por outro, a própria estrutura da técnica torna-a especialmente fértil para esse campo.

O que está em jogo aqui é uma releitura radical da técnica chekhoviana. Em vez de servir prioritariamente à criação artística para apresentação pública, a técnica passa a ser mobilizada em processos voltados à escuta, à participação, ao bem-estar, à reconstrução subjetiva e ao trabalho comunitário. Atmosfera, contato, imaginação incorporada e gesto deixam de ser apenas recursos de composição cênica e tornam-se dispositivos de mediação humana. Isso altera o modo de operacionalização da técnica: a pergunta já não é apenas, como construir uma personagem?, mas, como criar condições de presença, relação e agência em contextos de vulnerabilidade ou exclusão?.

O valor dessa abordagem aparece com mais nitidez quando Fleming, no artigo de 2021, dialoga diretamente com McAvinchey e com experiências derivadas desse campo. A autora apresenta o conjunto, o contato, o amor, o jogo e o método das bases (*grounds*)⁷⁶ como

⁷⁵ Nesse contexto, o termo *teatro aplicado* refere-se a práticas teatrais desenvolvidas fora do circuito tradicional de produção de espetáculos, voltadas a contextos educativos, comunitários, sociais e terapêuticos. Trata-se de um campo em que o teatro opera como ferramenta de mediação, formação e transformação, e não apenas como linguagem estética. É precisamente nesse horizonte que a técnica de Chekhov revela um potencial ainda pouco explorado.

⁷⁶ No contexto da técnica de Michael Chekhov, o termo *grounds* (bases) refere-se a focos específicos de trabalho que orientam a improvisação e a criação cênica, tais como Atmosfera, Centros Imaginários, Gestos Psicológicos, Qualidades de Movimento, entre outros. Conforme discute Cass Fleming (2021), essas bases funcionam como princípios operativos que delimitam o campo de exploração do ator, operando de modo semelhante às regras de um jogo: ao restringirem o foco da ação, intensificam a criatividade, a capacidade de descoberta e o engajamento

princípios que podem contribuir para o bem-estar, para o fortalecimento comunitário e para a imaginação de mudanças sociais em contexto de crise. Ela escreve que tais princípios podem facilitar a imaginação incorporada e o jogo, além de melhorar o bem-estar de atores e não atores.

Um dos exemplos mais fecundos retomados por Fleming e Cornford (2020) é o trabalho de Zoe Brook em comunidades escocesas marcadas por desemprego, isolamento e desigualdades em saúde. O interesse desse caso está no modo como a técnica é operacionalizada. Não se trata de aplicar mecanicamente exercícios clássicos, mas de utilizar princípios chekhovianos para sustentar processos de imaginação, jogo e reorganização da experiência. A técnica é adaptada de forma a favorecer participação, agência e abertura de possibilidades de ação. Infere-se que, nesses contextos, a imaginação deixa de ser apenas recurso estético e passa a operar como força de reconfiguração subjetiva e relacional.

Nas conclusões da coletânea, esse argumento ganha maior densidade quando Fleming e Cornford retomam relatos de Freidank e Merlin (2001) sobre estudantes universitários e seus processos de formação. Ali, os autores observam efeitos de ligação, abertura, confiança e agência, sugerindo que o ensino da técnica de Chekhov pode contribuir para formas indiretas, porém consistentes, de fortalecimento subjetivo.

Freidank e Merlin observaram que este sentimento de ligação, abertura, agência e aumento de confiança é significativo a vários níveis e foi algo que os alunos foram capazes de levar para outros aspectos dos seus estudos em diferentes disciplinas e na sua vida mais ampla. Isto parece mostrar como o ensino das técnicas de Chekhov pode levar os alunos a obterem uma melhor sensação de bem-estar e um sentido da sua própria agência de uma forma indireta através do envolvimento criativo como um conjunto. (FLEMING; CORNFORD, 2020, p. 189)

Nessa mesma passagem, aparece um testemunho particularmente relevante, em que Merlin relata que o processo ajudou os estudantes a sentir que “está tudo bem ser eu”, o que reforça a dimensão formativa e subjetiva da técnica aproximando-a de uma ética do cuidado e da convivência em contextos de vulnerabilidade social.

Além disso, a autora articula essa dimensão do jogo com a hipótese de um terceiro espaço, em diálogo com Bhabha. Em termos indiretos, pode-se dizer que Fleming (2021) propõe que certas práticas inspiradas em Chekhov podem abrir zonas de travessia entre polaridades — entre o pessoal e o político, o cotidiano e o performativo, o individual e o

com a imaginação incorporada, configurando um processo dinâmico, combinatório e evolutivo de experimentação cênica.

coletivo —, o que torna a técnica especialmente produtiva para pensar a cena contemporânea como espaço de mediação, invenção e transformação.

A concepção de *terceiro espaço*, elaborada por Homi Bhabha (2004), retomada por Mitchell (2020) no âmbito da coletânea organizada por Fleming e Cornford (2020), também é fundamental para compreender a forma como a técnica de Chekhov está sendo utilizada como meio de dissidência e reinvenção subjetiva. A autora destaca que o *Terceiro Espaço* pode operar como zona de liberdade criativa, de encontro entre opressor e oprimido, configurando-se como uma construção coletiva a partir da multiplicidade de vozes. É, segundo Fleming, um espaço instável de jornada que não é pertencente a nenhuma perspectiva, permitindo que os artistas dialoguem com suas próprias subjetividades e com os dilemas do presente

No Brasil, essa ressignificação ganha contornos próprios. No artigo *O self e a atuação: elementos de uma pedagogia do teatro em Michael Chekhov*, Barone (2020) propõe um deslocamento da técnica de Chekhov para além da mera aplicação formal, aproximando-a da pedagogia da presença e da escuta de si. Para a autora, a noção de *self* em Chekhov pode ser lida em chave fenomenológica, assim, passa a ser entendida como uma via de subjetivação estética e ética, uma pedagogia da sensibilidade em tempos de desintegração e crise.

Nesse sentido, Barone (2020) evidencia que a aproximação entre práticas contemplativas e a técnica de Michael Chekhov não se configura como uma simples soma de procedimentos, mas como uma convergência no modo de compreender o trabalho do ator enquanto processo de consciência. Ao integrar práticas como a meditação ativa, a educação somática e o trabalho imaginativo, a autora demonstra que o cultivo da atenção e da escuta interior cria condições para o acesso e a sustentação das imagens criativas no tempo. Como afirma, “a meditação propicia o acesso às imagens criativas e a sustentação do seu desenvolvimento, numa progressão temporal. Externamente, o ator não parece fazer nada, mas está de fato ativando e observando o que acontece em sua vida interior” (BARONE, 2020, p. 463), indicando que a experiência contemplativa não implica passividade, mas um estado ativo de percepção. Desse modo, a técnica de Chekhov pode ser compreendida como uma prática que se ancora em *estados de consciência cultivados*⁷⁷, nos quais imaginação, percepção e ação se articulam como dimensões indissociáveis do processo criativo.

⁷⁷ A noção de *estados de consciência cultivados* pode ser compreendida em diálogo com o conceito de *cultivo de si* desenvolvido por Quilici (2011), que, a partir da noção de *shugyo*, refere-se a práticas “que visam despertar certas qualidades de consciência e transformar o modo de ser do praticante” (p.1). Nesse contexto, o treinamento do ator é entendido como processo contínuo de refinamento da atenção, da percepção e da experiência psicofísica.

A partir de sua experiência pedagógica, Luciana Barone (2020) reestrutura a técnica de Michael Chekhov ao integrá-la a práticas contemplativas e somáticas, deslocando seu uso de uma aplicação formal para um processo ampliado de consciência psicofísica. A autora articula elementos da técnica chekhoviana — como a incorporação de imagens e o gesto psicológico — com práticas de meditação ativa, máscara neutra e Educação Somática (*Body-Mind Centering*)⁷⁸, construindo um percurso pedagógico orientado ao autoconhecimento e à ampliação da percepção do ator. Nesse contexto, a relação entre imaginação e percepção torna-se eixo estruturante do trabalho, sendo mobilizada tanto como meio de acesso à vida interior quanto como fonte de criação cênica. Como evidencia seu artigo, o objetivo não é a reprodução de procedimentos técnicos, mas a criação de condições para que o ator desenvolva uma consciência mais refinada de seus processos físicos e psíquicos, possibilitando a emergência de uma atuação mais integrada, sensível e autoral.

As contribuições de Luciana Barone revelam uma perspectiva crítica e sensível sobre o processo de formação do ator no século XXI, especialmente em diálogo com a técnica de Chekhov. A autora propõe compreender o trabalho do ator como uma jornada de constituição de um *self* em relação, em movimento e em escuta com o mundo. Para Barone, a técnica chekhoviana propicia o desenvolvimento de um *eu criador* que ultrapassa o plano racional e emerge de camadas mais profundas da experiência vivida, nas quais a imaginação desempenha papel central.

Conforme discute Barone (2020), o trabalho do ator está profundamente relacionado ao desenvolvimento da consciência psicofísica e ao autoconhecimento, sendo a imaginação e a percepção elementos centrais do processo criativo. Nesse sentido, pode-se compreender tal percurso como um processo de transformação pessoal, mobilizado por forças poéticas que configuram o que aqui se denomina de *self criador*.

Essa perspectiva ecoa a noção de um *corpo imaginante* em oposição ao *corpo disciplinado*, propondo um modelo formativo pautado pela alteridade, pelo simbólico e pelo ético. Barone articula ainda esse pensamento com os aportes de Gilbert Durand (2002) e da *antropologia simbólica*, sugerindo que o imaginário é o meio através do qual o ator se insere e age no mundo.

Já no trabalho de Verônica Fabrini (2021), intitulado *Quando será o futuro? Práticas chekhovianas do imaginar numa perspectiva decolonial*, analisado em profundidade em tópico

⁷⁸ O Body-Mind Centering (BMC) é uma abordagem de educação somática desenvolvida por Bonnie Bainbridge Cohen, que investiga a relação entre corpo e mente por meio da experiência direta dos sistemas corporais, propondo a corporalização (*embodiment*) como processo de ampliação da consciência e reorganização do movimento.

anterior, a meu ver, trata-se de uma das releituras situadas mais radicais e potentes da técnica no Brasil contemporâneo. A autora relata sua experiência como docente na UNICAMP junto a estudantes indígenas e negros ingressantes por cotas étnico-raciais, e como a imaginação, enquanto eixo estruturante da proposta de Chekhov, possibilitou o contato com outras cosmo percepções e ontologias. Para Fabrini (2021):

Podemos ainda imaginar e perceber. Temos um corpo que nos conecta com o mundo, temos um corpo que é natureza, um corpo terrano. Fui salva pelo pequeno livro azul. Fui salva por uma orquídea sorridente num pequeno vaso ao sol. Escutei seus segredos. Fui salva pela imaginação - espaço real de transporte, espaço do mundo-do-meio. Fui salva pelo reconhecimento da alma de tudo que existe: gente, pedra, rio, bicho, flor e tudo mais. Decidi presentear Chekhov com *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. Achei que ele gostaria. Ambos viveram destruição de mundos. (FABRINI, 2021, p. 64–65)

A atitude de Fabrini é emblemática: ao colocar Michael Chekhov em diálogo com Ailton Krenak, ela não apenas atualiza a técnica, como também contribui para a reinserção de sua função social e política no Brasil contemporâneo. Esse gesto performa um pensamento decolonial que desafia os cânones europeus sem abdicar de suas potências criativas, propondo uma pedagogia teatral comprometida com a transformação subjetiva e coletiva.

As práticas relatadas por Barone e Fabrini não apenas atualizam a técnica de Michael Chekhov no contexto brasileiro, mas também propõem um deslocamento de seu centro epistêmico, apontando para um Chekhov relido “pelas margens”, pelas pedagogias do *Sul Global*, pelas corporeidades dissidentes e pelas subjetividades silenciadas. Isso reforça o argumento central desta tese: a técnica chekhoviana, em sua potência poética e pedagógica, está apta a dialogar com os desafios contemporâneos, inclusive no campo da educação formal, como será discutido no Capítulo III.

Tais referências permitem identificar, com maior precisão, o tipo de transformação que a técnica chekhoviana vem sofrendo no século XXI. Não se trata simplesmente de “usar Chekhov em novos lugares”. O que ocorre é mais profundo: a técnica é descentrada da interpretação de personagem e convertida em matriz de composição cênica; é expandida para voz, movimento, elementos visuais da cena e dramaturgia; é levada a contextos aplicados, terapêuticos e comunitários, onde passa a operar como prática de cuidado, agência e participação; é reinterpretada politicamente, em relação a amor, responsabilidade social, bem-estar e mudança sociopolítica; e é criticamente atualizada pela possibilidade de diálogo com diferenças culturais e com novas formas de subjetivação.

Assim, é possível afirmar que tais experiências contemporâneas não apenas expandem os horizontes metodológicos do legado chekhoviano, como também o inscrevem em um território ético, estético e político alinhado às urgências do século XXI. Essas manifestações, tanto internacionais quanto nacionais, apontam para a vitalidade da técnica de Michael Chekhov como um campo vivo, em constante transformação. Ao serem reivindicadas por contextos diversos, suas ferramentas ganham novas camadas de sentido e se tornam instrumentos de resistência, cura, criação e ensino.

Portanto, a técnica de Michael Chekhov, longe de se constituir como sistema encerrado em sua origem, pode ser compreendida hoje como campo vivo, relacional, ético e processual de experimentação artístico-pedagógica.

A publicação brasileira de *O Manuscrito de Paris: um primeiro esboço, uma redescoberta*⁷⁹ (CHEKHOV, 2025), organizada por Hugo Moss, permite reabrir criticamente a discussão sobre os modos de transmissão da pedagogia de Michael Chekhov no século XX. Para além da relevância histórica do documento, a apresentação da edição brasileira escrita por Veronica Fabrini desloca a leitura tradicionalmente centrada na figura individual do mestre e evidencia a dimensão coletiva, relacional e frequentemente invisibilizada que atravessa a constituição do legado chekhoviano.

Nesse processo de reconfiguração contemporânea da técnica chekhoviana, torna-se igualmente necessário revisitar criticamente os sujeitos históricos envolvidos na construção e transmissão de seu legado pedagógico. Ao comentar a trajetória do manuscrito, na referida publicação de Moss (2025), Fabrini chama atenção para a presença de colaboradoras fundamentais no processo de preservação e transmissão da técnica psicofísica de Michael Chekhov, destacando especialmente Georgette Boner, Beatrice Straight, Deirdre Hurst du Prey e Mala Powers. Segundo a autora:

Vale mencionar que a ignição, desenvolvimento, sustentação e memória do legado de Michael Chekhov, foi também fruto de parcerias femininas. Foi a jovem Georgette Boner, doutora em Filosofia e estudiosa das personagens femininas de Schnitzler, sua interlocutora na escrita desse manuscrito, e Deirdre Hurst du Prey, Beatrice Straight e Mala Powers, algumas das suas parceiras-chave na elaboração de sua pedagogia e no precioso registro de suas oficinas e ensaios. (FABRINI, 2025, p. xii).

Tal observação possui implicações importantes para uma leitura contemporânea da pedagogia chekhoviana. Historicamente, grande parte das narrativas sobre as metodologias do

⁷⁹ Para uma discussão anterior sobre a edição brasileira de *O manuscrito de Paris: um primeiro esboço: uma redescoberta* (CHEKHOV, 2025), ver o tópico 1.7 desta tese.

ator no século XX foi construída a partir de modelos centrados em figuras masculinas concebidas como “mestres” ou “gênios criadores”, frequentemente apagando as redes colaborativas responsáveis pela sistematização, documentação e continuidade dessas práticas. Nesse contexto, a observação de Fabrini permite compreender que o legado de Chekhov não emerge exclusivamente de uma produção individual, mas de uma ecologia coletiva de transmissão, sustentada também por práticas de escuta, organização, cuidado pedagógico e mediação intelectual realizadas por mulheres.

Essa perspectiva torna-se particularmente relevante quando articulada aos debates contemporâneos sobre decolonialidade e crítica feminista das epistemologias artísticas. Ao problematizar a centralidade autoral masculina na história do teatro moderno, abre-se espaço para reconhecer que muitos processos de produção e preservação do conhecimento teatral estiveram vinculados a formas de trabalho historicamente feminilizadas e frequentemente desvalorizadas pelas narrativas oficiais da arte. No caso específico de Georgette Boner, sua atuação não se limita a uma função técnica de registro documental. Sua escuta atenta, seu trabalho de transcrição e sua permanência junto às práticas pedagógicas de Chekhov constituem parte ativa da própria materialidade histórica através da qual essa técnica chegou ao presente. Sob essa perspectiva, a técnica psicofísica de Michael Chekhov pode ser compreendida não apenas como um conjunto de procedimentos voltados à criação do ator, mas como uma pedagogia relacional sustentada por dinâmicas coletivas de transmissão sensível. Tal dimensão aproxima-se de debates contemporâneos que procuram deslocar modelos hierárquicos e individualizantes da criação artística, enfatizando práticas de cuidado, escuta e construção compartilhada do conhecimento. Nesse sentido, a observação de Fabrini permite ampliar a compreensão da própria micropolítica da sensibilidade discutida nesta tese: não apenas como operação estética sobre o corpo e a imaginação do ator, mas também como modo de constituição de relações éticas e pedagógicas no interior dos processos de criação e formação artística.

Além disso, a presença dessas colaboradoras evidencia que as reverberações contemporâneas da técnica chekhoviana também podem ser pensadas a partir de uma crítica às estruturas patriarcais que historicamente organizaram a transmissão do saber teatral. Ao reconhecer a participação ativa de mulheres na consolidação desse legado, desloca-se a ideia de autoria isolada e abre-se espaço para compreender a história das pedagogias do ator como campo constituído por múltiplas vozes, afetos, mediações e formas de trabalho frequentemente invisibilizadas pelas historiografias tradicionais do teatro.

É nesse ponto que se ancora a proposta do Capítulo III desta tese: analisar laboratórios práticos inspirados na abordagem de Chekhov como estratégias formativas e performativas em

ambientes escolares, periféricos e institucionais. Esse é o solo onde germinou o projeto *Medusa*, elaborado com estudantes do Instituto Federal de Goiás (IFG), em que o mito foi subvertido como forma de devolver movimento e voz àquilo que havia sido silenciado. Se a Medusa mítica petrificava com o olhar, nossa Medusa revê o mundo pelo avesso, ressignifica o corpo feminino, o corpo marginalizado, e propõe um gesto contestador: em vez da paralisia, o impulso de vida. Este trabalho colaborativo, construído nos laboratórios teatrais do IFG, operou como plataforma para a experimentação da práxis chekhoviana a partir da individualidade criativa dos participantes e seus contextos sociopolíticos, e o teatro como prática pedagógica integral.

Assim, a continuidade da tese no Capítulo III assumirá o caráter investigativo-prático: a exposição e análise dos laboratórios de criação pedagógica e artística realizados com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, entre outras oficinas em contextos não formais, que revelará como as ideias tratadas até aqui se corporificaram, confrontaram e se reformularam no terreno da realidade escolar, entre outros espaços pedagógicos. Ao narrar e analisar essas experiências, buscamos não apenas validar empiricamente nossa hipótese, mas também expandir os horizontes da pesquisa em teatro-educação, contribuindo para a construção de um ensino artístico verdadeiramente transformador.

CAPÍTULO III

LABORATÓRIOS PSICOFÍSICOS COMO PRÁTICAS MICROPOLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Se, nos capítulos anteriores, buscou-se demonstrar que a técnica psicofísica de Michael Chekhov pode ser compreendida como uma prática micropolítica da sensibilidade, o presente capítulo volta-se à materialidade dessa hipótese no campo empírico. Os laboratórios psicofísicos aqui analisados não serão tratados como simples aplicações ilustrativas de um referencial previamente estabilizado, mas como espaços de experimentação nos quais essa dimensão estético-política da pedagogia chekhoviana se torna observável, tensionável e analisável. Parte-se do pressuposto de que a formação teatral, quando orientada por procedimentos imaginais e psicofísicos, atua não apenas sobre competências expressivas, mas também sobre modos de atenção, imaginação, relação e presença. Nesse sentido, os experimentos desenvolvidos em contextos formais e não formais de ensino permitem investigar de que maneira gesto, atmosfera, imagem, escuta e criação coletiva podem constituir operações concretas de transformação subjetiva e pedagógica, fazendo da prática laboratorial o lugar em que a teoria se corporifica e se testa criticamente.

Após a discussão desenvolvida no capítulo anterior, em que a cena contemporânea foi compreendida como um campo complexo atravessado por dinâmicas macro e micropolíticas, este capítulo desloca a reflexão para o plano da experiência pedagógico-cênica. Se, no nível macropolítico, o teatro se relaciona com disputas históricas, sociais e epistemológicas que atravessam o século XXI, no plano micropolítico essas tensões se manifestam nos processos formativos, nas relações entre corpos, imaginação e criação coletiva. Nesse sentido, os laboratórios psicofísicos apresentados a seguir são compreendidos como espaços de investigação cênico-pedagógica nos quais a técnica de Michael Chekhov se atualiza como práxis formativa, articulando criação artística, pedagogia teatral e transformação subjetiva. Ao examinar as experiências desenvolvidas em contextos de educação formal e não formal, busca-se evidenciar como a imaginação psicofísica, o gesto e a composição simbólica operam como práticas micropolíticas de formação, capazes de produzir deslocamentos sensíveis e pedagógicos no trabalho do estudante e do professor-artista.

Este capítulo parte de um entendimento metodológico em que o laboratório teatral é concebido como espaço de investigação, criação e transformação. A metodologia aqui delineada busca articular corpo, imaginação e pensamento crítico, em consonância com a visão pedagógico-transformadora defendida ao longo da tese.

No contexto contemporâneo das artes da cena, a noção de laboratório de atuação desloca-se de um espaço fechado de experimentação técnica para um campo expandido de produção de conhecimento, atravessado por dimensões éticas, políticas e epistemológicas. Conforme argumentam Fahrer, Bonfitto e Ferreira (2021), o laboratório teatral pode ser compreendido como um espaço-tempo de “agir no mundo”, no qual a atuação deixa de ser apenas uma prática estética para se constituir como ação relacional e interventiva na realidade. Tal perspectiva ressoa diretamente com a abordagem contemporânea da técnica psicofísica de Michael Chekhov, na medida em que compreende o trabalho do ator não como reprodução de formas, mas como ativação de processos imaginativos, energéticos e perceptivos que articulam corpo, pensamento e ambiente, em uma ação consciente no mundo.

Nesse horizonte, o laboratório assume uma dimensão ético-política ao propor práticas que promovam a alteridade, a escuta e o encontro. Em vez de operar a partir de um saber estabilizado, ele se constitui como um espaço de atravessamento do “não saber”, no qual a vulnerabilidade torna-se potência criadora. Tal condição é fundamental para a emergência de processos psicofísicos que, conforme sugerido por FAHRER et al. (2021), envolvem não apenas o intelecto, mas a totalidade das dimensões humanas, incluindo aspectos afetivos, energéticos e perceptivos.

Portanto, compreende-se que o laboratório teatral contemporâneo não se limita à investigação de formas cênicas, mas se afirma como prática de criação de mundo. Ao articular imaginação, ação e relação, ele produz fissuras no já dado e possibilita a emergência de novas formas de existência, percepção e convivência. Nesse sentido, o laboratório aproxima-se daquilo que esta pesquisa denomina de práxis político-pedagógica chekhoviana: um campo de experimentação no qual a técnica se torna meio para a transformação do sujeito e do coletivo, operando simultaneamente nos planos estético, ético e micropolítico.

3 – Metodologia e procedimentos dos laboratórios psicofísicos

A etapa prática desta tese baseia-se em uma metodologia teórico-prática e qualitativa, fundada na compreensão da arte como forma de produção de conhecimento, conforme discutem Barba (1995), Fortin (2011), Haseman (2006) e Nelson (2013). Nessa perspectiva, o fazer teatral é compreendido como ato investigativo, no qual corpo, imaginação e reflexão crítica se entrelaçam para gerar conhecimento sensível, estético e pedagógico.

Os laboratórios psicofísicos realizados constituem o campo empírico desta pesquisa e foram concebidos como ambientes de experimentação pedagógica, estética e micropolítica. A metodologia adotada orienta-se a partir de uma tríplice dimensão: investigação psicofísica, na qual se analisam as experiências corporais, imaginativas e simbólicas em práticas de atuação e ensino; documentação processual, que reúne registros reflexivos e iconográficos produzidos pelo pesquisador e pelos participantes; análise hermenêutica e performativa, que articula os dados empíricos aos referenciais teóricos de Michael Chekhov, Rudolf Steiner, Carl Jung e autores contemporâneos como Fabrini (2021), Merlin (2003) e Fleming e Cornford (2020).

Essa abordagem busca compreender os fenômenos cênico-pedagógicos não como objetos estáticos, mas como processos vivos de criação e transformação. A pesquisa assume, portanto, um caráter pedagógico-transformador, em que teoria e prática não se separam, mas se retroalimentam continuamente.

A coleta de dados ocorreu de maneira contínua durante os laboratórios realizados entre 2020 e 2026, em três contextos principais: a) Oficina cênica desenvolvida com recursos da Lei Aldir Blanc (2021); b) Laboratório PBIC-EM no IFG (2021–2022); c) Laboratórios escolares no Colégio Estadual Professora Maria Luíza dos Santos Silva (2025-2026).

Os instrumentos utilizados para o registro e a coleta de dados foram definidos a partir de uma lógica qualitativa e sensível, adequada à pesquisa artística: diário de processo do pesquisador — anotações reflexivas sobre cada encontro, percepções corporais, atmosferas e imagens emergentes; cadernos individuais dos participantes — registros escritos e imagéticos elaborados pelos alunos, com descrições de sensações, movimentos e estados de presença; registros audiovisuais — vídeos e fotografias que documentam gestos arquetípicos (GA), improvisações e momentos de ensaio; entrevistas informais e rodas de escuta — conversas mediadas pelo pesquisador para captar percepções subjetivas, narrativas de aprendizado e ressonâncias simbólicas; portfólios coletivos e mapas de criação — sínteses das etapas dos laboratórios, contendo fragmentos visuais, textos reflexivos e análises produzidas pelos grupos.

Esses instrumentos foram escolhidos por sua adequação a uma metodologia de pesquisa artística, que privilegia a experiência, a observação sensível e a escuta. A triangulação entre registros escritos, visuais e orais permitiu uma visão complexa e integrada dos processos formativos e criativos.

A análise dos dados foi conduzida a partir de cinco eixos interpretativos, formulados com base nas categorias centrais da técnica de Michael Chekhov e nos pressupostos de uma pedagogia integral: presença e escuta psicofísica — observação da qualidade de atenção, do

enraizamento corporal e da abertura perceptiva dos participantes; imaginação ativa e gesto arquetípico (GA) — identificação de imagens simbólicas e sua tradução em ações físicas e qualidades energéticas; ritmo e atmosfera — análise dos fluxos dinâmicos e das tonalidades emocionais e espaciais criadas nos exercícios; autonomia e autoria criativa — verificação da capacidade de criação individual e da transformação dos impulsos internos em expressão cênica; ressonância coletiva e alteridade — observação das relações de colaboração, empatia e co-criação entre os integrantes.

A análise priorizou a dimensão qualitativa e interpretativa, considerando as transformações psicofísicas, simbólicas e relacionais ocorridas no processo. Os dados foram sistematizados a partir da observação participante, dos registros reflexivos e da comparação entre diferentes experiências laboratoriais.

A pesquisa seguiu as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula estudos com seres humanos nas áreas de Humanidades e Artes. Nos casos envolvendo menores de idade, o consentimento esteve vinculado ao ambiente escolar, considerando que os processos desenvolvidos integravam atividades regulares de ensino e projetos de pesquisa das instituições nas quais o pesquisador atuava, configurando-se, paralelamente, como laboratórios investigativos da presente tese.

Os registros audiovisuais e escritos são de uso exclusivamente acadêmico, mantendo o anonimato e a integridade da imagem e da voz dos participantes. O pesquisador atuou também como professor, adotando uma postura de escuta e cuidado, evitando qualquer forma de exposição ou julgamento avaliativo que comprometesse o bem-estar emocional e simbólico dos envolvidos.

Eticamente, a pesquisa assume a arte como espaço de formação e cuidado, onde o ato criativo é também ato de respeito, alteridade e liberdade. Nesse sentido, a ética não é apenas norma institucional, mas postura estética e política, conforme apontam Rancière (2011) e Fleming (2021), que compreendem o fazer teatral como campo de emancipação sensível e epistemológica.

3.1 – Delineamento metodológico dos laboratórios psicofísicos: acervo iconográfico, núcleos de criação e procedimentos de análise

Os capítulos anteriores delinearam os fundamentos teóricos, filosóficos e estéticos que sustentam esta pesquisa, situando Michael Chekhov no entrecruzamento entre pedagogia,

estética e política. Observou-se como a técnica chekhoviana⁸⁰ se nutre de fontes diversas de Goethe a Steiner, de Jung à contemporaneidade decolonial, construindo um pensamento teatral que transcende o realismo psicológico e propõe uma ontologia do gesto, da imaginação e da energia criadora. Essa base conceitual abre espaço para a presente etapa, em que a reflexão se corporifica em prática e o pensamento teórico se transforma em experiência.

O presente capítulo destina-se à apresentação e análise dos processos experimentados em laboratórios de investigação cênica voltados à formação ampla de estudantes em contextos formais e não formais de ensino. Os processos analisados foram conduzidos pelo autor da tese em diferentes contextos: oficina ministrada durante a pandemia de COVID-19 (2021), com recursos da Lei Aldir Blanc; atuação como professor substituto de Teatro no Instituto Federal de Goiás (2021–2022), envolvendo aulas regulares para o Ensino Médio e orientação de projeto de Iniciação Científica relacionado ao tema da tese; e aulas e projetos de pesquisa, em formato de eletivas, desenvolvidos no Colégio Estadual Professora Maria Luíza dos Santos Silva, em Goiânia-GO, instituição na qual o pesquisador ocupou o cargo efetivo de Professor de Arte/Teatro entre fevereiro de 2025 e fevereiro de 2026.

Trata-se de espaços nos quais princípios teóricos expostos anteriormente — como o gesto psicológico, a imaginação ativa e a dimensão simbólica do ato criador — são experimentados corporalmente e transpostos em procedimentos pedagógicos e artísticos. Mais do que comprovar hipóteses, busca-se aqui compreender como o conhecimento se manifesta por meio da ação cênica, reafirmando a arte como forma legítima de produção de saber.

É nesse horizonte que se insere o referencial metodológico a seguir apresentado, o qual fundamenta e orienta as práticas empíricas da pesquisa. Esse referencial articula autores que pensaram a pesquisa em artes cênicas como campo epistemológico próprio — como Barba, Pavis, Nelson, Haseman, Fortin e Gumbrecht — e oferecem o enquadramento teórico-metodológico necessário para compreender os processos laboratoriais analisados nas seções subsequentes.

Conforme Robin Nelson (2013), a pesquisa baseada na prática, *Practice as Research*, opera num contínuo entre ação e análise; a elaboração conceitual emerge do fazer e retorna a ele, em ciclos iterativos de documentação e reflexão. Essa concepção dialoga diretamente com Brad Haseman (2006), que propõe a *performative research* como um terceiro paradigma

⁸⁰ Nesta pesquisa, distingue-se a formulação original da técnica psicofísica de Michael Chekhov, desenvolvida no contexto artístico e pedagógico do século XX, de suas reelaborações contemporâneas no século XXI, entendidas não como mera reprodução metodológica, mas como reinterpretações críticas e situadas, atravessadas por novos debates — como micropolítica, decolonialidade e pedagogias críticas — que reconfiguram seus princípios à luz de contextos históricos, culturais e educacionais distintos.

metodológico, distinto dos modelos quantitativo e qualitativo, no qual o núcleo epistemológico é a prática e os resultados materiais da prática são reconhecidos como achados de pesquisa. No artigo original, Haseman situa a insuficiência dos paradigmas ortodoxos para o pesquisador *practice-led* (p. 1–3), e fundamenta o deslocamento para a performatividade a partir de J. L. Austin (p. 6), definindo a *research initiated and conducted through practice* como “a estratégia necessária e fundacional” (p. 8–9).

A metodologia aproxima-se da antropologia teatral de Eugenio Barba (1995), especialmente da compreensão do laboratório como espaço de pesquisa sobre presença e energia, sustentado pela observação sistemática do comportamento cênico. No presente estudo, os laboratórios cênico-pedagógicos (Oficina no âmbito pandêmico, Iniciação Científica e aula no IFG, aulas regulares e disciplinas eletivas na Rede Estadual de Educação de Goiás) operam como dispositivos epistemológicos: práticas, registros e devolutivas são tratados como dados; e a análise se faz no vaivém entre reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 1983). Para o tratamento do corpo como sujeito de conhecimento e a escrita do artista-pesquisador como prática reflexiva (diário, descrições densas, autoetnografia performativa), seguimos a linha metodológica consolidada por Fortin (2011).

A leitura dos processos segue uma abordagem interpretativa inspirada em Patrice Pavis (2003), a cena como texto expandido que articula corpo, espaço, tempo e discurso; a análise combina descrição, interpretação e contextualização. Em diálogo com Hans Ulrich Gumbrecht (2004), consideramos a produção de presença para captar dimensões materiais e sensíveis do gesto psicofísico que excedem o significado representacional.

O desenho metodológico organiza-se em três eixos interdependentes: (1) Teórico-analítico: sistematização de Goethe, Steiner, Jung e Chekhov; (2) Prático-experimental, laboratórios: gesto psicológico, imaginação ativa, arquétipos criativos (em uma abordagem chekhoviana); (3) Reflexivo-documental: análise qualitativa dos processos, com critérios de coerência simbólica, densidade estética e ressonância formativa. A opção por assumir os resultados materiais da prática como achados de pesquisa e reconhecer a prática como estratégia fundante ampara-se em Haseman (2006, p. 6–9).

O percurso metodológico adotado nos laboratórios psicofísicos já realizados no IFG e em desenvolvidos na Escola Estadual (rede Seduc-GO), explicita objetivos, materiais (acervos), procedimentos, instrumentos de registro, categorias analíticas e critérios de validação. A proposta insere-se no campo da *pesquisa baseada em prática (practice as research)* nas artes (NELSON, 2013; HASEMAN, 2006), entendendo a cena como meio de investigação e o processo de criação como produção de conhecimento (BARBA; SAVARESE, 1995; FORTIN,

2011). Em coerência com os Capítulos 1 e 2, os laboratórios operam a articulação entre imagens arquetípicas (JUNG, 1964), gesto psicofísico (CHEKHOV, 2015) e acervos iconográficos culturais (literatura, artes visuais, mitos e contos), sob postura crítica às universalizações e com atenção a ressignificações contemporâneas (FABRINI, 2021; FLEMING; CORNFORD, 2020).

Buscou-se investigar como imagens/arquétipos (em sentido heurístico) e gestos psicofísicos organizam processos de criação cênica e formação do ator/atriz-intérprete, produzindo material dramaturgico e protocolos pedagógicos aplicáveis ao contexto escolar: (a) construir e experimentar acervos iconográficos temáticos; (b) elaborar núcleos de criação (grupos de trabalho) com base em matrizes simbólicas/mitopoéticas; (c) sistematizar procedimentos de imaginação ativa e *Gesto Psicológico*; (d) produzir e analisar registros multimodais (diário, áudio-vídeo, partituras de ação); (e) derivar critérios analíticos que relacionem imagem-gesto-atmosfera-ação.

Em Jung, arquétipos são estruturas psíquicas do inconsciente coletivo que se manifestam em imagens e narrativas; não são “produzidos” à vontade (JUNG, 1964). (II) Em Chekhov, o “arquetípico” é dispositivo técnico-poético: imagens/gestos condensados que catalisam estados criativos (CHEKHOV, 2015; CHAMBERLAIN, 2004). (III) O uso de categorias espirituais/simbólicas é *heurístico*⁸¹, não ontologizante.

Contextos de aplicação e participantes

Oficina Aldir Blanc (2021): Oficina *Vivência psicofísica a partir da técnica de Michael Chekhov*, realizada no ano de 2021 no contexto da Lei Aldir Blanc, em formato online (plataformas Zoom e Google Meet), com carga horária total de 12 horas, distribuídas em cinco encontros (2h, 2h, 2h, 3h e 3h), conforme plano de trabalho do projeto. Participaram do laboratório sujeitos com idades a partir de 18 anos, selecionados por meio de processo público que envolveu análise de currículo e carta de intenções, com critérios de inclusão que buscaram contemplar diversidade de perfis (atores profissionais, amadores, iniciantes, pessoas negras e pessoas com deficiência), conforme previsto na proposta.

IFG (2021–2022): Turmas de arte/teatro (nível médio/técnico) em encontros semanais (90 min), com 12–25 participantes por grupo. Projeto de Iniciação Científica PBIC-EM IFG, encontros semanais (120 min), com 1 participante.

⁸¹ O termo *heurístico* é empregado, nesta pesquisa, para designar o uso de conceitos e categorias como instrumentos operativos de investigação e criação, voltados à produção de sentido e à abertura de possibilidades interpretativas, e não como afirmações de caráter ontológico ou essencialista.

Escola Estadual (2025–2026): Turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio (disciplina Arte/Teatro), encontros semanais (50 min), 25–45 estudantes por turma. Eletivas dos 7º anos do Ensino Fundamental (disciplina Arte/Teatro), encontros semanais (50 min), com 35–45 participantes.

Construção do acervo iconográfico e seleção por núcleos

Acervo iconográfico: Conjunto curado de pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, máscaras, trechos de literatura dramática e contos de fadas/mitos (de diferentes tradições), além de ícones populares e referências visuais locais. A curadoria observa: (1) diversidade cultural/geográfica, evitando eurocentrismos; (2) variação formal (abstração/figuração; estático/dinâmico); (3) potencial de ação (imagens que sugerem vetor, qualidade de energia, relação com o espaço).

Critérios de inclusão: (I) Potência gestual (a imagem convoca impulso de ação); (II) densidade atmosférica (sugere clima/qualidade de presença); (III) matriz mitopoética vinculável a temas reconhecíveis (herói/velho sábio/sombra/trickster, etc.) tratados sem essencializar (JUNG, 1964; VON FRANZ, 1990; VON FRANZ, 2005).

Essencializar, aqui, significa atribuir um significado fixo, universal e imutável a uma figura simbólica, arquétipo ou conceito, como se esse significado fosse sempre o mesmo em qualquer cultura, época ou contexto. Um exemplo de essencialização seria dizer que “a figura do Herói significa sempre coragem e masculinidade” ou que “a Sombra representa o mal”. Tratar sem essencializar, portanto, significa reconhecer que esses símbolos e “arquétipos” são construções culturais, que variam historicamente e geograficamente, e que podem assumir múltiplos sentidos dependendo do grupo, da cultura, da cena ou do contexto pedagógico em que são ativados. Por outro lado, um exemplo de não essencialização seria considerar que a figura do Herói pode significar resistência coletiva, liderança feminina, ancestralidade ou luta social, conforme a cultura e o processo criativo. Portanto, as imagens arquetípicas e gestos psicofísicos foram operacionalizadas como estímulos criativos, não como verdades fixas sobre a natureza humana. Isso significa que figuras como Herói, Velho, Trickster e Sombra foram interpretadas criticamente e ressignificadas artisticamente pelos (as) participantes, levando em conta seus contextos socioculturais e experiências, inclusive escolares e locais. Essa postura dialoga com autores/as como Marie-Louise von Franz (1990, 2005), que trata dos arquétipos como estruturas simbólicas dinâmicas, e não dogmáticas; Veronica Fabrini (2021), que discute práticas chekhovianas a partir de uma perspectiva decolonial, crítica ao universalismo europeu.

Núcleos de criação (grupos): Os/as estudantes escolhem, dentre os materiais, “matrizes de referência” e se agrupam por afinidade imagética e pergunta de pesquisa. Exemplos de eixos: Ritual/Passagem, metamorfose/Animalidade, Velho Sábio/Conselho, Trickster/Carnavalização (JUNG, 1964; VON FRANZ, 2005). Cada núcleo pesquisa e seleciona imagens e textos breves associados (contos, excertos dramáticos, legendas) para “disparo” de improvisações.

Procedimentos de laboratório (fases e tarefas):

Fase 1 – Sensibilização psicofísica: Preparação corporal/respiratória; exercícios de qualidades de movimento e atenção periférica; exploração de atmosferas (quente/frio, denso/raro, leve/pesado) e vetores espaciais (abrir/fechar, ascender/descender), mapeando imagens internas emergentes (CHEKHOV, 2015).

Fase 2 – Imagem-Gesto (Gesto Psicológico): Cada participante elegeu uma imagem-semente do acervo e formula um *GP* (gesto psicológico) que condense impulso, intenção e atmosfera. O GP é amplificado, precisado (direção, ritmo, duração) e internalizado como coluna vertebral da ação (CHEKHOV, 2015). Trabalho individual e em duplas: *transdução*⁸² imagem→gesto→ação.

Fase 3 – Núcleos e partituras: Em pequenos grupos, composição de partituras de ação (sequências curtas) articulando *GPs* individuais, relações de forças (atração/repulsão, expansão/contração), variações de atmosfera e objetos de cena (máscaras, tecidos). Integração de texto (palavra-som-canto) quando emergente. Busca-se o equilíbrio entre clareza formal e abertura improvisacional (BARBA; SAVARESE, 1995).

Fase 4 – Dramaturgia de processo: Derivação de “novos textos” a partir de: (a) cadernos de imagens/palavras recolhidos nos núcleos; (b) transcrição de falas improvisadas; (c) descrição densa das ações (diários). A dramaturgia é concebida como montagem de materiais, porosos à cena, com revisões iterativas⁸³ (NELSON, 2013).

Fase 5 – Devolutivas e refino: Ao fim de cada bloco, realiza-se apresentação interna e rodas de devolutiva mediadas por perguntas operatórias: O que o GP torna visível/audível? Que

⁸² O conceito de *transdução*, em Simondon (2005), refere-se a um processo de transformação em que uma forma ou energia se propaga por um meio, gerando novas estruturas e sentidos; não se trata de mera tradução, mas de uma operação criativa e formativa.

⁸³ O termo *revisões iterativas* refere-se a um processo de reelaboração contínua, em ciclos sucessivos de análise e aperfeiçoamento, no qual cada revisão incorpora novas reflexões, dados e feedbacks para refinar a coerência teórica e metodológica do trabalho. Tal abordagem é comum em pesquisas qualitativas e performativas, reconhecendo que o conhecimento se constrói de forma processual e dinâmica (NELSON, 2013; HASEMAN, 2006).

atmosfera se estabiliza? Que relações se tornaram legíveis? As falas alimentam revisões de GP, partitura e arranjos de cena.

Instrumentos de registro e organização do corpus: (I) Diário de bordo reflexivo do pesquisador e diários dos núcleos (anotações, desenhos, mapas de cena). (II) Registros audiovisuais (vídeo/áudio) de sessões-chave, com autorização. (III) Portfólios iconográficos (seleção final das imagens em uso e suas anotações). (IV) Partituras de ação (notação livre/diagramas). (V) Materiais textuais (falas transcritas, “novos textos”). O conjunto forma um corpus performativo-documental destinado à análise qualitativa (FORTIN, 2011; NELSON, 2013).

Validação: Triangulação de fontes e olhares.

Limites: Não se busca *provar* conceitos metapsicológicos⁸⁴; imagens arquetípicas são tratadas como operadores heurísticos. Resultados são contextuais, não universalizáveis, mas transferíveis como procedimentos pedagógicos compartilháveis.

3.2 – A oficina “Vivência psicofísica a partir da técnica Michael Chekhov” (Lei Aldir Blanc) como laboratório de investigação cênico-pedagógica

A oficina “Vivência psicofísica a partir da técnica Michael Chekhov”, realizada no contexto da Lei Aldir Blanc no ano de 2021, constitui-se como um dos primeiros núcleos experimentais desta pesquisa, situando-se em um momento singular: o da transposição do trabalho teatral para o ambiente online em meio à pandemia de COVID-19. Longe de configurar um obstáculo meramente técnico, essa condição produziu um deslocamento epistemológico relevante, tensionando as relações entre corpo, presença e mediação tecnológica.

Trata-se de uma experiência que exigiu adaptação e reelaboração em novas condições perceptivas e espaciais. A fragmentação do espaço cênico tradicional, a limitação do contato físico e a mediação das câmeras deslocaram a atenção para elementos como a qualidade da presença corporal diante da tela. Nesse contexto, os exercícios da técnica de Michael Chekhov passaram a operar como dispositivos de investigação, permitindo compreender de que maneira

⁸⁴ O termo *metapsicológico* é utilizado, neste ponto, em referência à tradição freudiana, para designar um nível de análise que ultrapassa a descrição empírica dos fenômenos psíquicos, buscando compreendê-los em termos de estruturas, processos e dinâmicas subjacentes (FREUD, 1915).

processos criativos poderiam sobreviver — e até se transformar — em um cenário marcado pelo isolamento social e pela reorganização radical das formas de convivência.

Figura 1 – Material de divulgação da oficina “Vivência psicofísica a partir da técnica Michael Chekhov”, realizada no contexto da Lei Aldir Blanc.



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2021.

A estrutura da oficina, organizada em cinco encontros, revela uma progressão pedagógica coerente com os fundamentos da técnica de Michael Chekhov na perspectiva desta tese: introdução conceitual; exercícios psicofísicos; trabalho com imagens arquetípicas; criação cênica; compartilhamentos e devolutivas. Foi enfatizado o desenvolvimento da “integralidade psicofísica do ator-performer”. Essa formulação indica um posicionamento metodológico que ultrapassa a lógica instrumental, inscrevendo a prática no campo de uma pedagogia da imaginação e da transformação subjetiva.

Essa organização evidencia um percurso que vai do entendimento conceitual à incorporação prática, culminando na produção artística. No entanto, mais do que uma sequência didática linear, o que se observa nos registros audiovisuais é um movimento circular, no qual teoria e prática se retroalimentam continuamente.

Um dos aspectos mais relevantes deste laboratório diz respeito à sua realização em ambiente virtual (Zoom/Google Meet). Tal condição implica uma reconfiguração da noção de

presença, tradicionalmente associada à copresença física no espaço teatral. Nos vídeos analisados, produzidos no contexto da presente tese, observa-se que o professor mobiliza estratégias específicas para contornar essa mediação virtual: convocação constante da atenção dos participantes, uso da voz como eixo de condução, estímulo à percepção do próprio espaço doméstico como espaço cênico. Essa operação desloca a noção de espaço teatral para um campo expandido, complexo, no qual cada participante atua a partir de seu próprio ambiente. Nesse sentido, a oficina produz uma fragmentação do espaço coletivo, ao mesmo tempo em que instaura uma outra forma de conexão. A presença, aqui, não se dá pela proximidade física, mas pela intensidade da atenção e pela ativação da imaginação. Tal perspectiva dialoga com a noção de “produção de presença” em Hans Ulrich Gumbrecht (2004), bem como com a concepção chekhoviana de atmosfera como campo sensível compartilhado.

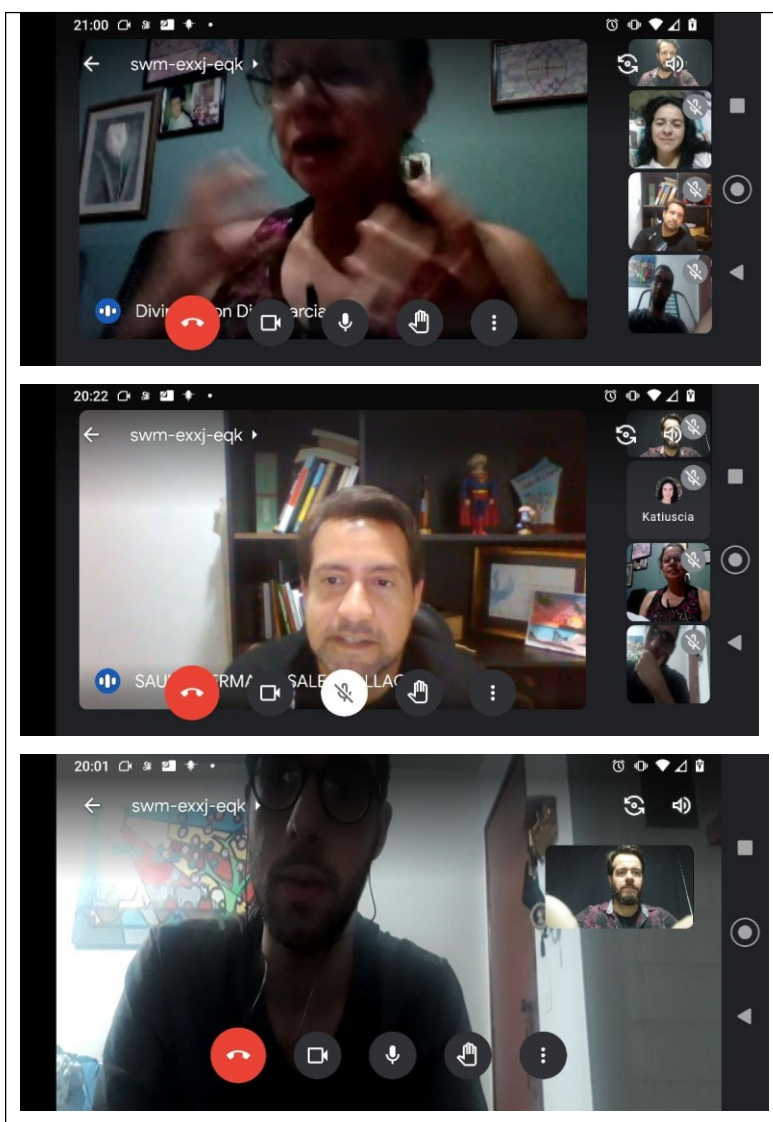


Figura analítica 2 – Prints de tela no contexto da oficina psicofísica em ambiente virtual, evidenciando a mediação tecnológica como elemento constitutivo do processo pedagógico.

A imagem (representativa do contexto observado) permite compreender a fragmentação do espaço e a centralidade da câmera como mediadora da experiência. O corpo do ator passa a ser enquadrado, recortado, reorganizado em função do dispositivo tecnológico.

Fonte: Acervo do pesquisador, 2021

O início da oficina, conforme evidenciado no material audiovisual, não se organiza a partir de instruções técnicas imediatas, mas da criação de um estado de escuta. O professor orienta os participantes a se colocarem em disponibilidade, convocando uma atenção plena ao corpo e ao espaço. Esse momento, aparentemente simples, constitui uma operação fundamental. Ao suspender a lógica cotidiana e instaurar um tempo outro, a prática inaugura o que pode ser compreendido como um “limiar de presença”.

Essa operação encontra ressonância na técnica de Chekhov, para quem o trabalho do ator exige uma preparação que não é apenas física, mas também imaginativa. Como afirma o autor, o ator deve preparar-se para entrar em um estado de criação, não apenas executar ações mecânicas (CHEKHOV, 2015).

Ao mesmo tempo, essa dinâmica pode ser compreendida à luz de Jacques Rancière, particularmente no que diz respeito à noção de espectador emancipado. Nesse contexto, o participante não se reduz à condição de aluno que recebe instruções, mas se constitui como sujeito que observa, interpreta e reorganiza sua própria experiência. Ao suspender a imposição de um modelo prévio de ação, o professor desloca a relação pedagógica tradicional, instaurando um campo em que cada participante constrói singularmente sua relação com o exercício.

Na sequência, a oficina adentra um conjunto de exercícios de aquecimento que, longe de se limitarem à preparação muscular, operam como dispositivos de deslocamento de regimes corporais. Os participantes são convidados a explorar variações de ritmo, intensidades de movimento, direções no espaço, qualidades energéticas. O que se observa, nos registros, é um processo de transição: do corpo cotidiano ao corpo cênico. Porém, esse deslocamento não ocorre de forma homogênea. Alguns participantes demonstram maior fluidez, enquanto outros revelam rigidez ou hesitação. Tal heterogeneidade evidencia que o trabalho psicofísico não atua sobre um corpo neutro, mas sobre corpos historicamente constituídos por normas sociais, educacionais e culturais.

Nesse sentido, o aquecimento não se reduz a uma preparação funcional do corpo, mas configura-se como uma prática micropolítica de desmecanização sensível. Ao deslocar os participantes de seus automatismos cotidianos, o exercício atua sobre marcas corporais socialmente produzidas, aproximando-se da reflexão de Augusto Boal, para quem o corpo é progressivamente moldado por hábitos, profissões, funções sociais e relações de poder. Em sua perspectiva, o trabalhador, o professor, o policial, o operário ou qualquer sujeito submetido a determinadas rotinas tende a incorporar modos específicos de postura, tensão, ritmo e resposta muscular, de modo que o trabalho teatral deve começar pela tomada de consciência e pela desmontagem dessas mecanizações corporais (BOAL, 1998). Assim, o aquecimento psicofísico

realizado na oficina não opera apenas no plano muscular ou expressivo, mas intervém nos regimes corporais normativos que organizam a presença dos participantes, abrindo espaço para outras possibilidades de movimento, percepção e imaginação.

O momento de transição para o trabalho com imagens constitui um ponto de inflexão desse laboratório. A partir desse ponto, os exercícios deixam de se apoiar predominantemente na materialidade do corpo e passam a operar na interface entre corpo e imaginação. Conforme previsto no projeto, são mobilizadas imagens provenientes de contos de fadas, mitos e obras de arte. Essas imagens funcionam como disparadores de ação, permitindo que os participantes construam movimentos a partir de impulsos simbólicos.

Essa prática encontra fundamento direto na técnica psicofísica de Michael Chekhov, na qual a imaginação não é compreendida como uma atividade abstrata ou meramente mental, mas como força operativa que organiza o corpo e orienta a ação cênica. Nessa perspectiva, a formação do ator implica o desenvolvimento de uma imaginação capaz de atuar com precisão, intencionalidade e eficácia no plano físico, estabelecendo uma relação indissociável entre imagem, energia e movimento. Assim, o trabalho com imagens, conforme evidenciado no laboratório, não se reduz à representação simbólica, mas configura-se como um processo de incorporação, no qual conteúdos imaginais são traduzidos em impulsos psicofísicos concretos. Tal concepção reafirma o princípio chekhoviano de que a criação cênica emerge da ativação de uma imaginação treinada, capaz de estruturar a presença do ator com o mesmo grau de rigor e organicidade que o corpo em ação (CHEKHOV, 2015).

Nos vídeos (arquivos produzidos pelo laboratório), observa-se que, ao serem convidados a trabalhar com imagens, os participantes alteram significativamente suas qualidades de movimento. O gesto deixa de ser apenas funcional e passa a carregar uma dimensão expressiva e simbólica. Assim, esse processo pode ser compreendido como a emergência da imaginação ativa, mediado pela prática teatral. A imagem não é representada, mas incorporada, despertada, e expressa pelo meio físico, o corpo.

Do impulso à forma: emergência do gesto psicológico e organização da ação

Se, no primeiro momento do laboratório, observava-se a ativação do corpo e da imaginação em um estado ainda difuso, o segundo conjunto de registros evidencia uma inflexão decisiva: a passagem do fluxo energético para a organização da ação. É nesse ponto que começam a emergir estruturas mais definidas de movimento.

Os participantes passam a repetir determinados padrões de movimento, condensando impulsos internos em formas corporais relativamente estáveis. Esse processo indica uma transição do campo da experimentação livre para uma fase de síntese expressiva. O gesto, nesse contexto, não é imposto como forma externa, mas emerge da repetição de ações que ganham densidade. Observa-se que determinados movimentos retornam com variações, como se os participantes buscassem intuitivamente uma forma capaz de sustentar o estado vivenciado. Essa recorrência revela um processo de escuta do próprio corpo, no qual a forma é descoberta, e não prescrita.

Tal dinâmica confirma a premissa chekhoviana de que o gesto psicológico não deve ser compreendido como um signo ilustrativo ou uma codificação externa da ação, mas como um princípio organizador da energia psicofísica do ator. Nesse sentido, o gesto emerge como síntese operativa da vontade, articulando impulso interno, direção energética e forma expressiva em uma unidade indivisível. Em vez de representar uma intenção previamente definida, o gesto psicológico constitui-se como ação concreta que estrutura a presença e orienta o desenvolvimento da atuação, condensando, de modo simultaneamente simples e carregado de sentido, a essência do movimento interior que sustenta a criação cênica (CHEKHOV, 2015).

Nos registros analisados, torna-se evidente que a repetição não opera como mera mecanização, mas como dispositivo de aprofundamento. Ao repetir uma ação, o participante não a reproduz de maneira idêntica, mas a reconfigura a partir de novas nuances de energia, ritmo e intenção. Esse processo produz aquilo que pode ser compreendido como uma gramática psicofísica emergente. Cada participante desenvolve uma lógica própria de movimento, ainda que inserida no campo coletivo da oficina. A singularidade não é anulada, mas intensificada.

A repetição, nesse sentido, articula-se com a noção de presença. Ao reiterar uma ação, o corpo passa a habitá-la de maneira mais consciente, permitindo que a energia se organize com maior precisão. Esse fenômeno evidencia a passagem de um corpo reativo para um corpo intencional, mobilizado pelas imagens arquetípicas selecionadas pelos participantes.

Ao mesmo tempo, o trabalho com ritmo desempenha um papel fundamental. A variação entre aceleração e desaceleração, expansão e contração, cria um campo dinâmico no qual os estados não se fixam, mas se transformam continuamente. Essa oscilação impede a cristalização da ação, mantendo-a viva.

A análise dos vídeos deste laboratório revela uma condução pedagógica marcada por um equilíbrio delicado entre direção e abertura processual. O professor intervém de maneira pontual, sugerindo percursos, propondo estímulos e reorganizando o campo da experiência, mas evitando determinar previamente soluções expressivas ou impor uma forma correta de

realização da cena. Tal postura aproxima-se da perspectiva emancipatória formulada por Jacques Rancière (2015), especialmente no que se refere à crítica do modelo pedagógico explicador. Nesse contexto, o professor/pesquisador não ocupa a posição daquele que detém integralmente o sentido da experiência, mas atua como mediador de um processo no qual os estudantes são convocados a produzir relações próprias entre corpo, imaginação, percepção e criação. A autoridade pedagógica não desaparece, mas desloca-se da transmissão vertical do saber para a organização de condições de investigação sensível e autonomia criativa.

No entanto, essa abertura não implica ausência de estrutura. Ao contrário, observa-se uma organização rigorosa do tempo e das propostas. O que se evita é a normatização do resultado. Essa dinâmica gera um campo de tensão produtiva: os participantes são simultaneamente orientados e desafiados a encontrar suas próprias respostas. Essa condição favorece a emergência de uma autoria em processo.

Um dos aspectos mais significativos deste segundo momento do laboratório foi a intensificação da exposição dos participantes. À medida que os exercícios avançam, torna-se mais difícil permanecer em uma zona de conforto. Nos registros, é possível identificar momentos de hesitação, riso nervoso, interrupções e tentativas de fuga da proposta. Esses comportamentos não devem ser interpretados como falhas, mas como indicadores de um processo de deslocamento. O trabalho psicofísico, ao exigir a mobilização da imaginação e do corpo, confronta os participantes com suas próprias limitações. Esse confronto pode gerar resistência, mas também abre a possibilidade de transformação.

Nesse sentido, a oficina opera como um espaço de vulnerabilidade controlada. O ambiente coletivo, mediado pela condução do professor, permite que os participantes experimentem sem o risco de julgamento explícito. Essa dimensão é fundamental para compreender o caráter micropolítico do laboratório. A transformação não se dá apenas no plano técnico, mas no modo como os sujeitos se relacionam consigo mesmos e com o grupo.

A partir das contribuições de Verônica Fabrini (2021), é possível aprofundar a compreensão da imaginação como prática de deslocamento. Para a autora, imaginar não é apenas representar algo inexistente, mas criar condições para a emergência de outros modos de existência. Neste sentido, nos exercícios observados, a imaginação não se limita a gerar imagens mentais, mas produz transformações concretas no corpo. Os participantes não apenas “pensam” imagens, mas as tornam operativas.

Esse processo rompe com padrões normativos de movimento e expressão. Ao trabalhar com imagens provenientes de mitos e contos, a oficina mobiliza um repertório simbólico que ultrapassa a lógica cotidiana. No entanto, é importante destacar que esse potencial decolonial

não se realiza automaticamente. Ele depende da forma como as imagens são mobilizadas e interpretadas. A oficina cria condições para esse deslocamento, mas sua efetivação foi aprofundada à medida que a compreensão teórica e a elaboração processual desta pesquisa se aprofundavam. Nos laboratórios implementados no Instituto Federal de Goiás (IFG), essa perspectiva foi sendo radicalizada, e o campo das transformações micropolíticas da sensibilidade também encontrou lugar na subversão dos imaginários simbólicos tradicionais. Experiências que serão analisadas posteriormente.

Durante a realização do laboratório, as práticas desenvolvidas evidenciaram de maneira consistente a dimensão psicofísica da atuação, conforme proposta por Michael Chekhov. O exercício de contração e expansão revelou-se central para a ativação do gesto psicofísico, permitindo aos participantes experimentarem a articulação entre impulso interior e manifestação corporal.

Figura analíticas 3 – corpo, enquadramento e ação (expansão/contração).



A imagem evidencia como o corpo do ator passa a operar dentro de um enquadramento específico. O espaço cênico é reduzido ao campo visível da câmera, exigindo uma reorganização da ação. Essa condição produz uma tensão entre expansão e contração (princípios fundamentais na técnica de Chekhov) e limitação espacial. A ação precisa ser ao mesmo tempo ampliada e contida. Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

As imagens analisadas documentam momentos distintos desse processo. Na fase de expansão, observa-se a abertura do corpo, com os braços projetados para o espaço, indicando uma dilatação energética que ultrapassa os limites físicos imediatos. Tal movimento não se reduz a uma ação muscular, mas constitui-se como projeção imaginal, em que o corpo se torna veículo de irradiação.

Em contraste, o movimento de contração evidencia o recolhimento da energia, direcionando-a para o interior do corpo. Nesta fase, o ator mobiliza estados internos mais densos, intensificando a escuta sensível e a relação com impulsos psíquicos. A contração, portanto, não representa passividade, mas um aprofundamento da presença.

Nos registros das participantes em ambiente doméstico, verifica-se a adaptação da técnica ao contexto pandêmico. Mesmo em espaços não convencionais, o exercício mantém sua eficácia, demonstrando que a técnica de Michael Chekhov transcende a dependência de um espaço teatral formal, operando na relação entre imaginação, corpo e ambiente.

A interação com objetos cotidianos presentes no ambiente doméstico ampliou a investigação psicofísica, introduzindo resistências e estímulos externos que tensionaram a relação corpo-espaço. O objeto deixa de ser mero elemento cênico e passa a atuar como parceiro na construção da ação.

Nesse sentido, os estados de alerta e prontidão corporal observados nas imagens indicam a ativação de uma presença expandida, que preenche o espaço, mantendo o corpo disponível para a ação. Esse estado, fundamental na técnica de Chekhov, articula-se diretamente com a noção de gesto psicológico, configurando uma expressividade que emerge da integração entre imaginação e corporeidade.

Da experimentação à composição: criação cênica e organização simbólica da ação

O terceiro conjunto de registros marca um deslocamento decisivo no percurso do laboratório: a passagem da experimentação para a composição. Se nos momentos anteriores o trabalho se organizava em torno da exploração de estados e impulsos, aqui emerge a necessidade de estruturar essas experiências em formas cênicas minimamente organizadas.

Conforme previsto no plano de trabalho, este momento corresponde à etapa de criação de cenas ou performances a partir das imagens trabalhadas anteriormente. No entanto, o que se observa nos vídeos não é uma simples aplicação dos conteúdos anteriores, mas um processo de negociação entre impulso e forma, entre liberdade e organização.

Os participantes são convidados a construir pequenos monólogos ou ações performativas, com ou sem texto, a partir das imagens mobilizadas. Esse procedimento evidencia um princípio central desta abordagem da técnica de Michael Chekhov: a ação cênica não se origina do texto, mas da imaginação corporificada. Nesse sentido, a cena não é construída como representação de uma narrativa prévia, mas como emergência de uma lógica interna, na qual gesto, ritmo e energia organizam o sentido.

Um dos elementos mais marcantes neste estágio do laboratório é a consolidação da atmosfera como operador cênico. Diferentemente dos momentos iniciais, em que a atmosfera aparecia de forma difusa, aqui ela começa a adquirir consistência. Observa-se que os participantes passam a sustentar estados ao longo do tempo, criando uma continuidade energética que organiza a ação. Essa continuidade não depende de uma narrativa linear, mas de uma qualidade sensível que atravessa o corpo e o espaço.

Na perspectiva de Michael Chekhov, a atmosfera configura-se como um campo sensível e dinâmico que antecede e orienta a ação cênica, operando como uma condição estruturante da atuação, e não como um efeito posterior ou decorativo. Trata-se de uma dimensão imaterial, porém concretamente experienciável, que envolve o ator e reorganiza sua qualidade de presença, modulando estados internos, ritmos e direções energéticas. Nesse sentido, o trabalho do ator não consiste em reproduzir ou ilustrar uma atmosfera, mas em habitá-la ativamente, permitindo que ela informe e conduza a ação de modo orgânico. Assim, a atmosfera atua como um princípio psicofísico que atravessa o corpo e a imaginação, orientando a criação a partir de uma vivência integrada entre interioridade e expressão (CHEKHOV, 2015).

Nos arquivos em vídeos, percebe-se que alguns participantes conseguem sustentar essa dimensão com maior clareza, enquanto outros oscilam entre estados mais densos e momentos de perda de foco. Essa oscilação evidencia que a construção da atmosfera exige não apenas imaginação, mas também treinamento de atenção.

A criação das cenas em ambiente online introduz uma camada adicional de complexidade. O enquadramento da câmera, a limitação do espaço físico e a ausência de contato direto com o outro reconfiguram profundamente a lógica da composição. No entanto, longe de empobrecer o processo, essas limitações produzem novas possibilidades. Observa-se, por exemplo, o uso mais preciso do espaço visível, a valorização de microgestos, a intensificação da relação com o olhar (câmera) e a exploração do ambiente doméstico não apenas como cenário, mas como parceiro de cena.

Essa reconfiguração pode ser compreendida como uma atualização da técnica chekhoviana no contexto contemporâneo em seu período pandêmico, em diálogo com o que

Cass Fleming identifica como a expansão da prática de Chekhov no século XXI. Segundo Fleming, a técnica não deve ser compreendida como um sistema fechado, mas como um campo de investigação capaz de se adaptar a diferentes contextos culturais (FLEMING; CORNFORD, 2020), e por consequência, tecnologicamente mediados. A oficina (laboratório) analisada confirma essa hipótese ao demonstrar que os princípios chekhovianos permanecem operativos mesmo em condições radicalmente distintas das do teatro presencial.

Figura analítica 4: composição e presença em cena. Registro do laboratório. Fonte: Acervo do autor, 2021.



Momentos de composição cênica individual, evidenciando a articulação entre gesto, atmosfera e presença em ambiente virtual.

As imagens permitem observar a concentração da ação em um corpo que opera simultaneamente como emissor e receptor de energia. A ausência de parceiros físicos intensifica a relação do ator consigo mesmo e com o espaço. Porém, à medida que as cenas são apresentadas, torna-se evidente que o laboratório não opera apenas no plano individual, mas também no coletivo. A observação dos trabalhos dos colegas, os comentários do professor e as reações do grupo constituem um campo relacional fundamental. Nesse momento, a oficina se aproxima de uma dimensão relacional. As relações entre os participantes não são neutras, mas atravessadas por afetos, expectativas e formas de reconhecimento.

Neste sentido, a análise da oficina realizada em contexto pandêmico permite compreender o laboratório não apenas como espaço de investigação cênico-pedagógica, mas também como uma prática de cuidado, autocuidado, cuidado coletivo e sobrevivência no contexto da pandemia da Covid-19. Em um momento histórico marcado pelo isolamento social, pela ruptura de rotinas e pelo aumento de tensões psíquicas e emocionais, a ativação do corpo e da imaginação operou como um dispositivo de reconexão sensível. Ao convocar os participantes a habitarem o próprio corpo com atenção, escuta e disponibilidade, a prática deslocou-os de um estado de passividade e dispersão para uma experiência de presença, na qual o cuidado de si se realiza como prática concreta. Nesse sentido, a técnica de Michael Chekhov revela sua potência para além da formação do ator, configurando-se como um campo de reorganização subjetiva em contextos de crise.

Essa dimensão encontra ressonância nas reflexões de Barone (2020), ao compreender o trabalho do ator como um processo que envolve o cuidado com o self, entendido não como uma identidade fixa, mas como um campo em constante negociação. Nos exercícios observados, os participantes são convidados a transitar entre diferentes estados, imagens e impulsos, produzindo uma escuta ampliada de si mesmos. Esse movimento, longe de ser apenas técnico, implica um gesto de atenção e acolhimento das próprias sensações e limites. O laboratório instaura, assim, um espaço no qual o erro, a hesitação e a vulnerabilidade não são eliminados, mas integrados ao processo, configurando uma ética do cuidado que atravessa a prática artística.

Ao mesmo tempo, o cuidado não se restringe à dimensão individual, mas se expande para o coletivo. A mediação tecnológica, embora fragmente o espaço físico, não impede a constituição de uma rede de relações sensíveis. Ao compartilhar experiências, observar o trabalho dos colegas e sustentar um campo de atenção comum, os participantes constroem uma forma de presença coletiva mediada pela escuta. Esse aspecto aproxima-se das análises de Cass Fleming, ao destacar que os estúdios de Chekhov, historicamente, operavam como espaços de

suporte mútuo, nos quais o processo criativo estava intrinsecamente ligado ao bem-estar psicofísico dos participantes. A oficina analisada, ainda que em ambiente virtual, reatualiza essa dimensão, evidenciando que a técnica chekhoviana carrega, em sua própria estrutura, uma ética relacional.

Dessa forma, o laboratório também pode ser compreendido como uma prática de cuidado em múltiplos níveis: cuidado de si, ao promover a reconexão com o corpo e a imaginação; cuidado do outro, ao sustentar uma escuta ativa e não julgadora; e cuidado coletivo, ao constituir um espaço compartilhado de experiência em um contexto de isolamento. Tal configuração reforça a hipótese desta pesquisa de que a técnica de Chekhov, ao operar no plano da sensibilidade, não apenas forma atores, mas produz condições para a emergência de modos mais atentos, éticos e integrados de estar no mundo.

A oficina “Vivência psicofísica a partir da técnica de Michael Chekhov” caracterizou-se também pela diversidade de seu público participante, aspecto que incidiu diretamente sobre a dinâmica pedagógica e os modos de criação desenvolvidos no laboratório. As inscrições, amplamente divulgadas por meio de redes sociais e canais digitais, possibilitaram o acesso de sujeitos provenientes de diferentes contextos formativos e geográficos, incluindo estudantes vinculados a institutos de formação teatral livre — como o tradicional espaço de estudos Gustavo Ritter, de Goiânia-GO —, estudantes de teatro em processo inicial ou intermediário, atores profissionais e integrantes da comunidade sem experiência prévia nas artes cênicas. Essa heterogeneidade produziu um campo relacional complexo, no qual distintos níveis de repertório técnico, sensibilidade corporal e experiência estética coexistiram e se tensionaram de maneira produtiva. Longe de configurar um obstáculo, tal diversidade ampliou o alcance da prática, favorecendo a emergência de processos de troca, escuta e aprendizagem compartilhada, nos quais a técnica psicofísica pôde operar não como um sistema fechado e especializado, mas como uma linguagem acessível, aberta e potencialmente transformadora para diferentes perfis de participantes.

A escuta torna-se um elemento central. Não se trata apenas de assistir ao outro, mas de estar disponível para ser afetado pela sua ação. Esse processo produz uma rede de relações que sustenta o trabalho coletivo. Essa dinâmica pode ser articulada com a noção de dissenso em Jacques Rancière, na medida em que a cena se torna um espaço onde diferentes formas de percepção coexistem e também se tensionam.

O momento de avaliação, previsto como última etapa da oficina, não se configura como julgamento, mas como extensão do processo criativo. O professor orienta os participantes a refletirem sobre suas próprias experiências, estimulando uma análise que emerge da prática.

Essa abordagem rompe com modelos tradicionais de avaliação baseados em critérios externos ou estritamente técnicos. Aqui, o foco recai sobre o processo, e não apenas sobre o resultado. Essa escolha pedagógica reforça a dimensão formativa da oficina, na medida em que desloca o eixo da validação para a reflexão. O participante é convidado a compreender seu próprio percurso, identificando transformações e dificuldades.

O conjunto dos registros analisados permite compreender a oficina “Vivência psicofísica a partir da técnica Michael Chekhov” não apenas como um dispositivo pedagógico ou um espaço de experimentação artística, mas como uma práxis pedagógica relacional. Tal compreensão desloca o estatuto da prática: não se trata da aplicação de um método, mas da produção de conhecimento a partir da ação.

Ao longo do laboratório, observou-se que os procedimentos psicofísicos não operam apenas na construção de competências expressivas, mas incidem diretamente sobre modos de perceber, imaginar e relacionar-se. Essa articulação constitui o núcleo da práxis chekhoviana contemporânea, tal como delineada nesta pesquisa. Em diálogo com Cass Fleming, observa-se que a pedagogia chekhoviana, no século XXI, se caracteriza por sua capacidade de adaptação e reinvenção. A realização da oficina em ambiente virtual constitui um exemplo dessa atualização.

3.3 – Laboratórios psicofísicos chekhovianos no IFG: micropolítica da sensibilidade, imaginação e reconfigurações decoloniais da prática pedagógica

Se, nos capítulos anteriores, demonstrou-se que a técnica psicofísica de Michael Chekhov pode ser compreendida como uma práxis político-pedagógica operante no plano da micropolítica da sensibilidade, o presente subcapítulo tem por objetivo explicitar como essa hipótese se materializa no campo empírico, a partir do laboratório desenvolvido no Instituto Federal de Goiás (IFG). Nesse contexto, o laboratório não se configura como aplicação de um método previamente estabilizado, mas como campo de produção de conhecimento situado, no qual os princípios chekhovianos são tensionados, reconfigurados e atualizados à luz das condições concretas da prática pedagógica contemporânea.

A análise aqui desenvolvida articula-se diretamente com o projeto geral da tese, que compreende a técnica de Michael Chekhov como um sistema aberto, capaz de operar na formação de atores e não atores por meio da ativação da imaginação corporificada, da produção de atmosferas e da reorganização dos regimes de sensibilidade. Nesse sentido, o laboratório no

IFG constitui-se como um dispositivo privilegiado de observação, na medida em que evidencia, em escala concreta, os modos pelos quais corpo, imaginação e política se entrelaçam no espaço pedagógico.

Trata-se, portanto, de compreender o laboratório não como aplicação de um sistema previamente estabilizado, mas como campo de tensão entre teoria e prática, no qual os conceitos discutidos — imaginação ativa, gesto psicológico, atmosfera, presença, subjetividade e decolonialidade — são mobilizados, testados e reconfigurados à luz da experiência concreta. Essa perspectiva implica assumir que o conhecimento produzido nas artes cênicas não se reduz à elaboração conceitual abstrata, mas emerge do diálogo com a prática, em um movimento contínuo entre fazer, refletir e reconfigurar. Nesse sentido, o laboratório constitui-se como dispositivo epistemológico, conforme indicado no delineamento metodológico do capítulo, articulando prática artística, pedagogia e análise crítica.

O laboratório desenvolvido no IFG estrutura-se a partir de uma lógica processual e não linear, na qual a progressão pedagógica não se orienta pela transmissão de conteúdos, mas pela ativação de estados psicofísicos. Diferentemente de abordagens tradicionais de ensino teatral, baseadas na repetição de formas ou na análise textual, o trabalho proposto desloca o foco para a experiência sensível do corpo em relação com o espaço, com o outro e com a imaginação.

Nesse contexto, os procedimentos adotados — sensibilização corporal, construção de imagens, elaboração de gestos psicológicos e criação de atmosferas, entre outros princípios chekhovianos — não são exercícios isolados, mas operações interdependentes que constituem um campo integrado de investigação. Como indicam Fleming e Cornford (2020), a técnica chekhoviana deve ser compreendida como um sistema dinâmico, no qual imaginação e corpo operam simultaneamente na produção da ação cênica.

Durante o laboratório, observou-se que a estudante/atriz, inicialmente, apresentava dificuldades em abandonar padrões representacionais e automatismos corporais. No entanto, à medida que os exercícios avançavam, emergia um deslocamento progressivo do controle racional para uma escuta ampliada do corpo.

Esse deslocamento torna-se visível na qualidade das microdecisões corporais observadas nos registros do laboratório. Nos primeiros momentos, a participante tendia a iniciar o movimento a partir de comandos segmentados. Com o avanço dos exercícios, verifica-se uma reorganização dessa lógica: o movimento passa a emergir de impulsos mais difusos, iniciando-se frequentemente pelo centro do corpo ou por vetores energéticos não localizáveis em um segmento específico. Tal alteração indica a passagem de um corpo operado por controle

voluntário para um corpo que responde a imagens em ação, no qual a organização do gesto precede sua racionalização.

O processo também se evidencia na transformação do tempo interno das ações. Inicialmente, a estudante executava movimentos com duração previsível e ritmo relativamente constante, frequentemente orientados por uma lógica funcional. Ao longo da prática, observa-se a emergência de variações rítmicas mais complexas: pausas prolongadas, acelerações abruptas e suspensões do movimento passam a organizar a ação. Esse deslocamento indica que o ritmo deixa de ser consequência do movimento e passa a atuar como princípio estruturante da presença, reorganizando a relação entre impulso, ação e percepção.

À medida que os exercícios avançavam — especialmente aqueles relacionados à exploração de qualidades de movimento, atmosfera e gesto —, emergia um deslocamento progressivo desses padrões. A participante passou a operar a partir de impulsos corporais e imagens internas, produzindo ações que não derivavam de uma intenção previamente racionalizada, mas de uma escuta ampliada do corpo. Esse processo confirma a hipótese defendida por Barone (2020), segundo a qual o trabalho do ator implica uma reorganização dos modos de percepção, ação e relação. No contexto do laboratório, essa reorganização não se deu por meio de instruções diretas, mas pela vivência do despertar da capacidade criativa por meio de imagens arquetípicas, evidenciando o caráter formativo da técnica chekhoviana.

Portanto, um dos eixos centrais do laboratório foi o trabalho com a imaginação ativa, entendida não como atividade mental abstrata, mas como prática concreta que mobiliza o corpo e organiza a ação. A partir da seleção de imagens mitopoéticas (acervos imagéticos) — com destaque para a figura de Medusa — a participante foi convidada a transformar conteúdos imagéticos (acervos iconográficos) em impulsos físicos.

Esse processo implicou a construção de gesto psicológico, conforme proposto por Chekhov (2015), para cada uma das figuras míticas elegidas pela estudante, entendido como ação física que sintetiza o impulso interno da personagem. No caso da performance citada, Medusa, o gesto emergiu a partir de movimentos de retração, tensão e expansão interrompida, configurando uma corporeidade marcada pela ambivalência entre defesa e ataque.

O laboratório desenvolvido no IFG organiza-se a partir de uma lógica processual, em que a progressão pedagógica não segue uma linearidade cumulativa, mas um movimento de intensificação da experiência. Diferentemente de abordagens tradicionais de ensino teatral — frequentemente centradas na interpretação textual ou na reprodução de formas —, o trabalho aqui analisado desloca o foco para a ativação da imaginação corporificada.

Nesse contexto, o corpo não é compreendido como instrumento passivo de expressão, mas como campo ativo de produção de sentido. Tal concepção encontra respaldo na abordagem psicofísica de Michael Chekhov, que propõe a integração entre imaginação, movimento e emoção como base do trabalho do ator (CHEKHOV, 2015).

Portanto, o laboratório realizado no IFG no âmbito do PBIC-EM constituiu um campo empírico, em situação pedagógica concreta, de experiências metodológicas psicofísicas de base chekhoviana, e também, de formação de uma jovem estudante/intérprete, que integra imaginação, gesto e composição simbólica a partir de imagens arquetípicas femininas, neste recorte, Medusa, Perséfone e Ártemis. O estudo partiu da hipótese de que a organização do processo em torno de imagens-força (acervo iconográfico, mitos e figuras arquetípicas) favorece a emergência de qualidades expressivas não naturalistas, com efeitos formativos sobre presença, escuta, autonomia e elaboração simbólica (CHEKHOV, 2015; JUNG, 2002). Tais escolhas respondem, ademais, ao diagnóstico de Lima (2017) sobre a necessidade de protocolos metodológicos explícitos para que o teatro escolar não se reduza ao evento cênico, mas se realize como percurso formativo.

O referido percurso metodológico combinou: (I) construção de acervo iconográfico relativo às figuras de Medusa, Perséfone e Ártemis; (II) observação ativa e descrição fenomenológica de formas, texturas, pesos e dinâmicas (procedimento inspirado em tradições goethianas e em sua recepção no campo cênico); (III) visualização e imaginação ativa de qualidades e atmosferas; (IV) elaboração de Gestos Arquetípicos⁸⁵ (GA), aqui assumidos como célula psicofísica da personagem, matriz geradora de ação e não forma para exibição pública; (V) composição de pequenas cenas e registro reflexivo (diário de processo, sínteses escritas e, ao final, um breve texto dramático da orientanda). Esse encadeamento — acervo, observação, imaginação e composição — organizou o laboratório como ciclo de criação com documentação e devolutivas formativas, em consonância com a ênfase processual sugerida por Lima (2017).

Do ponto de vista técnico, assumiu-se a distinção formulada por Chekhov entre gestos cotidianos e gestos arquetípicos: enquanto os primeiros são limitados e particularizados, os gestos arquetípicos ocupam todo o corpo, a psicologia e a alma do intérprete, funcionando como coluna vertebral do papel, fonte e reserva energética e primeira materialização da imagem

⁸⁵ O termo *Gesto Arquetípico* (GA) é aqui adotado como tradução e ampliação conceitual do *Gesto Psicológico* proposto por Michael Chekhov, sublinhando sua dimensão simbólica e imagética vinculada aos arquétipos, em um sentido e abordagem chekhoviana. O próprio Michael Chekhov designa o termo Gesto Arquetípico como segunda opção de nomenclatura para Gesto Psicológico.

arquetípica. Em lugar da solicitação de memória emotiva, privilegia-se a imagem como motor de ação, poupando “os nervos” do espectador e deslocando o foco para mente e espírito (CHEKHOV, 2015).

Medusa foi abordada a partir de imagens que acentuavam peso, torção, rigidez e uma qualidade cortante do olhar. Após a etapa de observação e descrição (linhas, texturas, contrações), trabalhou-se a visualização de uma atmosfera densa (fria, pétrea) e, em seguida, a extração de um GA axial: expansão frontal “cortante” seguida de recolha espiralada (peito e ombros em micro-torção, pescoço em oposição), investigando transições lento-rápido e pausas suspensivas. A pesquisa verificou que a repetição consciente do GA favoreceu clareza de intenção e coerência rítmica nas ações subsequentes, reduzindo tiques cotidianos e aproximando a expressividade de uma qualidade simbólica.

Figura 5 – Configuração do gesto psicofísico na construção da personagem

Fonte: Acervo do pesquisador, 2022



A figura apresenta um corpo em estado de tensão, com membros projetados e olhar deslocado, sugerindo uma presença que não se reduz à narrativa, mas opera no plano da intensidade.

Salienta-se que a maquiagem foi compreendida, nesta pesquisa, a partir da noção de mascaramento discutida por Vaccari (2014), isto é, não apenas como recurso estético de caracterização externa, mas como dispositivo capaz de atuar sobre os processos internos de criação do intérprete. Nesse sentido, a caracterização visual foi utilizada em determinadas etapas laboratoriais como elemento de reorganização psicofísica da presença cênica, contribuindo para a construção de atmosferas, estados corporais e qualidades imagéticas vinculadas aos processos de experimentação dos estudantes. Entretanto, destaca-se que, nos *études* posteriormente apresentados ao público, tais recursos de maquiagem e caracterização não foram mantidos, permanecendo apenas os elementos corporais, energéticos e imagéticos incorporados ao longo do processo criativo.

A noção de mascaramento presente no processo analisado ultrapassa a compreensão da máscara como mero objeto externo ou elemento de caracterização visual. No contexto do laboratório psicofísico, o mascaramento emerge como reorganização da presença cênica, isto é, como operação corporal e imagética capaz de deslocar o intérprete de seus padrões cotidianos de comportamento e percepção. Ao trabalhar determinadas imagens, tensões corporais e atmosferas, os estudantes não buscavam “representar” personagens de maneira ilustrativa, mas instaurar estados de presença que reorganizavam o corpo em níveis microssensíveis. Nesse sentido, o mascaramento aproxima-se daquilo que Eduardo Vaccari compreende como um processo pedagógico de transformação da corporeidade, no qual o ator passa a operar a partir de uma lógica extracotidiana da ação, reorganizando ritmo, energia, escuta e relação com o espaço. Em suas reflexões sobre o Théâtre du Soleil e os processos de criação vinculados às práticas de mascaramento, Vaccari evidencia que a máscara não atua apenas como dispositivo formal, mas como ferramenta pedagógica capaz de deslocar o ator para um estado ampliado de atenção e presença, produzindo uma reorganização integral da experiência cênica (VACCARI, 2014). Tal perspectiva dialoga diretamente com a técnica de Michael Chekhov, especialmente no que se refere à construção do corpo imaginário e à transformação psicofísica do intérprete por meio da imaginação ativa.

Desse modo, o mascaramento observado no laboratório não deve ser compreendido como ocultação da identidade, mas como produção de novas possibilidades de existência cênica. Ao absorver imagens simbólicas, atmosferas e qualidades de movimento, os estudantes passavam a construir corpos que operavam para além de automatismos sociais e gestuais cristalizados. Essa dinâmica mostrou-se particularmente relevante no contexto escolar

investigado e, de maneira ainda mais intensa, no contexto posteriormente analisado da Rede Estadual de Educação de Goiás, marcado por normatizações corporais rígidas e por formas disciplinadoras de organização da presença. Nesse cenário, o mascaramento funcionava como prática de deslocamento sensível, permitindo que os participantes experimentassem modos alternativos de ocupação do espaço, de relação coletiva e de construção da própria imagem corporal. Tal processo aproxima-se da compreensão defendida por Vaccari de que o mascaramento produz uma espécie de “estado de jogo” capaz de desautomatizar comportamentos cotidianos e ampliar a disponibilidade imaginativa do ator (VACCARI, 2014). Assim, no interior dos laboratórios psicofísicos, o mascaramento não aparecia apenas como recurso estético, mas como dispositivo pedagógico e micropolítico de reorganização da sensibilidade, permitindo que o corpo se tornasse campo de experimentação simbólica, imagética e relacional.

Seguindo com a análise das referências mitopoéticas elegidas, Perséfone foi tratada por contraste, destacando leveza, permeabilidade, verticalidade “arejada” e a dialética entre luz e escuridão. A imaginação ativa partiu de imagens de passagem (fendas, limiares, descidas e retornos), conduzindo a um GA pendular: eixo vertical sutilmente sustentado, micro-oscilações na bacia e braços em semicírculos que “abrem” e “fecham” planos, como quem transita entre dois mundos. Nos estudos de cena, observaram-se ganhos na modulação de dinamismos (suave/contido vs. súbito/aberto) e na capacidade de articular atmosferas (alegre/primaveril vs. subterrânea/contida) sem recorrer a psicologismos, mantendo a ação ancorada em qualidades psicofísicas.

Em ambos os casos, a orientanda registrou imagens-chave e descritores de qualidade (peso, direção, textura, temperatura, ritmo) em um caderno de processo, prática que atuou como mediação pedagógica e suporte para autoavaliação. A documentação permitiu calibrar critérios formativos (presença, escuta, cooperação, autonomia, refinamento técnico, elaboração imagética), respondendo à necessidade de sistematização apontada por Lima (2017).

No processo desenvolvido com Ártemis, observou-se um deslocamento significativo da relação da estudante com a construção da presença cênica, especialmente no que se refere à articulação entre imagem simbólica, corporeidade e ação psicofísica. A escolha da divindade não operou apenas como referência temática ou iconográfica, mas como campo imagético capaz de reorganizar qualidades de movimento, direção do olhar, tonicidade corporal, relação espacial e qualidade da presença cênica. Ao longo dos laboratórios, a participante passou a desenvolver uma fisicalidade marcada por precisão vetorial, atenção expandida e sustentação energética, características que emergiam não de uma representação psicológica da personagem mitológica,

mas da incorporação de princípios imagéticos associados à figura de Ártemis, como vigilância, potência, autonomia e tensão dinâmica. Nesse sentido, a imagem arquetípica operou como dispositivo psicofísico de criação, permitindo que a estudante deslocasse padrões corporais cotidianos e produzisse uma presença cênica mais organizada, econômica e simbolicamente condensada.

A elaboração do trabalho com Ártemis também evidenciou a potência pedagógica da imaginação ativa no interior dos laboratórios psicofísicos. Ao registrar em seu caderno de processo aspectos relacionados à direção da energia, à qualidade do ritmo e às transformações corporais produzidas durante os *études*, a orientanda passou a desenvolver uma percepção mais refinada sobre os próprios mecanismos de criação. Tal dinâmica aproximou-se da compreensão chekhoviana de que a imagem não deve ser tratada como ilustração mental, mas como força capaz de reorganizar concretamente a ação física do ator. Paralelamente, o processo revelou como determinadas imagens simbólicas podem atuar como dispositivos de ampliação da autonomia criativa, permitindo que o intérprete produza relações mais complexas entre técnica, imaginação e composição cênica. Dessa forma, o trabalho com Ártemis consolidou-se como experiência laboratorial na qual a imagem arquetípica deixou de operar apenas no plano representacional, convertendo-se em estrutura ativa de organização psicofísica da presença e da dramaturgia corporal.

No plano técnico, o uso de GA estabilizou linhas de ação e dinâmicas das cenas, elevando consistência rítmica e precisão espacial. No plano psicofísico, a aluna reportou maior disponibilidade corporal e atenção sensorial, com redução de tensões supérfluas e aumento de economia expressiva. No plano imaginativo, consolidou-se um repertório de imagens norteadoras (p. ex., “olhar cortante” para Medusa; “eixo permeável” para Perséfone; “vetor de precisão e vigilância” para Ártemis) que operavam como guias de ensaio e performance. Tais efeitos dão materialidade ao princípio chekhoviano da individualidade criativa, para o qual diferentes intérpretes produzem “tantos Hamlets quantos atores talentosos” (CHEKHOV, 2015, p. 110).

A construção dramatúrgica desenvolvida com Maria Gabriela desloca significativamente a figura de Medusa de uma tradição iconográfica centrada na monstrosidade para uma abordagem que enfatiza violência, vulnerabilidade e produção histórica do trauma feminino. Nas diferentes versões do roteiro *Grito*, a personagem não surge inicialmente como criatura ameaçadora, mas como sacerdotisa violentada, cuja transformação monstruosa aparece como consequência direta de um abuso sofrido e, posteriormente, da punição imposta pela própria divindade que servia. Tal escolha dramatúrgica produz um

importante deslocamento ético-político: a monstrosidade deixa de ser essência da personagem e passa a ser compreendida como construção simbólica derivada da violência patriarcal. Esse reposicionamento aproxima-se, em certa medida, da investigação desenvolvida por Camila Mesquita Oliveira em *Medusa ao Reverso* (OLIVEIRA, 2018), na qual a górgona também é reelaborada como imagem feminina complexa, atravessada por memórias, afetos e experiências corporais contemporâneas. Contudo, enquanto Oliveira enfatiza sobretudo a dimensão somática e imagética da recepção da obra em espectadoras mulheres, o processo conduzido com Maria Gabriela insere a Medusa diretamente no campo pedagógico e psicofísico, utilizando o mito como dispositivo de elaboração crítica acerca de abuso, silenciamento e sobrevivência.

Ao analisar as sucessivas versões do roteiro, percebe-se que a pesquisa dramatúrgica foi gradualmente abandonando leituras simplificadas do mito em favor de uma construção mais relacional e humanizada da personagem. A frase “Eu sofri um abuso”, colocada logo no início da ação, instaura uma chave de recepção radicalmente distinta da Medusa clássica vinculada apenas ao horror e à petrificação. O foco desloca-se para o relato traumático, para a dificuldade de verbalização e para os efeitos psicofísicos da violência sobre o corpo. Em termos cênicos, isso se manifesta nas pausas prolongadas, nos movimentos de recolhimento, na respiração interrompida e na oscilação entre expansão e contração corporal, elementos que dialogam diretamente com os princípios psicofísicos trabalhados nos laboratórios chekhovianos. A Medusa construída por Maria Gabriela não atua a partir de uma representação externa da monstrosidade, mas por meio de qualidades energéticas e atmosferas corporais que emergem do estado de vulnerabilidade da personagem. Nesse sentido, o trabalho aproxima-se da noção chekhoviana de atmosfera como campo que antecede a ação e reorganiza a presença do ator. A petrificação deixa de ser apenas um efeito narrativo e passa a operar simbolicamente como imagem do trauma, do medo do contato e do isolamento social produzido pela violência.

Em comparação com *Medusa ao Reverso*, de Camila Mesquita Oliveira (2019), observa-se que ambas as pesquisas compartilham o interesse pela atualização contemporânea da figura da górgona, especialmente enquanto imagem feminina atravessada por experiências corporais e simbólicas do presente. Entretanto, os caminhos metodológicos divergem significativamente. Em Oliveira (2018), Medusa emerge como criação performativa associada ao “Corpo Duradouro”, no qual memórias, imagens e experiências coexistem em constante transformação. A investigação concentra-se na permanência da obra no corpo da artista e nas reverberações perceptivas produzidas em outras mulheres espectadoras. Já no processo desenvolvido com Maria Gabriela, a Medusa é construída prioritariamente como procedimento pedagógico e dramatúrgico de conscientização e elaboração coletiva. As diferentes versões do

roteiro revelam, inclusive, uma crescente preocupação em articular mito e contemporaneidade por meio de referências explícitas a abuso sexual, dependência emocional, silenciamento e necessidade de denúncia. Assim, a Medusa do laboratório psicofísico realizado no IFG deixa de operar apenas como figura mítica e passa a constituir-se como imagem crítica do feminino violentado, transformando o trabalho cênico em espaço de escuta, elaboração simbólica e produção de presença política.

No plano ético-estético, a escolha de figuras femininas e a elaboração de um texto próprio pela aluna configuraram um exercício situado de voz e autoria, alinhado à dimensão formativa ampla e comprometida com demandas sociais e políticas do século XXI, conforme delineado no Relatório PBIC-EM IFG (2021). A articulação entre mito e contemporaneidade favoreceu leituras críticas sobre gênero e agência, deslocando o trabalho de mera ilustração de narrativas clássicas para uma reinscrição simbólica em diálogo com demandas do presente.

Do ponto de vista da pedagogia do teatro, o laboratório oferece indicativos de protocolo replicável no ensino médio/técnico: entrada pelas imagens (acervo mais observação ativa), extração de qualidades, formulação de GA, composição de *études*⁸⁶, documentação e devolutivas; avaliação formativa com descritores graduados (processo > produto); integração interáreas por problemas/imagens (narrativas míticas, literatura, pesquisa científica em chave fenomenológica), sem instrumentalizar o teatro.

Essa organização converge com o horizonte antropológico/chekhoviano de formação integral, arte como via de conhecimento que articula pensar-sentir-querer, sem incorrer em confessionalismo⁸⁷: os princípios funcionam como orientadores técnicos e experienciais.

Portanto, a análise dos registros audiovisuais e dos documentos produzidos pelos participantes permite identificar uma estrutura interna no laboratório, organizada em três eixos interdependentes: sensibilização psicofísica, construção imaginal e materialização cênica.

⁸⁶ O termo *étude* (do francês, “estudo”) designa, no contexto teatral, um exercício prático de experimentação cênica que busca investigar determinado aspecto da atuação, gesto, ritmo, atmosfera, relação, ou impulso interior, sem compromisso com o resultado final de uma cena acabada. Em Stanislávski, o *étude* assume papel central nos processos de *análise ativa*, nos quais o ator explora fisicamente e imaginativamente as circunstâncias da ação antes da fixação textual. Já em Michael Chekhov, o conceito amplia-se em direção psicofísica e simbólica: o *étude* torna-se um campo de criação imagética em que o intérprete mobiliza qualidades de movimento, atmosferas e gestos psicológicos para alcançar o estado criativo. Assim, o *étude* constitui um elo entre a pedagogia experimental de Stanislávski e a metodologia imagética de Chekhov, funcionando como ferramenta de descoberta e não de representação.

⁸⁷ Neste trecho, confessionalismo designa a adoção explícita de uma orientação religiosa/doutrinária, com pretensão normativa ou proselitista, que subordina procedimentos artísticos e pedagógicos a crenças específicas. Diferencia-se, portanto, da espiritualidade aqui assumida como dimensão ampliada da presença e da imaginação, não redutível à religião institucional, e mobilizada como referência técnico-pedagógica e experiencial. Por isso, ressalta-se o cuidado metodológico para que o uso de referências espiritualistas não se converta em doutrina e se preserve um horizonte formativo laico, sem incorrer em dogmatismos.

Na fase inicial, os exercícios de sensibilização tinham como objetivo ampliar a percepção corporal e desautomatizar padrões de movimento. Trabalhos com respiração, ritmo, peso, leveza e direcionalidade permitiram aos participantes experimentar diferentes estados de presença. Essa etapa revelou-se fundamental para a ativação da imaginação, na medida em que rompeu com a lógica de controle e abriu espaço para a emergência de impulsos não previstos. Portanto, a imaginação para Chekhov (2015) não é um processo puramente mental, mas uma operação psicofísica que se manifesta no corpo.

Na segunda fase, os participantes foram convidados a trabalhar com imagens, especialmente aquelas relacionadas a figuras mitopoéticas. Entre elas, destacou-se a figura de Medusa, escolhida por sua potência simbólica e pela possibilidade de articulação com questões contemporâneas.

A escolha dessa imagem não se deu de forma impositiva, mas emergiu do processo coletivo, evidenciando o caráter participativo do laboratório. Esse aspecto é relevante, pois desloca a pedagogia de um modelo vertical para um campo de construção compartilhada.

Na terceira fase, as imagens foram transpostas em ações físicas por meio do gesto psicológico. Esse processo constituiu o núcleo do trabalho, permitindo a articulação entre imaginação e corpo.

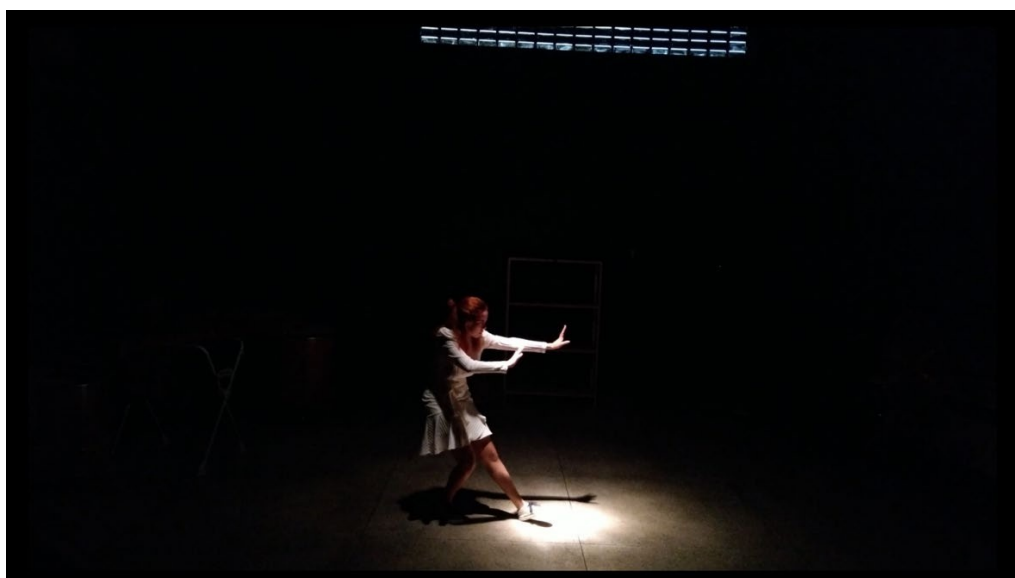
O conceito de gesto psicológico, central na técnica de Chekhov, foi mobilizado no laboratório como ferramenta de transdução entre imagem e ação. Conforme Chekhov (2015), o gesto psicológico sintetiza o impulso fundamental da personagem, permitindo ao ator acessar estados emocionais por meio da ação física.

No caso da performance analisada, a construção do gesto associada à figura de Medusa revelou um conjunto de qualidades específicas: tensão corporal, movimentos fragmentados, direcionalidade interrompida, contração e expansão simultâneas. Esses elementos não foram previamente definidos, mas emergiram do processo de experimentação, indicando a eficácia da técnica. O gesto psicofísico não representou a personagem, ele a produziu. Esse aspecto é fundamental, pois evidencia uma ruptura com modelos representacionais de atuação. O gesto não ilustra um conteúdo, ele gera um estado.

Após a etapa de criação e experimentação nos laboratórios psicofísicos, os estudos desenvolvidos pela estudante-pesquisadora passaram a circular também em contextos pedagógicos dentro do próprio Instituto Federal de Goiás. As cenas foram apresentadas em aulas regulares de Arte para estudantes de todas as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio

integrado⁸⁸, ampliando o alcance formativo do projeto e promovendo o compartilhamento das experiências desenvolvidas durante a iniciação científica. Assim, na performance analisada, observa-se o foco na atmosfera, a ausência de trilha sonora, a economia de elementos cênicos e a centralidade do corpo. Essa configuração produziu um campo sensível no qual o espectador foi diretamente afetado.

Figura 6 – Apresentação dos études em aulas regulares de Arte.



Fonte: Acervo do pesquisador, 2022.

⁸⁸ Esta escolha relaciona-se também à própria organização curricular do IFG – Campus Inhumas, que concentra a carga horária de Arte nos dois primeiros anos do Ensino Médio.

A culminância parcial dos laboratórios psicofísicos desenvolvidos no Instituto Federal de Goiás não se restringiu à apresentação dos études ao público interno da instituição, mas incluiu também momentos sistemáticos de reflexão crítica, partilha de processos e elaboração coletiva da experiência artística. Após as apresentações, foram organizadas rodas de conversa mediadas pelos professores envolvidos no projeto, nas quais estudantes-pesquisadores puderam discutir procedimentos metodológicos, dificuldades criativas, escolhas dramatúrgicas e transformações subjetivas decorrentes do processo. Dinâmica que reforça a compreensão do laboratório não apenas como espaço de produção estética, mas como prática pedagógica voltada à construção de autonomia crítica e consciência reflexiva acerca da criação cênica.

Figura 7 – Roda de conversa sobre o processo de iniciação científica e apresentação dos études.



Fonte: Acervo do pesquisador, 2022.

O contexto pedagógico do IFG – Campus Inhumas contribuiu significativamente para a densidade formativa dessas experiências. Diferentemente de muitos contextos da educação básica brasileira marcados pela fragmentação curricular das artes, os estudantes envolvidos no projeto conviviam com uma estrutura pedagógica que incluía professor de Artes Visuais, professor de Música, professor de Teatro e também uma professora de Educação Física cuja

atuação incorporava práticas corporais diversas, entre elas dança e yoga. Essa configuração favorecia uma compreensão interdisciplinar do corpo, da sensibilidade e da criação artística, ampliando o repertório perceptivo dos estudantes e criando condições para experiências estéticas e investigativas mais complexas mesmo no contexto do Ensino Médio integrado. O referido cenário demonstra que práticas artísticas críticas e processos de refinamento perceptivo não constituem exclusividade do ensino superior ou de espaços especializados de formação teatral, podendo emergir também na educação básica quando existem condições institucionais minimamente favoráveis à experimentação pedagógica.

As apresentações dos études nas turmas regulares constituíram não apenas um momento de exibição artística, mas também um espaço de mediação pedagógica e de formação estética coletiva. Ao inserir os trabalhos experimentais no cotidiano escolar, os estudantes envolvidos na pesquisa passaram a ocupar também a posição de mediadores de processos criativos, compartilhando procedimentos, reflexões e experiências com outros colegas do Ensino Médio. Esse movimento contribuiu para romper a separação tradicional entre ensino, pesquisa e criação artística no contexto da educação básica, aproximando a prática teatral de uma dimensão investigativa e colaborativa.

Além disso, a circulação dos études entre diferentes turmas favoreceu processos de fruição crítica e sensibilização estética entre os estudantes espectadores, que passaram a entrar em contato com formas de criação teatral fundamentadas na imaginação ativa, na corporeidade e na construção simbólica da cena. Em um contexto frequentemente marcado por modelos pedagógicos excessivamente conteudistas e racionalizantes, a experiência dos laboratórios psicofísicos no IFG – Campus Inhumas demonstrou que o Ensino Médio pode constituir também um espaço legítimo de aprofundamento artístico, reflexão crítica e experimentação sensível, reafirmando o potencial transformador das práticas teatrais no âmbito da educação pública.

Nesse contexto, os relatos produzidos pelos próprios estudantes tornam-se documentos relevantes para compreender os impactos pedagógicos, estéticos e reflexivos dos laboratórios psicofísicos no contexto do IFG. A escrita de Davi Ramos, apresentada a seguir, evidencia como os processos de fruição, debate e compartilhamento dos études mobilizaram leituras críticas e interpretações simbólicas que ultrapassavam uma recepção passiva da experiência artística.

Figura 8 – Relato de um estudante a partir do compartilhamento de um dos études de Medusa.

Relatório de artes

Davi Ramos Silva

2 ano C Téc.Informática



Wilker, trouxe juntamente com a aluna Maria Gabriela do 2º ano de química do Instituto Federal de Goiás-Campús Inhumas, uma performance, cujo tema é relacionado com três famosas deusas da mitologia grega, Ártemis, Perséfone e Medusa. Inspirada pelo autor Mikhail Chekhov.



Interpretando a personagem Medusa, conhecida pelos seus cabelos em cobras que transformava todos que a olhava em pedra, a Maria Gabriela trouxe a intensidade do tema do abuso à tona, que envolve a perspectiva de uma mulher abusada sexualmente, com toda a sua repulsa daquele assédio ...

Sei que quando estamos em um espaço cênico, nossas perspectivas sobre a performance é algo que depende das camadas de conhecimento trazidas/carregadas até o momento. Entretanto, as minhas sensações da apresentação foi de espanto, medo, estado de alerta, surpresa e tristeza, pois foi uma grande forma de contrastar a forma com que um homem (Mikhail Chekhov) pode se comportar com esse contexto feminino de assédio e injustiça que tantas outras mulheres sofrem ou já sofreram; me trouxe um momento de reflexão a partir do início da performance até o final (chega arrepiei).

Para a incorporação para demonstrar o anseio de injustiça da Medusa, foi usado um vestido branco, expressão física e o cabelo desarrumado para fazer menção aos cabelos da Medusa... um detalhe que não falei é que não se foi usado instrumentos e por isso deu um clima favorável ao intuito da cena.

Logo após a apresentação nos sentamos para conversar sobre as perspectivas de quem assistiu e perguntas para quem estava apresentando. E os professores fizeram suas colocações demonstrando alguns aspectos que não tínhamos falado e que se relaciona com o vimos.

Comentário pessoal

Gostei muito, pois esses assuntos precisam ter espaço de fala e é assim que a Arte pode ajudar para dar esse espaço!!!!

Fonte: Acervo do pesquisador, 2022.

Os relatos produzidos pelos estudantes permitem compreender como os *études* foram recebidos não apenas como demonstrações técnicas, mas como experiências de fruição estética, elaboração simbólica e reflexão crítica. No relatório de Davi Ramos Silva, estudante do 2º ano C do curso técnico em Informática, a apresentação de Maria Gabriela é descrita como uma performance inspirada em Ártemis, Perséfone e Medusa, relacionada à técnica de Michael Chekhov. Ao comentar especificamente a figura de Medusa, o estudante observa que a cena trouxe “a intensidade do tema do abuso à tona”, associando a personagem à “perspectiva de uma mulher abusada sexualmente” e à repulsa diante do assédio sofrido. Esse registro revela que a cena foi compreendida pelo estudante para além da narrativa mitológica, instaurando uma leitura contemporânea sobre violência de gênero, injustiça e sofrimento feminino.

A recepção descrita por Davi Ramos evidencia também a força psicofísica do trabalho apresentado. O estudante afirma: “as minhas sensações da apresentação foi de espanto, medo, estado de alerta, surpresa e tristeza”, acrescentando que a cena lhe trouxe “um momento de reflexão a partir do início da performance até o final (chega arrepiei)”. A manutenção literal da escrita do estudante é importante porque preserva o caráter documental do relatório, inclusive suas marcas de oralidade, pontuação e intensidade afetiva. O dado não deve ser lido apenas como uma reação emocional espontânea, mas como indício de que a cena produziu um campo de afecção e pensamento, acionando no espectador/estudante uma experiência simultaneamente sensível, ética e crítica.

Nesse sentido, os relatórios corroboram a hipótese central desta tese: os procedimentos psicofísicos inspirados em Michael Chekhov, quando transpostos para contextos pedagógicos, não operam apenas como ferramentas de treinamento teatral, mas como dispositivos de reconfiguração da sensibilidade. A cena de Medusa, construída a partir de imagem arquetípica, atmosfera, corporeidade e elaboração dramatúrgica, não transmitiu uma mensagem de modo unilateral; ela abriu um campo de interpretação no qual o estudante mobilizou suas próprias referências, afetos e camadas de conhecimento. Tal processo aproxima-se da perspectiva de Rancière (2014), para quem a emancipação do espectador está relacionada à sua capacidade de associar, traduzir, comparar e produzir sentidos a partir daquilo que vê.

Por fim, o comentário pessoal do estudante sintetiza a dimensão pedagógica e política da experiência: “Gostei muito, pois esses assuntos precisam ter espaço de fala e é assim que a Arte pode ajudar para dar esse espaço!!!!”. A formulação, embora simples, é extremamente significativa para a pesquisa, pois demonstra que o estudante reconhece na arte uma função de abertura discursiva e de legitimação de temas socialmente sensíveis. Assim, a apresentação dos *études* e a posterior roda de conversa não se configuraram apenas como atividades avaliativas

ou demonstrações de processo, mas como práticas formativas capazes de articular criação cênica, escuta coletiva, recepção crítica e produção de consciência social no interior da educação básica.

A partir da análise dos dados, é possível afirmar que o laboratório opera no plano da micropolítica da sensibilidade. Isso significa que sua ação não se dá apenas no nível do discurso, mas na transformação dos modos de sentir, perceber e se relacionar. A escolha da temática – violência contra a mulher — não se traduz em uma abordagem didática ou moralizante. Ao contrário, a cena atua diretamente sobre o corpo do espectador, produzindo afetação. Nesse sentido, a prática confirma a hipótese central da tese: a técnica de Chekhov pode operar como dispositivo micropolítico, atuando na formação de subjetividades.

Além da realização dos laboratórios psicofísicos no âmbito interno do Campus Inhumas, os processos desenvolvidos também foram apresentados em espaços institucionais de socialização científica vinculados ao Instituto Federal de Goiás. Entre esses espaços, destaca-se o Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica (SICT)⁸⁹, evento institucional que integra as quatorze unidades do IFG e promove a circulação de pesquisas desenvolvidas nos diferentes campus da instituição.

Figura 9 – Apresentação do processo criativo-investigativo de Medusa no 15º Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica (SICT) do Instituto Federal de Goiás



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2021.

⁸⁹ E antes dessa etapa institucional, os trabalhos parciais já haviam sido compartilhados internamente na Semana de Iniciação Científica do Campus Inhumas, possibilitando um primeiro movimento de reflexão coletiva acerca das experiências cênico-pedagógicas desenvolvidas nos laboratórios com toda a comunidade acadêmica do campus.

A imagem de Medusa selecionada pela estudante operou, no contexto do laboratório, não apenas como referência visual para composição estética da cena, mas como dispositivo simbólico capaz de reorganizar corporalmente a presença da intérprete. Ao entrar em contato com a figura mitológica, a participante passou a construir uma fisicalidade marcada por tensões específicas nas mãos, no olhar e na coluna, configurando aquilo que Michael Chekhov compreende como um gesto capaz de condensar impulsos interiores em ação psicofísica organizada. Nesse processo, a imagem não permaneceu no plano ilustrativo ou narrativo, mas foi absorvida pelo corpo da estudante como gesto arquetípico, isto é, como estrutura imagética dotada de potência simbólica capaz de mobilizar estados de presença, atmosferas e qualidades energéticas específicas.

A incorporação da figura de Medusa evidenciou como determinadas imagens simbólicas atuam sobre o corpo antes mesmo de serem racionalmente interpretadas. A contração das mãos, a projeção do olhar e a qualidade densa da movimentação não surgiram como mera reprodução figurativa da personagem mitológica, mas como manifestação psicofísica de uma imagem internalizada que reorganizava a relação da estudante com o espaço e com sua própria corporeidade. Nesse sentido, o gesto arquetípico passa a estruturar concretamente a ação performativa da atriz em cena.

Tal dinâmica aproxima-se da compreensão chekhoviana de que a imaginação criadora atua diretamente sobre o corpo do ator, transformando impulsos imagéticos em ações físicas dotadas de organicidade e presença. Ao mesmo tempo, o processo revela como imagens provenientes do imaginário mítico podem funcionar como operadores pedagógicos no treinamento psicofísico contemporâneo, permitindo que o corpo acesse camadas expressivas que ultrapassam a representação psicológica convencional. Desse modo, a figura de Medusa não aparece apenas como tema dramático, mas como campo simbólico ativo que reorganiza percepção, energia e presença cênica dentro do laboratório investigativo.

A análise permite afirmar que o laboratório do IFG articula teoria e prática de forma indissociável, buscando produzir conhecimento a partir da experiência, da ativação da imaginação como prática concreta que transforma o corpo em campo de produção de sentido, operando no plano micropolítico e abrindo possibilidades de reconfigurações decoloniais. Dessa forma, ele não se apresenta como exemplo da teoria, mas como lugar onde a teoria também se produz.

O laboratório psicofísico realizado no IFG, a partir da técnica de Michael Chekhov, constitui uma práxis político-pedagógica capaz de operar transformações sensíveis, subjetivas

e coletivas. Mais do que uma técnica de atuação, trata-se de um dispositivo de formação, no qual imaginação, corpo e micropolítica se entrelaçam na produção de novas formas de existência. Não se trata somente de uma intervenção discursiva, mas de uma transformação no modo como o corpo se relaciona com o mundo.

Dois limites metodológicos merecem ser explicitados. O primeiro refere-se à escala reduzida da experiência analisada, desenvolvida inicialmente com uma única estudante, circunstância que indica a necessidade de futuras ampliações da amostragem em turmas maiores e contextos pedagógicos distintos, permitindo observar de maneira mais aprofundada as variações de mediação, recepção estética e temporalidade dos processos criativos. Entretanto, essa delimitação não decorreu de uma limitação fortuita da pesquisa, mas de uma escolha metodológica vinculada à própria natureza do laboratório psicofísico, que buscou privilegiar a dimensão da individualidade criativa e da autonomia imaginativa da participante no processo de elaboração cênica.

Nesse contexto, optou-se por permitir que a estudante elegeisse autonomamente as imagens, referências simbólicas e figuras arquetípicas mobilizadas em sua criação. Em razão de seu contato prévio com determinadas narrativas míticas e repertórios culturais, a participante direcionou seu processo para figuras femininas da mitologia grega, como Medusa, Perséfone e Ártemis. Tal escolha revelou-se coerente com os princípios da pedagogia chekhoviana, especialmente no que se refere ao trabalho com imaginação ativa, imagens simbólicas e apropriação subjetiva dos materiais criativos. Ao mesmo tempo, o percurso evidenciou a importância de ampliar criticamente os referenciais imagéticos utilizados nos laboratórios futuros, sobretudo a partir de perspectivas decoloniais discutidas ao longo desta tese.

A utilização da figura de Medusa – proveniente da mitologia grega – exige uma problematização à luz da decolonialidade. Conforme indicado no próprio capítulo, há uma autocrítica em relação à centralidade de referências eurocêntricas, porém, devido à escolha metodológica cooperativa do laboratório, estas matrizes mitopoéticas foram de escolha da aluna-atriz, em investigações implementadas posteriormente, em laboratórios constituídos em colégio da Rede Estadual de Educação de Goiás, buscar-se o estímulo de matrizes brasileiras por meio de obras de mulheres goianas. No entanto, o processo analisado não se limita à reprodução do mito grego. A personagem é ressignificada, tornando-se metáfora de violência, resistência e subjetividade contemporânea, questões que contemplam o conjunto de ações associadas a chamada decolonialidade. Essa operação aproxima-se da perspectiva de Fabrini (2021), que propõe a imaginação como espaço de reconfiguração simbólica. O laboratório, portanto, não apenas reproduz imaginários — ele os tensiona.

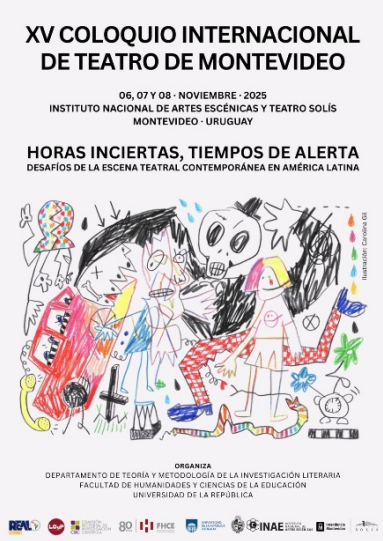
Desse modo, compreende-se que futuras investigações, para além do contexto dessa tese, deverão incorporar procedimentos adicionais de sensibilização estética e imagética voltados ao contato com repertórios brasileiros, latino-americanos, indígenas, afro-brasileiros e regionais, ampliando as possibilidades de criação para além do eixo eurocêntrico tradicionalmente predominante em parte da formação artística ocidental. Tal encaminhamento não implica a invalidação das referências mobilizadas pela estudante, mas a ampliação crítica do campo de experiências simbólicas disponibilizadas aos participantes, favorecendo processos de criação mais plurais, contextualizados e culturalmente situados.

Esses limites, longe de fragilizarem a pesquisa, reforçam precisamente seu caráter exploratório, processual e investigativo. Mais do que apresentar resultados conclusivos ou universalizantes, o laboratório permitiu identificar caminhos metodológicos, tensões pedagógicas e potências estético-políticas que poderão ser aprofundados em investigações posteriores desenvolvidas pelo próprio pesquisador em sua atividade docente futura, ademais de outros professores-artistas-pesquisadores. Nesse sentido, os dados produzidos não apenas corroboram a hipótese central da tese acerca da dimensão micropolítica da técnica psicofísica de Michael Chekhov, como também apontam para a necessidade de contínua reelaboração crítica de seus procedimentos no contexto contemporâneo.

Como contribuição original deste tópico ao conjunto da tese, ressalta-se: (I) a tradução pedagógica (transposição didática) de princípios chekhovianos em procedimentos replicáveis no contexto da educação básica/técnica; (II) a alavancagem formativa de imagens arquetípicas femininas como matriz de criação e *empoderamento autoral*; (III) a documentação processual como eixo metodológico que responde à lacuna mapeada por Lima (2017). Em suma, o laboratório evidencia que uma pedagogia teatral de inspiração chekhoviana, quando ancorada em imagem, gesto e processo, produz impactos mensuráveis sobre técnica, imaginação e autonomia da/do estudante/intérprete em formação, destacando-se a formação integral do indivíduo.

Destacamos ainda que os desdobramentos dos laboratórios desenvolvidos no Instituto Federal de Goiás ultrapassaram o espaço interno da prática pedagógica e passaram a integrar circuitos acadêmicos internacionais de reflexão sobre teatro contemporâneo latino-americano. Nesse contexto, as experiências investigativas realizadas no IFG — também pertencentes a esta pesquisa de doutorado da UNIRIO — foram apresentadas no XV Coloquio Internacional de Teatro de Montevideo, realizado no Uruguai, evento vinculado à Universidad de la República e ao Instituto Nacional de Artes Escénicas.

Figura 10 – Circulação internacional da pesquisa.



XV COLOQUIO INTERNACIONAL DE TEATRO DE MONTEVIDEO
06, 07 Y 08 - NOVIEMBRE - 2025
INSTITUTO NACIONAL DE ARTES ESCÉNICAS Y TEATRO SOLÍS
MONTEVIDEO - URUGUAY

HORAS INCIERTAS, TIEMPOS DE ALERTA
DESAFÍOS DE LA ESCENA TEATRAL CONTEMPORÁNEA EN AMÉRICA LATINA

ORGANIZA
DEPARTAMENTO DE TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Viernes 7 - 16.15 a 17.45
Mesa 13 - Sala Polifuncional

Teatro y política en América Latina

Wilker Dias Postigo (Unirio, Brasil)
Teatro, espiritualidad y transformación social: resonancias del CPC de Goiás y de la pedagogía teatral de Michael Chekhov como metodología escénica de resistencia

Carlos Leiva Sotomayor (UC, Chile)
La política en el teatro contemporáneo chileno: des-erotizar discursos y sujetos

Paula Tortosa (CONICET / IIGG, UBA)
Artivismo fabulativo: performar la memoria y disputar los sentidos

Andrea Ceballos Flórez (UNA, Argentina-Colombia)
El juego y el encuentro: las Casi Visitas como teatro de lo infraordinario

Moderador: Alejandro Gortázar (FHCE, UdelaR, Uruguay)

Teatro, espiritualidad y transformación social: resonancias del CPC de Goiás y de la pedagogía teatral de Michael Chekhov como metodología escénica de resistencia

Wilker Dias Postigo
Unirio, Brasil

¿Qué análisis pueden surgir al revisar críticamente las experiencias teatrales de los Centros Populares de Cultura (CPCs), especialmente el colectivo goiano de los años sesenta, a través de una mirada pedagógica teatral crítica contemporánea? Este trabajo se adentra en esa cuestión a partir de una singularidad histórica: el CPC de Goiás, distinto a otros de Brasil, articuló una práctica artístico-pedagógica fuertemente politizada, pero a la vez nutrida por una ética cristiana popular de base comunitaria. Desde este punto de partida, la propuesta explora las potencias del arte escénico como vehículo de formación y resistencia, tanto simbólica como micropolítica, en el sentido que plantea Rancière (2014) al concebir el arte como una forma de reconfigurar lo sensible y disputar el campo de lo visible y lo decible. Desde esta perspectiva, se articulan reflexiones situadas en el Sur Global, en diálogo con prácticas escénicas latinoamericanas que resisten la represión cultural, los dispositivos de control moral y las nuevas formas de censura que resurgieron, en distintas escalas, tras las dictaduras. La investigación combina teoría, memoria histórica y acción pedagógica; se apoya en archivos históricos y experiencias actuales de creación escénica llevadas a cabo en escuelas públicas del estado de Goiás (Brasil), especialmente en el marco de una investigación escénica que coordiné durante mi labor como docente del Instituto Federal de Goiás (IFG). En este espacio, junto a la estudiante Maria Gabriela, se desarrolló un proceso de creación dramaturgica basado en arquetipos femeninos, apoyado en nociones como el “gesto psicológico”, la “individualidad creadora” y la “imaginación activa”, conceptos pedagógicos de Michael Chekhov. Experiencias que forman parte de mi tesis doctoral en curso, que indaga el cruce entre arte, espiritualidad y pedagogía como estrategia de formación crítica. Por fin, los hallazgos obtenidos indican que el teatro, cuando incorpora una espiritualidad ampliada, una escucha atenta a la diferencia y un compromiso ético con lo social, puede convertirse en terreno fértil para la formación de subjetividades críticas y resistentes. Desde esta mirada, propongo una escena expandida, en el sentido propuesto por Fabrini (2021), que activa la imaginación radical y contribuye a forjar una estética comprometida con la justicia y la transformación, estableciendo puentes con los desafíos actuales que enfrentan nuestras escenas latinoamericanas en tiempos inciertos y de alerta.

Actor, director y docente. Doctorando en Artes Escénicas por la UNIRIO (Brasil) y maestro efectivo de la Red Estadual de Educación de Goiás, investiga las relaciones entre arte, política y espiritualidad.

Material de abertura do evento, programação da mesa e resumo expandido da comunicação. Fonte: Programa oficial do XV Colóquio Internacional de Teatro de Montevideo; acervo do pesquisador, 2025.

A participação no colóquio evidencia não apenas a dimensão investigativa dos laboratórios, mas também a capacidade dessas práticas de dialogarem criticamente com debates contemporâneos sobre arte, política, pedagogia e resistência cultural na América Latina. A inserção da pesquisa nesse espaço internacional de debate permitiu compreender os laboratórios psicofísicos não apenas como experiências pedagógicas locais, mas como práticas capazes de produzir reflexão crítica situada sobre os modos de criação cênica contemporânea. Ao articular os estudos sobre Michael Chekhov às experiências desenvolvidas no contexto educacional

goiano, a comunicação apresentada no colóquio reforçou a compreensão da pedagogia teatral como campo de produção de conhecimento, deslocando a técnica psicofísica de uma leitura estritamente interpretativa para uma perspectiva ampliada, vinculada às dimensões éticas, políticas e micropolíticas da formação artística contemporânea.

Desse modo, os laboratórios psicofísicos desenvolvidos no IFG evidenciaram que a técnica de Michael Chekhov, quando reelaborada criticamente à luz das demandas contemporâneas, ultrapassa a condição de método de atuação para configurar-se como prática pedagógica de sensibilização, escuta e produção de subjetividades. Ao mobilizar imaginação ativa, gesto psicológico, atmosferas e processos simbólicos de criação, os experimentos realizados permitiram instaurar espaços de formação nos quais estudantes puderam experimentar outras formas de relação consigo mesmos, com o coletivo e com os imaginários culturais que atravessam seus corpos e experiências. Nesse sentido, os laboratórios não se limitaram à aprendizagem de procedimentos técnico-expressivos, mas constituíram microcampos de resistência estética frente às racionalidades normativas e às formas hegemônicas de produção da sensibilidade. Assim, a dimensão micropolítica da pedagogia chekhoviana em contexto contemporâneo manifesta-se precisamente na capacidade de produzir deslocamentos perceptivos, reconfigurações imaginativas e experiências de criação que abrem fissuras nos modos tradicionais de ensinar, sentir e existir no espaço escolar.

Entretanto, se no contexto do IFG os laboratórios puderam se desenvolver em condições relativamente favoráveis à experimentação artística e à investigação pedagógica, a inserção dessas práticas na rede estadual de Goiás revelou tensões, obstáculos institucionais e desafios significativamente distintos. A passagem para esse novo contexto desloca a reflexão para um cenário marcado por limitações estruturais, pressões curriculares, racionalidades burocráticas e modelos educacionais frequentemente orientados por perspectivas tecnicistas e conteudistas. É justamente nesse território de disputas que os laboratórios psicofísicos passam a assumir uma dimensão ainda mais crítica e política, exigindo do professor-artista constantes processos de adaptação, negociação e reinvenção metodológica. Assim, o próximo tópico examina como a prática pedagógica baseada na técnica de Michael Chekhov se reorganiza em contextos adversos, analisando as possibilidades, tensões e estratégias de resistência construídas no interior da rede estadual de ensino de Goiás.

3.4 – Prática pedagógica em contextos adversos: experiências dos laboratórios psicofísicos na rede estadual de Goiás

A inserção dos laboratórios psicofísicos inspirados na técnica de Michael Chekhov no contexto da rede estadual de Goiás representou um deslocamento significativo em relação às experiências anteriormente desenvolvidas em espaços de formação artística e acadêmica relativamente mais abertos à experimentação estética. Se, no Instituto Federal de Goiás, os laboratórios puderam constituir-se em ambiente de investigação pedagógico-cênica atravessado por relativa autonomia pedagógica e metodológica, na escola pública estadual o trabalho passou a confrontar-se diretamente com estruturas institucionais marcadas por racionalidades burocráticas, currículos padronizados, mentalidades militarizadas, pressão por desempenho quantitativo e limitações materiais que atravessam o cotidiano da educação pública brasileira. Nesse contexto, a prática pedagógica fundamentada na técnica psicofísica de Michael Chekhov passou a operar não apenas como metodologia artística, mas como estratégia de resistência micropolítica no interior da própria instituição escolar.

A experiência desenvolvida no Colégio Estadual Professora Maria Luíza dos Santos Silva, em Goianira-GO, evidenciou que a implementação de práticas teatrais fundamentadas na imaginação ativa e na criação psicofísica exige constantes processos de negociação entre o professor-artista e as estruturas normativas do sistema educacional. Os projetos de eletiva⁹⁰ “Arquétipos em Cena: o Teatro como Imaginação e Transformação” e “Do Texto à Cena: Narrativas Goianas e Brasileiras no Palco” demonstram esse movimento de adaptação metodológica sem abandono dos princípios centrais da investigação artística.

No plano institucional, a estrutura das eletivas revela uma tentativa de articulação entre exigências curriculares oficiais e procedimentos de investigação psicofísica vinculados à pedagogia teatral contemporânea. A presença explícita da BNCC e do Documento Curricular de Goiás nos projetos evidencia a necessidade de traduzir experiências sensíveis e criativas em linguagem compatível com os dispositivos institucionais da educação formal. Entretanto, longe

⁹⁰ As Disciplinas Eletivas constituem componentes curriculares da parte diversificada do currículo da rede estadual de Goiás, desenvolvidos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e as orientações da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO). Ofertadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, são realizadas no horário regular das aulas e permitem que os estudantes escolham, de acordo com seus interesses, os projetos temáticos que desejam cursar. Essa escolha ocorre geralmente após o chamado “Feirão das Eletivas”, momento em que os professores apresentam suas propostas e os estudantes realizam suas inscrições. Na unidade escolar investigada, as Eletivas possuíam carga horária de um encontro semanal de 50 minutos. Assim, as Eletivas buscam ampliar o protagonismo estudantil, favorecer a interdisciplinaridade e diversificar os percursos formativos, articulando conhecimentos escolares, interesses juvenis e os chamados projetos de vida.

de configurar mera adequação burocrática, tal movimento evidencia aquilo que Rancière (2014) compreende como reconfiguração do sensível: uma operação política que reorganiza modos de percepção, participação e experiência dentro de estruturas aparentemente estabilizadas.

Nesse sentido, os laboratórios psicofísicos realizados na rede estadual não se limitaram à transmissão de conteúdos artísticos. Eles passaram a funcionar como microterritórios de reorganização da experiência escolar. Em um ambiente frequentemente atravessado pela fragmentação da atenção, pelo excesso de demandas disciplinares e pela lógica produtivista das avaliações padronizadas⁹¹, a criação de espaços voltados à imaginação, à corporeidade e à escuta coletiva passou a instaurar formas alternativas de relação entre estudantes, professor e instituição.

Ao analisar os registros imagéticos e documentais das eletivas, torna-se perceptível que os procedimentos pedagógicos desenvolvidos buscavam deslocar os estudantes de uma posição passiva em relação ao conhecimento artístico. Os jogos teatrais, as improvisações coletivas, os exercícios de atmosfera e os trabalhos com arquétipos não eram utilizados apenas como ferramentas expressivas, mas como dispositivos de ativação perceptiva e imaginativa. O próprio percurso metodológico da eletiva “Arquétipos em Cena” evidencia essa progressão pedagógica, iniciando-se com jogos teatrais e introdução ao “corpo-imaginação”, passando pelo estudo de arquétipos literários e culminando na construção coletiva de dramaturgias e cenas.

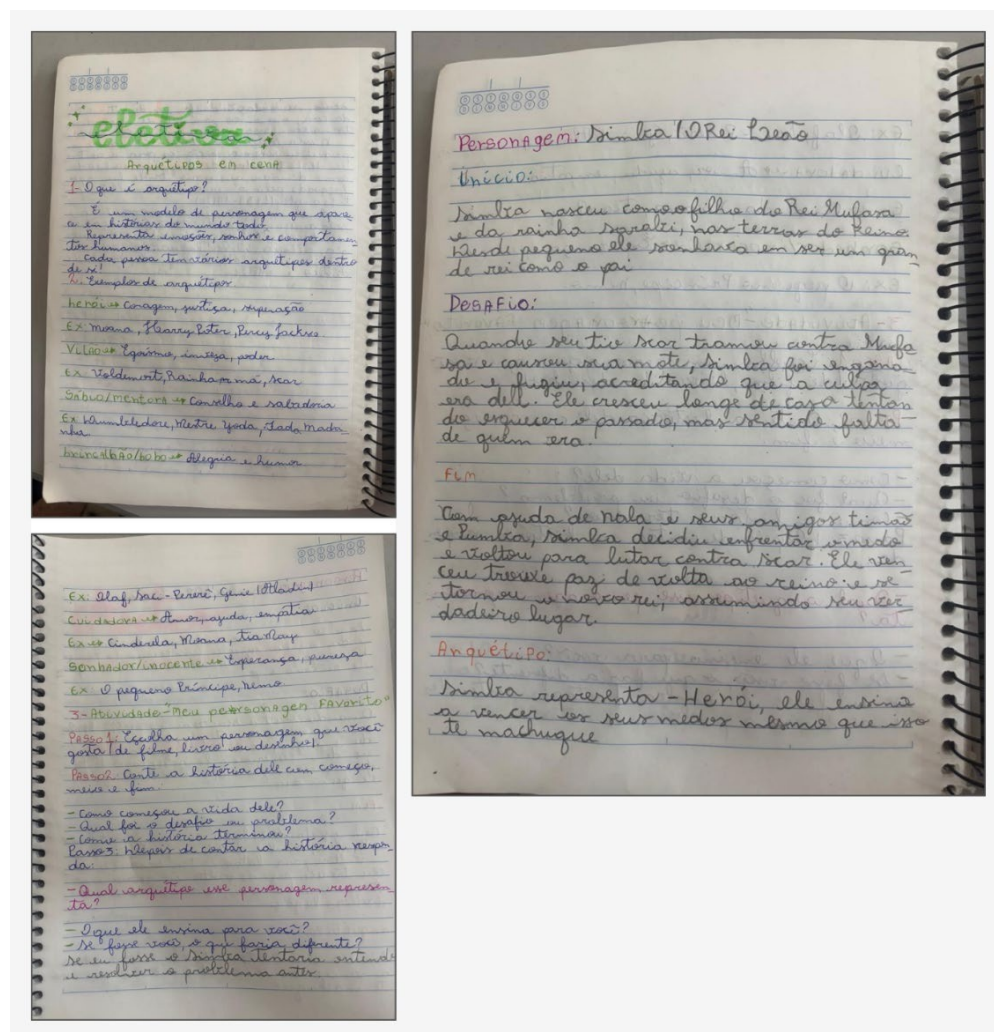
A escolha do trabalho com arquétipos possui relevância significativa dentro da lógica interna da pesquisa. Inspirado tanto na técnica de Michael Chekhov quanto em referências da psicologia analítica junguiana, o uso de figuras arquetípicas como herói, trickster, sábio, guardião e heroína permitiu criar zonas de mediação simbólica entre experiência subjetiva e criação cênica. Nesse contexto, os arquétipos não foram tratados como estruturas fixas ou universalizantes, mas como imagens operativas capazes de ativar processos imaginativos e

⁹¹ A crescente centralização dos processos avaliativos na rede estadual de Goiás, especialmente por meio da implementação dos chamados “Blocos de Avaliações” bimestrais elaborados pela Seduc-GO e enviados às escolas via SIAP a partir do primeiro bimestre de 2025, produziu alterações significativas na organização pedagógica das unidades escolares. Conforme os próprios documentos institucionais da Secretaria de Estado da Educação indicam, os blocos passaram a integrar a composição oficial da nota bimestral em todos os quatro bimestres letivos, articulando-se às Matrizes de Habilidades e ao acompanhamento sistemático do cumprimento curricular. Embora tais políticas sejam justificadas institucionalmente como instrumentos de monitoramento da aprendizagem e padronização curricular, sua operacionalização produziu, no cotidiano escolar, processos de intensificação do controle pedagógico e de hierarquização administrativa, nos quais a centralidade decisória da Seduc repercutiu sobre CREs, gestões escolares, coordenações e docentes. Em muitos contextos, isso tensiona a autonomia pedagógica do professor e interfere nos ritmos concretos de aprendizagem das turmas, frequentemente subordinando o trabalho docente ao cumprimento acelerado de conteúdos e à preparação para avaliações padronizadas. Tal cenário relaciona-se também ao avanço contemporâneo de racionalidades educacionais marcadas por forte padronização, controle de desempenho e disciplinarização institucional, fenômeno que dialoga, em certa medida, com a expansão de modelos cívico-militares e processos de militarização da educação pública brasileira, com destaque para os estados de Goiás e São Paulo.

dramatúrgicos nos estudantes. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Barone (2020), para quem o trabalho imaginativo na atuação não opera como fuga do real, mas como ampliação das possibilidades de percepção e elaboração simbólica da experiência.

As imagens dos cadernos dos estudantes presentes nos anexos da eletiva revelam aspectos importantes desse processo. Mais do que simples registros escolares, os diários criativos funcionaram como dispositivos de elaboração subjetiva da experiência artística. Neles, observa-se a presença de desenhos, anotações, esquemas narrativos e reflexões sobre personagens e atmosferas cênicas. Tal material evidencia que o laboratório ultrapassou o nível da execução técnica, configurando-se como espaço de produção de imaginários e de reorganização da relação dos estudantes com o próprio ato de aprender.

Figura 11 – Registros dos diários criativos utilizados pelos estudantes durante os laboratórios psicofísicos, evidenciando processos de elaboração imaginativa, construção simbólica e apropriação subjetiva da experiência teatral.



Fonte: Acervo do pesquisador, 2025.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola estadual aproxima-se da noção de “imaginar” proposta por Fabrini (2021), entendida não como simples fantasia individual, mas como prática ética, estética e política de reinvenção do sensível. Ao mobilizar atmosferas, imagens corporais e experiências simbólicas em estudantes inseridos em contextos marcados por desigualdades sociais e limitações institucionais, os laboratórios produziram pequenas fissuras nas racionalidades hegemônicas da escola tradicional.

Importa destacar que tais experiências ocorreram em um contexto frequentemente marcado por precarizações estruturais. A ausência de espaços adequados para ensaios, a limitação de recursos materiais, a sobrecarga burocrática imposta ao trabalho docente e a predominância de metodologias conteudistas constituíram elementos permanentes do cotidiano escolar. Em muitos momentos, os laboratórios precisaram adaptar-se a salas convencionais, o ambientes improvisados e tempos reduzidos de aula. Essa dimensão material não pode ser dissociada da análise pedagógica, pois interfere diretamente nas possibilidades de experimentação corporal, espacial e sensível.

Contudo, é precisamente nesse cenário adverso que a dimensão política dos laboratórios se torna mais evidente. A insistência na imaginação, na criação coletiva e na experiência estética em contextos atravessados pela lógica da produtividade escolar transforma-se em gesto de resistência pedagógica. Nesse ponto, a pedagogia chekhoviana desloca-se de uma técnica de formação do ator para constituir-se como prática de produção de presença, escuta e imaginação coletiva dentro da escola pública.

Além disso, os laboratórios evidenciaram que a experiência estética, quando incorporada ao cotidiano escolar, atua como forma de reorganização das relações entre sujeito, corpo e coletividade. Em diversos momentos, os estudantes considerados dispersos ou pouco participativos nas dinâmicas tradicionais da sala de aula assumiam posições de protagonismo durante os exercícios psicofísicos, especialmente nas práticas de improvisação e construção imagética. Nesse sentido, os laboratórios não produziram somente cenas ou exercícios de atuação, mas criaram condições para que os estudantes experimentassem modos distintos de presença e pertencimento dentro da escola pública. A reorganização temporária das hierarquias da sala de aula, a valorização da escuta coletiva e a legitimação da imaginação como potência cognitiva revelaram que a prática teatral chekhoviana pode operar como espaço de reconstrução simbólica da experiência escolar contemporânea.

As imagens a seguir registram diferentes momentos dos laboratórios psicofísicos realizados na rede estadual de Goiás, evidenciando processos de improvisação, composição corporal coletiva, construção de atmosferas e reorganização simbólica do espaço escolar. Os

registros demonstram como os exercícios inspirados na técnica de Michael Chekhov possibilitaram a ativação da imaginação, da escuta grupal e da presença psicofísica mesmo em contextos marcados por limitações estruturais e pedagogias tradicionais.

Figura 12 – Registros dos laboratórios psicofísicos realizados na rede estadual de Goiás, evidenciando jogos de improvisação, composição corporal coletiva, construção de atmosferas cênicas e processos de reorganização simbólica do espaço escolar a partir da técnica psicofísica de Michael Chekhov.



Fonte: Acervo do pesquisador, 2025.

Os registros iconográficos evidenciam a dimensão processual e relacional dos laboratórios, nos quais o corpo deixa de operar apenas como instrumento disciplinado pela lógica escolar tradicional, — marcada por filas, mapeamentos rígidos dos lugares, busca excessiva de silêncio e exigências de passividade e obediência absolutas por parte de alunos e professores — passa a constituir-se como campo de criação, imaginação e produção de presença. Observa-se que os exercícios desenvolvidos mobilizam estados de jogo, escuta coletiva e reorganização espacial, permitindo que os estudantes experimentem novas formas de relação com o próprio corpo, com o grupo e com o ambiente escolar. Nesse contexto, a prática psicofísica aproxima-se de uma micropolítica da sensibilidade, na medida em que instaura pequenas rupturas nos modos normativos de percepção e convivência presentes no cotidiano institucional.

Ao observar os registros audiovisuais das atividades desenvolvidas, percebe-se que muitos estudantes inicialmente demonstravam resistência à exposição corporal e ao trabalho imaginativo. O receio do julgamento coletivo, a dificuldade de concentração e a tendência à ironização das propostas cênicas revelam mecanismos defensivos frequentemente produzidos pelos próprios dispositivos disciplinares da escola contemporânea. Entretanto, ao longo do processo, torna-se perceptível a construção gradual de um ambiente de maior confiança coletiva, no qual os estudantes passaram a engajar-se mais profundamente nas improvisações, nas criações dramatúrgicas e nos exercícios psicofísicos.

Tal transformação não ocorreu de maneira linear ou homogênea. Em diversos momentos, surgiram tensões relacionadas à indisciplina, à dispersão e às limitações institucionais do contexto escolar. Contudo, essas próprias dificuldades passaram a constituir material analítico relevante da pesquisa, evidenciando que a prática pedagógica em teatro não pode ser compreendida como aplicação mecânica de métodos, mas como processo relacional atravessado por conflitos, negociações e instabilidades.

A presente análise não desconsidera que situações de indisciplina, dispersão e ironização do espaço escolar também se relacionam a fatores sociais mais amplos, como desigualdades econômicas, vulnerabilidades familiares, violência simbólica e às próprias especificidades das juventudes contemporâneas. Contudo, argumenta-se que tais dinâmicas tendem a ser intensificadas em modelos educacionais excessivamente centralizados, hierarquizados e orientados por lógicas gerenciais de produtividade e desempenho. No contexto das reformas educacionais influenciadas por racionalidades neoliberais, a escola pública passa progressivamente a operar segundo critérios próximos à gestão empresarial, priorizando indicadores quantitativos, controle burocrático, padronização curricular e produção de resultados mensuráveis. Como observam autores críticos da educação contemporânea, esse processo frequentemente produz esvaziamento da experiência sensível, redução da autonomia docente e enfraquecimento dos vínculos simbólicos entre estudantes, conhecimento e espaço escolar (LAVAL, 2019; FREITAS, 2024). Nesse cenário, práticas pedagógicas excessivamente conteudistas e disciplinadoras podem produzir efeitos paradoxais, ampliando processos de desengajamento, resistência difusa e formas cotidianas de recusa simbólica por parte dos estudantes, sobretudo em contextos periféricos marcados por exclusão social e precarização das experiências educativas.

Nesse aspecto, os laboratórios dialogam diretamente com a noção de micropolítica desenvolvida ao longo desta tese. A transformação produzida pelo trabalho pedagógico não se manifesta prioritariamente em grandes mudanças estruturais imediatas, mas em deslocamentos

sutis na percepção, na escuta e na relação dos sujeitos com o espaço escolar. A possibilidade de um estudante experimentar o próprio corpo de maneira não disciplinar, criar imagens simbólicas a partir de suas experiências ou participar coletivamente de uma atmosfera cênica constitui, ainda que provisoriamente, uma reorganização dos modos de subjetivação produzidos pela escola contemporânea.

Ao mesmo tempo, os laboratórios revelaram a potência da arte como campo de mediação entre experiência estética e elaboração social. Nas dramaturgias produzidas pelos estudantes surgiram temas relacionados à violência, preconceito, exclusão, relações familiares, identidade juvenil e conflitos escolares. Tais elementos não eram trabalhados de forma panfletária ou ilustrativa, mas emergiam organicamente das improvisações e dos exercícios imaginativos. Nesse sentido, a imaginação ativa proposta por Michael Chekhov mostrou-se capaz de operar como campo de elaboração simbólica de experiências coletivas e individuais.

A eletiva “Do Texto à Cena”, por exemplo, evidencia um deslocamento importante em direção à valorização das narrativas culturais goianas e brasileiras como matéria-prima da criação teatral. Ao propor adaptações dramatúrgicas de histórias locais, o projeto articula criação cênica e valorização da cultural local. Tal perspectiva aproxima-se das discussões decoloniais presentes no segundo capítulo desta tese, sobretudo ao tensionar a centralidade de modelos eurocêntricos de formação teatral e reconhecer saberes culturais locais como elementos legítimos da produção artística.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido na rede estadual pode ser compreendido como tentativa de construção de uma pedagogia teatral situada, capaz de dialogar simultaneamente com referências internacionais da técnica psicofísica e com as condições concretas da escola pública brasileira contemporânea. Não se trata, portanto, de aplicação ortodoxa da técnica de Michael Chekhov, mas de sua reelaboração crítica em diálogo com contextos pedagógicos marcados por desigualdades, tensões institucionais e disputas simbólicas.

Os laboratórios desenvolvidos revelam, assim, que a pedagogia chekhoviana, quando deslocada para contextos educacionais periféricos e adversos, sofre inevitáveis transformações metodológicas e conceituais. Exercícios originalmente concebidos para formação profissional de atores passam a assumir funções ampliadas de sensibilização, escuta, construção coletiva e reorganização da experiência escolar. Tal deslocamento não enfraquece a técnica, mas evidencia sua capacidade de adaptação e reinvenção no interior de diferentes realidades socioculturais.

A análise comparativa entre as duas eletivas desenvolvidas no Colégio Estadual permite observar um deslocamento metodológico importante no interior da própria pesquisa. Se a eletiva do primeiro semestre de 2025 concentrou-se na relação entre dramaturgia, narrativas culturais e produção cênica autoral, a eletiva do segundo semestre aprofundou procedimentos ligados à imaginação psicofísica, aos arquétipos e à elaboração simbólica da cena. Em ambos os casos, entretanto, permanece o mesmo eixo estruturante: a busca de construir práticas pedagógicas capazes de reorganizar sensivelmente a experiência escolar por meio do teatro.

A eletiva “Do Texto à Cena: Narrativas Goianas e Brasileiras no Palco”, desenvolvida no primeiro semestre de 2025, evidencia um movimento pedagógico relevante no contexto da pesquisa: a tentativa de aproximar os estudantes de seus próprios repertórios culturais e simbólicos. Em um cenário educacional frequentemente marcado pela reprodução de modelos culturais centralizados e por referências artísticas desvinculadas das experiências locais dos estudantes, a escolha metodológica de trabalhar com narrativas goianas assumiu dimensão simultaneamente estética e política.

A escolha por trabalhar com dramaturgias locais e sobretudo com referências femininas deslocava o eixo tradicional das práticas escolares centradas exclusivamente em cânones eurocentrados masculinos, instaurando um campo de experimentação simbólica mais próximo das experiências culturais decoloniais.

Nesse contexto, os laboratórios desenvolvidos ao longo da eletiva culminaram em uma experiência cênica realizada no Museu Municipal Manoel Antônio da Silva, instalado na antiga sede da fazenda Boa Vista, espaço situado ao lado da própria escola estadual onde ocorreram os processos pedagógicos. A escolha do local não se deu apenas por questões logísticas, mas por sua potência simbólica e territorial. Tratava-se de uma antiga residência histórica da cidade, construída em 1936 e posteriormente doada pela família proprietária para constituição do museu municipal. Localizado em uma região periférica marcada pela transição entre os espaços urbano e rural, o ambiente apresentava características que atravessaram diretamente os processos criativos: ruas pouco movimentadas, terrenos abertos, circulação de animais, áreas de vegetação e um ritmo cotidiano distinto dos centros urbanos mais densos. Tal espacialidade contribuiu para ampliar a dimensão atmosférica dos laboratórios, permitindo que os estudantes experienciassem a construção da cena em diálogo direto com memória, território e pertencimento.

Os poemas e fragmentos dramatúrgicos trabalhados durante a eletiva partiram de textos de autoras como Cora Coralina e outras referências literárias femininas, além de

produções autorais elaboradas pelos próprios estudantes em exercícios de escrita desenvolvidos ao longo dos laboratórios psicofísicos. As práticas envolveram construção de atmosferas, elaboração de imagens arquetípicas, trabalho vocal, composição corporal e criação de gestos psicofísicos inspirados nas proposições de Michael Chekhov. Progressivamente, os estudantes passaram não apenas a interpretar textos existentes, mas também a produzir material autoral, articulando experiências pessoais, memória cultural e imaginação criativa. O museu transformou-se, assim, em espaço de aprofundamento da vivência realizada, no qual arquitetura, objetos históricos, janelas, corredores e áreas externas passaram a integrar organicamente a construção da experiência estética.

Figura 13 – Culminância da eletiva de dramaturgias femininas goianas no Museu Histórico de Goianira, a ocupação poética do espaço histórico pelos estudantes da rede estadual de Goiás.



Fonte: Acervo do pesquisador, 2025.

A ocupação do museu pelos estudantes evidencia que a prática pedagógica teatral, mesmo em contextos institucionais adversos, pode produzir deslocamentos significativos nas formas de percepção e relação com o espaço social. Ao transformar um espaço histórico local em território de criação artística, os estudantes passaram a experienciar o patrimônio não como objeto distante ou exclusivamente contemplativo, mas como campo vivo de produção de sentidos, memória e imaginação. Observa-se, nesse processo, uma dimensão micropolítica importante: a cena deixa de ocupar exclusivamente a sala de aula convencional e passa a instaurar outras formas de presença, circulação e escuta dentro do próprio território periférico da comunidade escolar.

Além disso, a presença de textos autorais produzidos pelos próprios estudantes revela um movimento relevante de reconfiguração simbólica da prática pedagógica. Os laboratórios não se limitaram à reprodução de repertórios dramatúrgicos consagrados, mas estimularam processos de autoria, elaboração subjetiva e criação imaginativa vinculados às experiências concretas dos participantes. Nesse contexto, os estudantes não operavam apenas como executores de exercícios teatrais, mas como sujeitos ativos de construção poética, crítica e simbólica da cena.

A proposta da eletiva articulava leitura dramatúrgica, escrita criativa, improvisação, adaptação textual e produção de cenas a partir de materiais culturais ligados ao contexto regional. Tal escolha não pode ser compreendida apenas como valorização folclórica ou regionalista da cultura local. O que estava em jogo era a construção de um campo de reconhecimento simbólico no qual os estudantes pudessem perceber suas próprias referências culturais como matéria legítima de criação artística.

Nesse sentido, a experiência aproxima-se das discussões decoloniais trabalhadas ao longo do Capítulo II desta tese. A colonialidade não opera apenas no plano econômico ou institucional, mas também na hierarquização dos imaginários culturais e das formas legítimas de produção artística. Ao priorizar narrativas goianas, tradições locais e referências culturais femininas, os laboratórios buscaram deslocar parcialmente a centralidade de modelos culturais eurocentrados que historicamente estruturam boa parte da formação artística escolar.

Tal movimento não significou rejeição simplista das tradições europeias ou das pedagogias do ator desenvolvidas no Ocidente. Pelo contrário: a própria técnica psicofísica de Michael Chekhov permaneceu como eixo metodológico importante do trabalho. O que se produziu foi uma espécie de tensionamento produtivo entre metodologia europeia e material simbólico local. A imaginação ativa, o trabalho atmosférico, as improvisações psicofísicas e a

construção de imagens cênicas passaram a operar sobre narrativas, personagens e conflitos ligados ao universo cultural brasileiro.

Esse aspecto revela uma dimensão importante da própria hipótese central da tese: a possibilidade de reconfiguração contemporânea da técnica chekhoviana a partir de contextos culturais periféricos e não hegemônicos. Ao invés de reproduzir modelos fixos de formação teatral, os laboratórios desenvolvidos na escola estadual demonstram que a técnica pode funcionar como estrutura aberta de investigação, capaz de dialogar com diferentes realidades socioculturais.

Do ponto de vista pedagógico, a eletiva também operou como estratégia de enfrentamento da fragmentação perceptiva produzida pelo cotidiano escolar contemporâneo. A construção coletiva de dramaturgias exigia escuta, elaboração narrativa, negociação simbólica e imaginação compartilhada. Em muitos momentos, os estudantes apresentavam dificuldade de sustentar processos mais longos de criação, evidenciando marcas de um ambiente cultural atravessado pela aceleração informacional e pela lógica fragmentária das redes digitais. Entretanto, justamente por isso, os exercícios de improvisação e composição dramática passaram a atuar como dispositivos de desaceleração perceptiva e reorganização da atenção coletiva.

As oficinas de escrita dramática revelaram aspectos particularmente relevantes da experiência. Muitos estudantes demonstravam inicialmente insegurança diante da possibilidade de produzir seus próprios textos ou adaptar narrativas para o teatro. A escola tradicional frequentemente condiciona os estudantes a uma relação passiva com o conhecimento, baseada na reprodução de conteúdos e não na criação autoral. Nesse contexto, a proposta de elaboração dramática coletiva funcionava como ruptura importante em relação às dinâmicas escolares habituais.

Ao mesmo tempo, o trabalho com narrativas femininas locais permitiu que emergissem conflitos e percepções ligados ao cotidiano dos próprios estudantes. Questões relacionadas à violência urbana, desigualdade social, religiosidade popular, relações familiares e identidade juvenil apareceram de forma recorrente nas improvisações e nas construções dramáticas. Tal emergência confirma que o teatro escolar pode constituir-se como espaço de elaboração simbólica da experiência social, ultrapassando a dimensão meramente recreativa frequentemente atribuída às artes na educação básica.

Nesse aspecto, a experiência dialoga diretamente com Boal (1998, 2012), sobretudo no entendimento de que o teatro pode funcionar como instrumento de percepção crítica da realidade. Entretanto, diferentemente de abordagens centradas exclusivamente na dimensão

discursiva ou sociológica da cena, os laboratórios desenvolvidos buscaram articular crítica social e imaginação psicofísica por meio de uma práxis pedagógico-artística. Não se tratava apenas de “representar problemas sociais”, mas de reorganizar corporalmente modos de perceber, imaginar e experienciar o mundo.

A segunda eletiva, “Arquétipos em Cena: o teatro como imaginação e transformação”, desenvolvida no segundo semestre de 2025, aprofundou ainda mais a dimensão simbólica e psicofísica da pesquisa. Enquanto a eletiva anterior concentrava-se na dramaturgia e nas narrativas culturais, esta passou a operar diretamente sobre imagens arquetípicas e processos imaginativos vinculados à construção da presença cênica.

A estrutura metodológica da eletiva evidencia que o percurso metodológico iniciava-se com jogos teatrais e exercícios de corpo-imaginação, avançando posteriormente para improvisações a partir de arquétipos literários e culminando na construção de pequenas dramaturgias cênicas fundamentadas em atmosferas, gestos psicológicos e imagens simbólicas. Trata-se, portanto, de um movimento de aprofundamento da própria lógica psicofísica investigada na tese.

Nesse contexto, o conceito de arquétipo assumiu função metodológica específica. Inspirados simultaneamente em Jung, Michael Chekhov e em releituras contemporâneas da imaginação simbólica, os arquétipos foram utilizados não como tipologias fixas de personagens, mas como imagens operativas capazes de organizar impulsos corporais, atmosferas e qualidades energéticas da cena. O arquétipo funcionava como campo de força imaginativo a partir do qual os estudantes desenvolviam ações físicas, vocalidades, ritmos e construções dramatúrgicas.

Essa abordagem revelou aspectos importantes do trabalho psicofísico com estudantes da educação básica. Muitos alunos apresentavam inicialmente dificuldade em sustentar processos abstratos de criação. Entretanto, quando os exercícios passavam a operar por imagens concretas – como “guerreiro”, “guardiã”, “trickster”, “heroína” ou “sábio” – tornava-se perceptível um aumento significativo do engajamento imaginativo e corporal. Isso demonstra que o trabalho simbólico não constitui uma dimensão inacessível da experiência estética, podendo emergir também em contextos escolares periféricos quando existem mediações pedagógicas adequadas.

Os exercícios de atmosfera desenvolvidos ao longo da eletiva revelaram igualmente grande potência pedagógica. Em diversas atividades, os estudantes eram convidados a construir atmosferas coletivas sem recorrer inicialmente à palavra, trabalhando apenas com deslocamentos, ritmos, tensões corporais e qualidades energéticas do espaço. Tais

procedimentos aproximam-se diretamente da concepção chekhoviana segundo a qual a atmosfera não é mero efeito decorativo da cena, mas campo sensível que antecede e orienta a ação do ator.

Ao analisar os registros dos diários criativos produzidos pelos estudantes, observa-se que muitos passaram gradualmente a desenvolver vocabulários próprios para descrever sensações corporais, atmosferas e estados imaginativos. Esse aspecto é particularmente relevante, pois evidencia que os laboratórios produziram formas de elaboração reflexiva da experiência estética.

Em diversos momentos, surgiram aproximações inesperadas entre os arquétipos trabalhados e experiências concretas dos estudantes. Certas improvisações associadas à figura do “guardião”, por exemplo, passaram a incorporar tensões relacionadas à violência urbana, à proteção familiar ou ao medo cotidiano. Já personagens ligados ao “trickster” frequentemente mobilizavam humor, ironia e estratégias de sobrevivência presentes no universo juvenil contemporâneo. Tais deslocamentos demonstram que os arquétipos não operam como estruturas universais abstratas desligadas da história, mas como imagens atravessadas pelas experiências culturais e sociais concretas dos sujeitos.

Nesse ponto, torna-se possível aproximar a experiência das reflexões de Fabrini (2021), especialmente quando a autora propõe pensar o “imaginar” como prática decolonial capaz de produzir outras formas de percepção do mundo. O trabalho simbólico desenvolvido nos laboratórios não buscava essencializar identidades ou reproduzir estruturas míticas universais de maneira acrítica. Pelo contrário: os arquétipos funcionavam como zonas abertas de experimentação imaginativa nas quais os estudantes reinscreviam experiências contemporâneas, locais e periféricas.

Ao mesmo tempo, a própria escolha de ampliar futuramente o repertório imagético para referências brasileiras, indígenas, afro-brasileiras — aspecto já problematizado anteriormente na tese — revela um movimento importante de autocrítica metodológica no interior da pesquisa. Tal deslocamento evidencia que a reelaboração contemporânea da técnica de Michael Chekhov exige não apenas adaptação pedagógica, mas também revisão crítica dos referenciais simbólicos historicamente privilegiados na formação teatral ocidental, e que este trabalho é extenso e diverso, cabendo a um movimento social amplo, por indivíduos e grupos variados, e que preferencialmente detenham o lugar de fala.

Assim, tanto a eletiva do primeiro semestre quanto a do segundo revelam movimentos complementares no interior da investigação: de um lado, a valorização das narrativas culturais

locais e da dramaturgia autoral; de outro, o aprofundamento da imaginação psicofísica e da construção simbólica da cena.

A organização das culminâncias evidencia que os laboratórios operaram na reorganização simbólica do espaço escolar. A ocupação do pátio, a improvisação de estruturas cênicas e a transformação temporária da escola em espaço de acontecimento artístico produziram uma ruptura significativa com a lógica disciplinar cotidiana da instituição. Nesse contexto, a culminância não aparece como simples produto final, mas como extensão do próprio processo pedagógico, tornando visíveis percursos de sensibilização, imaginação e construção coletiva desenvolvidos ao longo das eletivas.

Figura 14 – Culminâncias cênicas realizadas na eletiva “Arquétipos em Cena: o teatro como imaginação e transformação”. À esquerda, registros do processo de caracterização e organização do espaço de apresentação; à direita, estudantes em exercícios performativos e improvisações desenvolvidas durante as culminâncias pedagógico-cênicas.



Portfolio contendo o plano de trabalho da eletiva e suas comprovações de execução, documento arquivado na escola – (páginas 9 e 10). Fonte: Acervo do pesquisador, 2025.

Mais do que formar atores, tais experiências passaram a constituir espaços de reorganização da sensibilidade, da imaginação e da relação coletiva dentro da escola pública contemporânea. Nesse sentido, os laboratórios desenvolvidos na rede estadual de Goiás confirmam a hipótese central desta tese: a técnica psicofísica de Michael Chekhov pode operar, no século XXI, como prática micropolítica da sensibilidade, capaz de articular criação artística, formação pedagógica e transformação dos modos de perceber e experienciar o mundo.

Dessa forma, as experiências realizadas na rede estadual de Goiás demonstram que a técnica psicofísica de Michael Chekhov pode operar, no século XXI, como prática pedagógica crítica voltada não somente à formação artística, mas à produção de outras formas de sensibilidade e relação social. Em meio às contradições estruturais da escola pública contemporânea, os laboratórios constituíram espaços provisórios de imaginação compartilhada, criação coletiva e resistência micropolítica, reafirmando o teatro como campo de disputa simbólica, produção de presença e transformação do sensível.

3.5 – Entre herança e invenção: reconfigurações contemporâneas da técnica psicofísica de Michael Chekhov a partir dos laboratórios

A consolidação metodológica e estética apresentada ao longo desta tese encontra, nos laboratórios psicofísicos desenvolvidos entre 2020 e 2025, sua zona mais decisiva de elaboração. Esses laboratórios não foram concebidos como simples aplicação prática de um modelo teórico previamente estabilizado, mas como espaços efetivos de produção de conhecimento em Artes Cênicas. Neles, a técnica psicofísica de Michael Chekhov foi mobilizada, tensionada, deslocada e reconfigurada em contato com realidades pedagógicas, institucionais e sociopolíticas diversas. Desse modo, a pesquisa não se limitou a verificar a atualidade de Chekhov, mas procurou demonstrar de que maneira seus princípios podem operar, no século XXI, como dispositivos de criação, formação sensível e intervenção micropolítica.

A formulação “entre herança e invenção” sintetiza o movimento central deste percurso. Por um lado, a pesquisa preserva a herança chekhoviana em seus fundamentos estruturantes: a imaginação ativa, o gesto psicológico, o trabalho com atmosferas, os centros imaginários, o corpo imaginário, a irradiação, a recepção, as qualidades de movimento, o ensemble e a individualidade criativa. Por outro lado, tais princípios não foram tratados como repertório técnico fechado ou tradição passível de reprodução ortodoxa. Ao serem deslocados para oficinas independentes, laboratórios no IFG, processos de iniciação científica, aulas

curriculares e práticas desenvolvidas na rede estadual de Goiás, esses procedimentos passaram a responder a outras urgências: a formação de estudantes e participantes não profissionais, a educação básica, as desigualdades institucionais, as disputas pedagógicas contemporâneas, os debates decoloniais, as questões de gênero, a precariedade material e a necessidade de criação de espaços sensíveis em contextos adversos.

Embora historicamente a abordagem de Michael Chekhov tenha sido difundida sob a denominação de “técnica”, seus princípios ultrapassam a dimensão meramente instrumental do treinamento do ator. A articulação entre imaginação ativa, gesto psicológico, atmosfera, irradiação e corpo imaginário configura não apenas um conjunto de exercícios, mas uma concepção integrada de formação psicofísica, aproximando-se de uma dimensão metodológica e epistemológica da atuação. A proposta de Chekhov foi historicamente recebida de forma mais operacional, enfatizando ferramentas concretas de ativação criativa. Contudo, suas reelaborações contemporâneas evidenciam que a chamada técnica chekhoviana também pode operar como práxis formativa ampla, capaz de reorganizar processos de criação, pedagogia e produção sensível e situada no campo das Artes Cênicas.

A oficina realizada em 2020, no contexto da Lei Aldir Blanc, constitui o primeiro marco dessa trajetória laboratorial. Desenvolvida em um período pandêmico, marcado por isolamento social, instabilidade política e reconfiguração das formas de encontro, a oficina assumiu os fundamentos da técnica de Michael Chekhov como eixo de investigação. Foram mobilizados procedimentos ligados às qualidades de movimento, à expansão e contração, à atmosfera, aos centros imaginários e ao gesto psicológico. Nesse primeiro momento, tratava-se de retornar às bases da técnica para compreender sua potência em um tempo histórico atravessado por crise, suspensão da presença física e necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas. O laboratório revelou que os princípios formulados por Chekhov no século XX mantêm vigor quando compreendidos como ferramentas de ativação psicofísica, e não como exercícios cristalizados.

Esse retorno às bases, entretanto, não significou regressão a uma pureza metodológica originária. Ao contrário, a oficina permitiu reconhecer que toda retomada da técnica já implica interpretação. Ao trabalhar com corpos situados, em condições históricas determinadas, a técnica se transforma. A expansão, a contração, a irradiação e a construção de atmosferas não operavam ali apenas como exercícios formais de treinamento do ator, mas como meios de reorganização da presença em um contexto de fragilidade coletiva. O corpo atravessado pela experiência pandêmica, atravessado pelo medo, pelo distanciamento e pela precariedade dos vínculos presenciais, produziu novas camadas de sentido para os procedimentos chekhovianos.

Nesse aspecto, o laboratório demonstrou que a técnica não é um arquivo morto, mas uma estrutura viva, capaz de responder a situações históricas não previstas por seu autor.

A Iniciação Científica desenvolvida no IFG, entre 2021 e 2022, orientada pelo autor desta pesquisa, marca um segundo deslocamento decisivo. Nesse contexto, a técnica psicofísica foi mobilizada no trabalho com uma estudante do Ensino Médio a partir de imagens arquetípicas femininas, especialmente Medusa, Perséfone e Ártemis. O laboratório permitiu observar que o gesto arquetípico, compreendido não como forma fixa ou ilustração simbólica, mas como matriz energética de ação, favoreceu a construção de presença cênica, a elaboração de imagens internas e a produção de material dramaturgico autoral. A técnica de Chekhov, nesse caso, não foi utilizada apenas para formar uma intérprete, mas para abrir um campo de investigação sobre corpo, imaginação, gênero e autoria.

Esse processo evidenciou um ponto central para a contribuição original desta tese: a passagem do gesto psicológico para uma concepção situada do gesto. O gesto psicológico, em Chekhov, condensa a vontade, o impulso e a força interior da personagem em uma ação psicofísica essencial. Nos laboratórios aqui analisados, esse princípio foi preservado, mas deslocado para uma relação mais explícita com histórias, memórias, imagens culturais e tensões micropolíticas dos sujeitos envolvidos. Assim, o gesto deixa de ser apenas síntese da vontade ficcional da personagem e passa a operar também como campo de elaboração simbólica da experiência. No caso da Medusa, por exemplo, a imagem arquetípica não foi tratada apenas como figura mitológica universal, mas como corpo simbólico atravessado por violência, silenciamento, agência feminina e reinscrição poética.

Essa reconfiguração não nega Chekhov; ao contrário, atualiza uma potência já presente em sua técnica: a confiança na imaginação como força transformadora da presença. Contudo, ao deslocar essa imaginação para contextos brasileiros, escolares e atravessados por debates de gênero e decolonialidade, a pesquisa amplia o campo de incidência da técnica. O que emerge não é uma substituição da pedagogia chekhoviana por outra abordagem, mas uma reelaboração crítica de seus procedimentos à luz de perguntas contemporâneas. Desse modo, a técnica torna-se menos como sistema fechado de treinamento e mais como tecnologia poética de produção de presença, subjetividade e pensamento sensível.

Os laboratórios realizados no IFG também permitiram aprofundar a dimensão pedagógica dessa reconfiguração. A utilização de cadernos de processo, registros imagéticos, estudos de atmosferas, construção de études, devolutivas reflexivas e apresentações compartilhadas demonstrou que a técnica pode organizar-se como metodologia de pesquisa em contexto educacional. O estudante não aparece apenas como executor de exercícios, mas como

sujeito de investigação, capaz de observar, registrar, comparar, elaborar e transformar sua própria experiência criativa. Esse aspecto desloca a técnica do campo exclusivo da formação profissional do ator para o campo mais amplo da pedagogia teatral e da formação sensível.

Na rede estadual de Goiás, por sua vez, a técnica foi submetida a condições ainda mais tensionadas. Diferentemente do IFG, onde havia maior abertura institucional à experimentação artística, a escola estadual apresentou limites ligados à rigidez curricular, à centralização administrativa, à pressão por resultados, à padronização avaliativa, à precariedade de espaços adequados e à dispersão própria de contextos escolares marcados por desigualdades sociais. Nesse cenário, os laboratórios psicofísicos não puderam assumir a mesma continuidade, profundidade ou estabilidade observada em contextos mais favoráveis. No entanto, justamente por isso, revelaram outra dimensão da pesquisa: a capacidade da técnica de operar como prática sensível de resistência micropolítica em condições adversas.

A adversidade, nesse caso, não deve ser compreendida apenas como obstáculo externo à pesquisa, mas como dado constitutivo da investigação. Ao encontrar resistência, dispersão, ironização, indisciplina e limitações materiais, os laboratórios evidenciaram que a prática pedagógica não acontece em um espaço neutro. A escola é atravessada por disputas de tempo, atenção, controle, afeto, disciplina e sentido. Nesses contextos, propor exercícios de imaginação, presença, escuta coletiva e construção de atmosferas significa instaurar pequenas brechas sensíveis em uma racionalidade escolar frequentemente orientada pela produtividade, pelo conteúdo acumulativo e pela mensuração empresarial de resultados. A técnica de Chekhov, portanto, não aparece como solução idealizada para os problemas da escola, mas como dispositivo sensível capaz de produzir brechas de experiência.

As eletivas desenvolvidas na rede estadual ampliaram essa compreensão. A primeira, voltada às narrativas goianas e brasileiras, permitiu trabalhar dramaturgias locais, textos de autoras mulheres, poemas de Cora Coralina e produções autorais dos próprios estudantes. Nesse caso, a técnica chekhoviana foi deslocada para um campo de singularidade cultural e territorial. A imaginação ativa, os gestos, as atmosferas e as imagens corporais passaram a dialogar com memórias regionais, com o espaço do museu histórico de Goianira, com a transição entre urbano e rural e com experiências concretas dos estudantes. Tal processo permitiu compreender que a decolonialidade, no âmbito desta pesquisa, não se define apenas pela adoção temática de conteúdos contra-hegemônicos, mas pela transformação dos próprios modos de perceber, criar e legitimar saberes no interior da prática pedagógica.

A segunda eletiva, estruturada em torno de arquétipos e imagens simbólicas, aprofundou a relação entre imaginação e construção psicofísica da cena. Ao identificar quais

forças arquetípicas moviam determinados personagens, os estudantes foram convidados a compreender a personagem não apenas como psicologia individual, mas como campo de tensões, energias, desejos e imagens. Essa operação aproximou a prática escolar de princípios centrais da técnica de Chekhov, especialmente no que se refere à construção do corpo imaginário, à ativação de centros de energia e à composição de atmosferas. Contudo, novamente, a técnica foi reconfigurada: os arquétipos não foram tratados como essências universais abstratas, mas como imagens abertas, atravessadas por repertórios juvenis, referências culturais contemporâneas e experiências escolares concretas.

A partir desse conjunto de experiências, torna-se possível formular a contribuição metodológica mais específica desta tese: a proposição de uma pedagogia psicofísica situada, relacional e processual, inspirada na técnica de Michael Chekhov, mas reconfigurada em diálogo com contextos educacionais brasileiros do século XXI. Essa pedagogia não se apresenta como novo método fechado, tampouco pretende substituir a técnica original. Sua contribuição está em explicitar um modo de operar: partir da imagem, ativar o corpo, produzir atmosfera, registrar o processo, elaborar simbolicamente a experiência, compor material cênico e refletir criticamente sobre os efeitos formativos da prática.

Esse modelo pode ser compreendido como uma matriz de procedimentos, e não como uma fórmula. Entre seus elementos recorrentes destacam-se: a entrada por imagens iconográficas, míticas, literárias, territoriais ou autobiográficas; a ativação psicofísica por meio de qualidades de movimento, centros imaginários, expansão, contração, irradiação e recepção; a experimentação de gestos psicológicos ou arquetípicos; a construção de atmosferas individuais e coletivas; a composição de études; o uso de cadernos de processo e registros visuais; a devolutiva formativa; e a avaliação qualitativa de aspectos como presença, escuta, cooperação, autonomia, elaboração imagética e refinamento técnico. Tais procedimentos constituem uma organização compartilhável, mas não padronizável.

A distinção entre compartilhamento e padronização é fundamental. A pesquisa não propõe que os laboratórios sejam replicados mecanicamente em qualquer contexto, pois isso contrariaria a própria lógica da técnica chekhoviana e da pedagogia crítica aqui defendida. O que pode ser compartilhado são princípios de organização, modos de atenção e procedimentos de investigação. Cada contexto exigirá novas traduções, novos repertórios imagéticos e novas mediações pedagógicas. Desse modo, a replicabilidade defendida nesta tese é de natureza aberta: trata-se de oferecer condições para que outros professores-artistas possam recriar processos psicofísicos de investigação, mantendo a técnica como eixo de inspiração e a escuta contextual como princípio ético.

Do ponto de vista epistemológico, os laboratórios demonstraram que a prática não é consequência da teoria, mas lugar de produção de pensamento. A fotografia, o vídeo, o diário de processo, o gesto, o erro, a dispersão, a resistência, o silêncio e a cena compartilhada tornam-se materiais de análise. Nesse sentido, a pesquisa aproxima-se de uma concepção de conhecimento própria das Artes Cênicas, na qual o saber emerge da articulação entre fazer, observar, registrar, interpretar e reelaborar. O laboratório psicofísico, portanto, não é apenas espaço pedagógico; é também dispositivo epistemológico.

Essa concepção permite compreender a técnica de Chekhov como práxis político-pedagógica. A dimensão política aqui não se reduz à tematização explícita de conflitos sociais, embora estes possam aparecer nos processos criativos. Ela se manifesta, sobretudo, na reorganização dos modos de presença, escuta, percepção e relação. Quando estudantes experimentam outras formas de habitar o corpo, construir imagens, compor atmosferas e produzir textos autorais, instauram-se pequenas alterações nos regimes sensíveis que organizam o cotidiano escolar. Trata-se de uma política da experiência, do corpo e da imaginação, em consonância com a hipótese central desta tese: a técnica psicofísica de Michael Chekhov pode operar como prática micropolítica da sensibilidade.

Ao mesmo tempo, a pesquisa reconhece os limites dessa formulação. A técnica de Chekhov, por si só, não resolve desigualdades sociais, precariedades institucionais, violências escolares ou estruturas coloniais de conhecimento. Sua potência reside em outro plano: o da criação de dispositivos sensíveis capazes de abrir intervalos, deslocamentos e possibilidades de elaboração simbólica. Por isso, a tese evita tanto a idealização da técnica quanto sua redução instrumental. Chekhov não é convertido em resposta total para os problemas contemporâneos, mas em interlocutor rigoroso para pensar práticas formativas nas quais corpo, imaginação e presença possam resistir à mecanização da experiência.

Nesse ponto, torna-se necessário explicitar uma tensão produtiva da pesquisa. A técnica de Chekhov nasce em uma tradição europeia, atravessada por referências russas, antroposóficas, goethianas e simbolistas. Ao ser deslocada para contextos brasileiros, periféricos, escolares e atravessados por disputas pedagógicas e ideológicas, ela não pode permanecer intacta. Essa constatação não diminui sua força; pelo contrário, confirma sua vitalidade. Uma técnica viva não é aquela que se conserva imune ao tempo, mas aquela que suporta ser interrogada por outros corpos, territórios e urgências históricas. A fidelidade a Chekhov, nesta tese, não se dá pela repetição, mas pela continuidade de seu impulso mais profundo: formar artistas e sujeitos capazes de imaginar de modo ativo, corporificado e transformador.

Assim, a principal contribuição desta investigação consiste em demonstrar que a técnica psicofísica de Michael Chekhov pode ser reelaborada como pedagogia da imaginação situada. Essa formulação articula três dimensões indissociáveis. A primeira é estética: refere-se à criação de material cênico por meio de imagens, gestos, atmosferas e composição psicofísica. A segunda é pedagógica: diz respeito à formação de sujeitos capazes de elaborar sensivelmente suas experiências, desenvolver autonomia criativa e participar de processos coletivos. A terceira é micropolítica: manifesta-se na abertura de fissuras nos regimes normativos de percepção, comportamento e produção de conhecimento presentes na escola e na sociedade contemporânea.

Essa pedagogia da imaginação situada também permite reposicionar a espiritualidade presente na técnica de Chekhov. Ao longo da tese, a espiritualidade não foi tratada como adesão doutrinária, mas como abertura a dimensões ampliadas da experiência estética, simbólica e relacional. Nos laboratórios, essa dimensão apareceu menos como discurso e mais como prática: atenção ao invisível da cena, escuta das atmosferas, percepção das imagens internas, cuidado com a presença, reconhecimento da força simbólica do gesto. Trata-se, portanto, de uma espiritualidade artística e não institucional, que se aproxima daquilo que a cena contemporânea pode produzir quando corpo e imaginação deixam de ser reduzidos a instrumentos funcionais.

Por fim, os laboratórios tornaram visível que a técnica de Michael Chekhov permanece atual não porque possa ser simplesmente preservada, mas porque pode ser reinventada com rigor. Entre herança e invenção, esta tese propõe compreender a técnica como campo de forças em movimento: herança, porque seus princípios estruturantes continuam fundamentais para a formação psicofísica; invenção, porque esses princípios precisam ser transpostos em diálogo com os corpos, territórios, escolas e disputas do presente. A reconfiguração contemporânea aqui proposta não encerra a técnica, mas abre caminhos para sua continuidade crítica.

Desse modo, o que se afirma, a partir do percurso realizado, é que a técnica psicofísica de Michael Chekhov pode ser compreendida, no século XXI, como práxis político-pedagógica de formação sensível: uma prática que articula corpo, imaginação, atmosfera, gesto e pensamento crítico; que pode atuar em espaços formais e não formais de educação; que reconhece seus limites diante das estruturas sociais; mas que, justamente por isso, insiste na criação de brechas poéticas, pedagógicas e micropolíticas. É nessa zona de tensão – entre tradição e deslocamento, técnica e contexto, imaginação e disputa, formação e transformação – que esta tese localiza sua contribuição para o campo da pedagogia teatral contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, procurou-se demonstrar que a técnica de atuação desenvolvida por Michael Chekhov não pode ser compreendida apenas como um conjunto de procedimentos interpretativos voltados à construção da personagem, mas como uma proposta estética, pedagógica e epistemológica mais ampla, inserida em um campo complexo de influências filosóficas, espirituais e artísticas. Ao longo desta tese, buscou-se evidenciar que sua abordagem psicofísica articula corpo, imaginação, gesto, atmosfera, energia, presença e criação coletiva, constituindo uma pedagogia do ator que ultrapassa a dimensão estritamente técnica e se abre à formação integral do sujeito em processo criativo.

O percurso desenvolvido permitiu sustentar a hipótese central da pesquisa: a técnica psicofísica de Michael Chekhov, quando recontextualizada no século XXI, pode operar como uma prática micropolítica da sensibilidade. Essa formulação não pretende converter Chekhov em autor diretamente político no sentido programático do termo, tampouco reduzir sua técnica a um instrumento de intervenção social imediata. O que se demonstrou é que seus procedimentos — especialmente a imaginação ativa, o gesto psicológico, o trabalho com atmosferas, a irradiação, a recepção e a individualidade criativa — operam no plano dos modos de perceber, sentir, imaginar, relacionar-se e criar. É precisamente nesse plano sensível, anterior ou paralelo às grandes formulações discursivas, que a pedagogia chekhoviana revela sua potência micropolítica.

No primeiro capítulo, a investigação mostrou que a técnica de Chekhov emerge de uma rede de deslocamentos históricos, artísticos e filosóficos. Sua relação com Stanislávski não foi interpretada como simples ruptura, mas como continuidade transformadora: Chekhov herda do mestre russo a centralidade da ação, da organicidade e do rigor formativo, mas desloca a criação do eixo da memória afetiva para o campo ampliado da imaginação. Nesse deslocamento, as interlocuções com Goethe, Steiner, Jung e a Antroposofia foram examinadas não como adições ornamentais, mas como elementos decisivos para compreender a densidade simbólica e psicofísica de sua proposta. A técnica, portanto, não se organiza apenas como método de atuação, mas como uma cosmovisão artístico-pedagógica fundada na articulação entre corpo, imagem, sensibilidade e transformação.

O segundo capítulo permitiu deslocar essa fundamentação para o campo das disputas contemporâneas da cena. Ao articular teatro, política, decolonialidade, micropolítica, espiritualidade não institucional e reconfigurações da subjetividade, a tese buscou mostrar que a cena contemporânea não pode ser reduzida nem à representação dramática tradicional nem a

uma concepção exclusivamente macropolítica do engajamento. A cena é também lugar de produção de presenças, afetos, regimes de visibilidade e modos de existência. Nesse sentido, autores como Rancière, Fabrini, Barone, Fleming, entre outros mobilizados ao longo do trabalho, contribuíram para pensar a técnica de Chekhov em diálogo com questões urgentes do século XXI, sem descaracterizar sua especificidade histórica e pedagógica.

O terceiro capítulo constituiu o campo de verificação crítica, tensão e reelaboração da hipótese. Os laboratórios psicofísicos analisados — a oficina vinculada à Lei Aldir Blanc, as experiências no IFG e as práticas realizadas na rede estadual de Goiás — demonstraram que a técnica chekhoviana pode ser transposta para contextos formativos diversos, desde que não seja tratada como modelo fechado. Nos laboratórios, os princípios fundamentais mantiveram-se, mas suas formas variaram conforme o grupo, o território, as condições institucionais, os corpos envolvidos e as urgências pedagógicas de cada situação. Desse modo, a pesquisa confirmou que a técnica de Chekhov, quando compreendida como práxis, não se aplica mecanicamente: ela se adapta, se tensiona, se traduz e se reinventa.

As experiências desenvolvidas no IFG evidenciaram de modo mais favorável a potência dos laboratórios psicofísicos como espaços de investigação cênico-pedagógica. Nesse contexto, foi possível articular com maior continuidade os princípios de imaginação ativa, gesto arquetípico, atmosfera, corpo imaginário, escrita reflexiva, apresentação dos études e recepção crítica dos estudantes. A experiência com Maria Gabriela, especialmente a partir das figuras femininas de Medusa, Perséfone e Ártemis, demonstrou que o trabalho com imagens arquetípicas pode favorecer processos de autoria, elaboração simbólica e refinamento psicofísico, sobretudo quando articulado a uma pedagogia que respeita a singularidade criativa da estudante.

Por outro lado, a inserção da pesquisa na rede estadual de Goiás revelou limites, tensões e desafios que também se tornaram dados fundamentais da investigação. Em um contexto marcado por pressões curriculares, rotinas burocráticas, tempo reduzido, estruturas rígidas e condições institucionais adversas, a pedagogia psicofísica não pôde florescer da mesma maneira que em ambientes mais abertos à experimentação. Essa constatação não enfraquece a tese; ao contrário, qualifica sua análise. Se Dartington Hall ofereceu a Chekhov tempo, liberdade e condições materiais para desenvolver sua pedagogia, a escola estadual brasileira revelou o contraste histórico e político de uma prática artística constantemente atravessada pela precariedade, pela aceleração e pela normatização da vida escolar.

Esse contraste constitui uma das descobertas mais importantes da pesquisa. Uma pedagogia humanista, integral, sensível e imaginativa exige tempo, escuta, continuidade e abertura institucional. Quando essas condições são reduzidas, a prática não desaparece, mas precisa assumir formas menores, provisórias, táticas e micropolíticas. Na rede estadual, os laboratórios não se consolidaram como grandes sistemas de formação continuada, mas como brechas sensíveis de criação: momentos em que o corpo pôde escapar da lógica disciplinar, a imaginação pôde reorganizar o espaço da sala de aula, e os estudantes puderam experimentar outras formas de presença, autoria e relação coletiva. A potência dessas experiências reside justamente em sua fragilidade situada.

Entre os ganhos mais significativos da pesquisa, destaca-se a formulação de uma pedagogia psicofísica aberta, composta por princípios e procedimentos que podem ser ativados em diferentes contextos. Essa pedagogia não se apresenta como método fechado, mas como campo metodológico em movimento. Entre seus elementos centrais estão: o trabalho com imagens, atmosferas e gestos; a construção de diários e registros processuais; a articulação entre corpo, voz e imaginação; a valorização da individualidade criativa; a criação de études; a produção autoral dos estudantes; e a análise crítica dos processos a partir de registros iconográficos, audiovisuais e escritos. Esses procedimentos não encerram a técnica de Chekhov, mas indicam caminhos possíveis para sua reelaboração contemporânea.

Do ponto de vista decolonial, a tese também identificou avanços e limites. A pesquisa demonstrou a possibilidade de deslocar a técnica de Chekhov de seu contexto europeu de origem para realidades brasileiras, goianas e periféricas, sem apagar sua genealogia histórica. Contudo, também se reconheceu que esse deslocamento exige aprofundamento contínuo. O trabalho com mitos gregos, arquétipos universais e referências simbólicas ocidentais mostrou-se potente, mas indicou a necessidade de ampliar, em investigações futuras, o repertório imagético dos laboratórios — além da experiência já relatada onde foi priorizada a literatura feminina goiana —, incorporando com maior centralidade matrizes indígenas, afro-brasileiras, latino-americanas, sertanejas, populares e regionais. A decolonialidade, aqui, não é ponto de chegada já resolvido, mas tarefa crítica permanente.

Também é necessário reconhecer os limites metodológicos da investigação. Os laboratórios analisados ocorreram em contextos específicos, com grupos, tempos e condições institucionais particulares. Portanto, os resultados não devem ser generalizados de maneira universalizante. A pesquisa não pretende demonstrar que a técnica de Chekhov produzirá os mesmos efeitos em qualquer contexto, nem que seus procedimentos sejam suficientes para resolver problemas estruturais da educação pública ou da formação teatral contemporânea. O

que se afirma, de modo mais preciso, é que tais procedimentos podem criar dispositivos sensíveis de deslocamento, imaginação e formação, desde que sejam conduzidos com rigor pedagógico, escuta contextual e consciência crítica de seus limites.

Outra cautela importante diz respeito à dimensão espiritual e simbólica da técnica. Esta tese não tratou espiritualidade como dogma, crença religiosa ou fundamento metafísico obrigatório, mas como dimensão ampliada da experiência estética, vinculada à imaginação, à presença, à alteridade e ao reconhecimento de formas de conhecimento não integralmente redutíveis ao racionalismo técnico. Nesse sentido, o diálogo com Chekhov, Steiner, Jung e Cordovil foi conduzido com o objetivo de pensar uma espiritualidade não institucional, artística e pedagógica, capaz de ampliar a compreensão do corpo e da criação sem abandonar o rigor acadêmico.

A investigação também produziu transformações no próprio pesquisador. Ao longo do percurso, a escrita da tese, a análise dos laboratórios, o confronto com os limites institucionais e a escuta dos estudantes ampliaram significativamente minha compreensão sobre pedagogia teatral. O trabalho não apenas sistematizou uma prática já existente, mas reformulou minha própria atuação como professor-artista. A pesquisa também permitiu compreender, de maneira mais ampla, a complexidade do tempo histórico contemporâneo, marcado por tensões sociais, disputas simbólicas e profundas polarizações políticas que atravessam a sociedade brasileira. Tais conflitos não permanecem restritos ao campo macropolítico, mas manifestam-se concretamente no cotidiano escolar, incidindo sobre práticas pedagógicas, relações institucionais, modos de subjetivação e concepções de educação. Nesse contexto, o chão da escola revelou-se um espaço permeado por disputas de ordem pedagógica, ética e ideológica, nas quais diferentes visões de mundo, modelos de formação e expectativas sobre o papel da educação entram constantemente em tensão. A investigação evidenciou, portanto, tanto as possibilidades de construção de intervenções pedagógicas situadas, sensíveis e transformadoras quanto os limites estruturais e institucionais que atravessam a prática docente contemporânea. Entre esses atravessamentos, destacam-se os processos de crescente normatização e disciplinarização da vida escolar, perceptíveis na expansão de modelos pedagógicos associados à militarização do ensino e à consolidação de escolas cívico-militares, cujas lógicas frequentemente privilegiam controle, padronização comportamental e racionalidades hierárquicas. Em muitos momentos, tais dinâmicas tensionam diretamente práticas pedagógicas fundamentadas na imaginação, na escuta e na experimentação estética, produzindo fricções permanentes entre perspectivas formativas voltadas ao disciplinamento e propostas

educacionais orientadas pela emancipação estética, crítica e subjetiva dos estudantes. Nesse sentido, a tese também constitui um processo de formação do próprio pesquisador.

Essa dimensão autorreflexiva não fragiliza o trabalho; ao contrário, reafirma sua natureza teórico-prática. Nas Artes Cênicas, o conhecimento frequentemente emerge da fricção entre fazer, observar, registrar, interpretar e reelaborar. Os laboratórios analisados mostram que a prática não é ilustração da teoria, mas campo de pensamento. O gesto do estudante, o caderno de processo, o relato de recepção, a fotografia, o vídeo, a improvisação, a dificuldade da escola, o silêncio do corpo, o riso coletivo e a cena compartilhada tornam-se materiais de pesquisa. É nesses materiais que a tese encontra sua espessura mais concreta.

Desse modo, a contribuição principal desta investigação consiste em propor uma leitura contemporânea da técnica psicofísica de Michael Chekhov como práxis político-pedagógica. Trata-se de compreender Chekhov não apenas como referência histórica das pedagogias do ator, mas como interlocutor vivo para pensar a formação teatral em tempos de crise da sensibilidade, fragmentação da atenção, empobrecimento da imaginação e endurecimento das relações sociais. Sua técnica, quando criticamente recontextualizada, oferece caminhos para uma pedagogia do corpo imaginante, da presença sensível e da criação como forma de relação ética com o mundo.

Conclui-se, portanto, que a cena permanece em disputa. Disputa-se nela o corpo que pode aparecer, a imagem que pode ser criada, a memória que pode ser reativada, o território que pode ser poetizado, a subjetividade que pode se formar e o tipo de mundo que ainda somos capazes de imaginar. A técnica de Michael Chekhov, relida a partir dos laboratórios aqui analisados, não oferece respostas definitivas a essas disputas, mas propõe uma força fundamental: a possibilidade de formar corpos mais sensíveis, imaginações mais ativas e presenças mais conscientes. É nessa abertura — entre herança e invenção, técnica e política, espiritualidade e crítica, pedagogia e criação — que esta tese se encerra, não como conclusão fechada, mas como continuidade de uma práxis em movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMADA, Izaías. *Teatro de Arena: uma estética de resistência*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AMRINE, Frederick; ZUCKER, Francis J.; WHEELER, Harvey (org.). *Goethe and the sciences: a reappraisal*. Dordrecht: Reidel, 1987.
- ANDERSON, Neil. On Rudolf Steiner's impact on the training of the actor. *Literature & Aesthetics*, v. 21, n. 1, p. 158–171, jun. 2011.
- ARAÚJO, M. B. A mitologia arquetípica feminina em imagens primordiais: os encontros. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ASHPERGER, Cynthia. *The Rhythm of Space and the Sound of Time: Michael Chekhov's Acting Technique in the 21st Century*. Amsterdam; New York: Rodopi, 2008.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARONE, Luciana Paula Castilho. Da criação de Dartington Hall ao Teatro Estúdio de Michael Chekhov: os princípios de comunidade, educação e atuação. *Revista Científica de Artes da FAP*, v. 21, no. 1. Curitiba, jan/jun, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/wilke/Downloads/4267-11317-2-PB.pdf>. Acesso em: 01/04/2021.
- BARONE, Luciana Paula Castilho. O self e a atuação: elementos de uma pedagogia do teatro em Michael Chekhov. *Revista Científica/FAP - Faculdade de Artes do Paraná*, Curitiba, v. 20, n. 1, p. 1–13, 2020. Disponível em: <https://revistas.fap.pr.gov.br/index.php/rcaf/article/view/10372>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- BARONE, Luciana. Arte e espiritualidade: influências antroposóficas sobre a técnica de Michael Chekhov. *FAP Revista Científica de Artes*, Curitiba, v. 13, 2023.
- BECSI, Aline Thiesen. *A euritmia na pedagogia Waldorf: espacialidade e movimento na educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- BENEDETTI, Jean. *Stanislávski: a biography*. London: Routledge, 1999.
- BERGSON, Henri. *Introdução à metafísica*. In: CARTAS, CONFERÊNCIAS E OUTROS ESCRITOS. São Paulo: Nova Cultura, 2005.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- BIDENT, Christophe. O teatro atravessado. *Art Research Journal – ARJ*, v.3, n.1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/8504/6807>. Acesso em: 22/09/2022.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOAL, Augusto; GUARNIERI, Gianfrancesco. Arena Conta Zumbi. *Revista de Teatro da SBAT (Sociedade Brasileira de Autores Teatrais)*, Rio de Janeiro, n. 378, p. 31–59, nov./dez. 1970.

BORTOFT, Henri. *The Wholeness of Nature: Goethe's Way toward a Science of Conscious Participation in Nature*. Hudson, NY: Lindisfarne Press, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. Tradução de Maria Auxiliadora Kneipp. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CARLSON, Marvin. Expansão do teatro moderno rumo à realidade. *Art Research Journal – ARJ*, v. 3, n.1, 2016.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/8429/6804>. Acesso em: 22/09/2020.

CARNICKE, Sharon Marie. *Stanislávsky in Focus: An Acting Master for the Twenty-First Century*. 2. ed. London: Routledge, 2009.

CERPA, Maritza Alejandra Farías. *A individualidade criativa do ator no trágico cotidiano*. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CHAMBERLAIN, Franc. *Michael Chekhov*. Londres: Routledge, 2018.

CHEKHOV, Michael. *Para o ator*. Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

CHEKHOV, Michael. *The Path of the Actor*. New York: Routledge, 2005.

CHEKHOV, Michael. *El camino del actor / Vida y encuentros*. Barcelona: Alba Editorial, 2016.

CHEKHOV, Michael. *Lessons for the Professional Actor*. Nova York: Performing Arts Journal Publications, 1985.

CHEKHOV, Michael. *On the Technique of Acting*. Edited by Mel Gordon. New York: HarperCollins, 1991.

CHEKHOV, Michael. *To the Actor: on the technique of acting*. Nova York: Routledge, 2002.

CHEKHOV, Michael. The theatre of the future. [Manuscrito de palestra]. Dartington Hall: Chekhov Theatre Studio, 1936. Documento histórico não publicado.

CHEKHOV, Michael. *O manuscrito de Paris: um primeiro esboço: uma redescoberta*. Tradução, introdução e reflexões de estudo de Hugo Moss. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2025.

CORDOVIL, Daniela. A alteridade como expressão de uma espiritualidade não religiosa na arte dos séculos XX e XXI. *Caminhos*, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 407–425, 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, Stanford, v. 43, n. 6 p. 1241–1299, 1991.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

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. 2007. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972–1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIAS, Natacha. A morte de Quixote e o Teatro do Futuro: uma visão pedagógica da obra de Mikhail Tchekhov. *Sala Preta*, v. 21, n. 2, p. 67–91, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/203169>. Acesso em: 25 abr. 2024.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. SP: Cultrix/EDUSP, 1988.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Tradução de Suzana Arouca. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIADE, Mircea. *O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESTÉS, C. P. *Mulheres que correm com os lobos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

FABRINI, Veronica. *Quando será o futuro? Práticas chekhovianas do imaginar numa perspectiva decolonial*. *Sala Preta*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 1–18, 2021.

FAHRER, Lucienne Guedes; BONFITTO, Matteo; FERREIRA, Melissa da Silva. Laboratório de atuação: sobre o agir no mundo. *Ephemer Journal*, v. 4, n. 9, p. 106–126, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/download/4952/3886>. Acesso em: 21 abr. 2026.

FANON, Frantz. *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil, 1952. Tradução brasileira: *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Silvia. Atos de Profanação. *Revista Sala Preta*. São Paulo, V 20, N. 1 2020, pp 185–197.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/download/11589/1860>. Acesso em: 22/09/2022.

FLEMING, Cass; CORNFORD, Tom (Orgs.). *Michael Chekhov Technique in the Twenty-First Century*. Londres: Methuen Drama, 2020.

FLEMING, Cass. *Um constante processo de expansão*. Tradução de Ana Maria Rufino Gillies. Revista Científica FAP, Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, v. 13, 2021, p. 13–24. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/4266/2937>. Acesso em: abr. 2023.

FORTIN, Sylvie. Práticas corporais e pesquisa em artes: o lugar do corpo como sujeito de conhecimento. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1–18, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2024.

FREUD, Sigmund. *O inconsciente* (1915). In: FREUD, Sigmund. *Obras completas*, v. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *A metamorfose das plantas*. Tradução de Marcus Mazzari. São Paulo: Edusp, 2009.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Escritos sobre arte*. São Paulo: Humanitas, 2008.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Teoria das cores*. São Paulo: EDUSP, 2011.

GOUVÊA, Matheus Santana Cardoso. *Ator-xamã: caminhos de uma reindigenização poética*. 2019. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUARNIERI, Gianfrancesco. *Eles não usam black-tie*. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

HADERCHPEK, Robson Carlos. As epistemologias do Sul e os saberes interculturais: teatro, ritual e performance. Natal: UFRN, 2019. Professor associado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Ator, diretor e pesquisador. Comunicação apresentada na Abrace 2019.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 103–134.

HASEMAN, Brad. A Manifesto for Performative Research. Media International Australia Incorporating Culture and Policy, n. 118, p. 98–106, 2006.

JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

JUNG, Carl Gustav. *Arquétipos e o inconsciente coletivo*. Tradução de Luiz Carlos do Nascimento e Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. *A queda do céu – palavras de um xamã yanomami*. Trad.: Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio: Eduardo Viveiros de Castro. SP: Cia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 2005a.

LANZ, Rudolf. *Noções básicas de antroposofia*. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005b.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Tradução de Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIMA, Janice Shirley Souza. A cena Contemporânea - Hibridismo de linguagens. Comunicação Publicada na Revista *Traços* do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Unama, V.5, nº 10, Dezembro, 2002.

LIMA, Felipe Alves. A Arte da Fala: um percurso da palavra para a pedagogia no teatro?. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-07112017-150734/publico/FELIPEALVESLIMA.pdf>. Acesso em: 10/09/2024.

MARINA, Heloisa. O Teatro, é verdade? Ponderações sobre o real na cena contemporânea. *Rev. Bras. de Estudos da Presença*. Porto Alegre. V 10 N 1 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/92337>. Acesso em: 23/09/2022.

MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. São Paulo: Perspectiva, 1995. (Coleção Debates, n. 267).

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MEERZON, Yana. On expressionistic mysterium: Michael Chekhov's tragic character on page and on stage. *Stanislavski Studies*, v. 4, n. 2, p. 137–155, 2016.

MERLIN, Bella. *Konstantin Stanislavsky*. London: Routledge, 2003.

MERLIN, Bella. *Beyond Stanislavsky: The Psycho-Physical Approach to Actor Training*. Londres: Nick Hern Books, 2001.

MEYER-DINKGRÄFE, Daniel. *Approaches to Acting: Past and Present*. Londres: Continuum, 2001.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Maria da Conceição da Costa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSS, Hugo; CHEKHOV, Michael. Uma aula com Michael Chekhov - A livre vontade, as profundezas e as alturas do universo. Tradução e apresentação de Hugo Moss, co-fundador da Michael Chekhov Brasil, da transcrição feita por Deirdre Hust du Prey de uma aula conduzida por Michael Chekhov em 1939. Ação: Arte do Ator em Revista, v.1, n. 1, 2021. Disponível em: <http://seer.unirio.br/acao/article/view/11167>. Acesso em: 17/11/2021.

NELSON, Robin. *Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*. London: Palgrave Macmillan, 2013.

OLENINA, Ana Hedberg; AMAZEEN, Eric L.; ECKARD, Bonnie; PAPENFUSS, Jason. Embodied cognition in performance: the impact of Michael Chekhov's acting exercises on affect and height perception. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 10, art. 2277, 2019. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02277/full>. Acesso em: 17/01/2026.

OLIVEIRA, Kamilla Mesquita. *Medusa ao Reverso: relações entre o conceito de “Corpo Duradouro” e o processo de criação em dança*. Maceió: UFAL, 2018.

OLIVEIRA, Kamilla. *Medusa ao reverso: olhares femininos acerca do olhar da górgona*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2019.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PEDRONI, Roberta. *Arte, política e contexto: tecendo sentidos*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (ABRACE), 16., 2018, Natal. Anais do XVI Congresso da ABRACE. Natal: UFRN,

2018. Disponível em: <https://ojs.portalabrace.org/ojs/abrace/article/download/3935/3935-Texto%20do%20artigo-11400-1-10-20190515.pdf>. Acesso em: 27/10/2021.

PEREIRA JÚNIOR, Vicente Carlos. Teatro e contra-hegemonia: um estudo sobre o campo das artes cênicas no Brasil do século XXI. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (ABRACE), 16., 2018, Natal. Anais do XVI Congresso da ABRACE. Natal: UFRN, 2018. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/3925.html>. Acesso em: 10/11/2021.

PETIT, Lenard. *The Michael Chekhov Handbook: For the Actor*. London: Routledge, 2010.

PIRES, Graciane Borges. Mikhail Tchêkhov e o despertar do espírito criativo do ator. 2024. Tese (Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

PISCATOR, Erwin. *Teatro político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

POSTIGO, Wilker Dias. *Centro Popular de Goiás: teatro político nos primeiros anos de 1960*. 2012. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11309>. Acesso em: 01 mar. 2022.

QUILICI, Cassiano Sydow. *Antonin Artaud: teatro e ritual*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2004.

QUILICI, Cassiano Sydow. Artaud e os Yanomami: pestes, rituais e artes performativas. *Conceição | Conception*, Campinas, SP, v. 9, p. 1–12, 2020.

QUILICI, Cassiano. O treinamento do ator/performer: repensando o “trabalho sobre si” a partir de diálogos interculturais. *Urdimento - revista de estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis. V 2, N.19 2012, pp 15–21.

Disponível

em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102192012015>.

Acesso em: 23/09/2022.

QUILICI, Cassiano. O conceito de “cultivo de si” e os processos de formação e criação do ator/performer. VI Reunião Científica da ABRACE – Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.portalabrace.org/vireuniao/territorios/13.%20Cassiano%20Quilici.pdf>. Acesso em: 20/09/2021.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílían do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RAWSON, Martyn; RICHTER, Tobias. *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. Forest Row: Steiner Waldorf Schools Fellowship, 2003.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBOT, Théodule. *La psychologie des sentiments*. Paris: Hachette Livre BNF, 2012.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ROCHA, Lorena. Se eu fosse Iracema: urgências, violações e autorrepresentações - quem (ainda) está a falar? *Revista 4 Parede*, Recife, 16 set. 2019. Disponível em: <https://4parede.com/critica-se-eu-fosse-iracema-urgencias-violacoes-e-autorepresentacoes-quem-ainda-esta-a-falar/>. Acesso em: 14 maio 2023.

RUDNITSKY, Konstantin. *Russian and Soviet Theatre: Tradition and the Avant-Garde*. London: Thames & Hudson, 1988.

RUSHE, Sinéad. *Michael Chekhov's Acting Technique: A Practitioner's Guide*. London: Bloomsbury Academic, 2019.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2017.

SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

SELG, Peter. *A pedagogia Waldorfe e a Antroposofia*. São Paulo: Antroposófica, 2020.

SILVA, Daniel Furtado Simões. Atravessamentos entre teatro e política: dramaturgias no Brasil contemporâneo. *Anais ABRACE*, v. 21, n. 1, 2021. Disponível em: <https://ojs.portalabrace.org/ojs/abrace/article/download/5440/5440-Texto%20do%20artigo-15671-1-10-20211216.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Thiago. O que pode um homem, branco, heterossexual dizer? *Revista Periferias*, v. 10, n. 2, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://ojs.portalabrace.org/ojs/abrace/article/view/3951.html>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SIMONDON, Gilbert. *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Paris: Éditions Jérôme Millon, 2005.

SMUTS, Jan Christiaan. *Holism and Evolution*. London: Macmillan, 1926.

STANISLÁVSKI, Konstantin. *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

STANISLÁVSKI, Konstantin. *A preparação do ator*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

STANISLÁVSKI, Konstantin. *A criação de um papel*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

STEINER, Rudolf. *A filosofia da liberdade*. São Paulo: Antroposófica, 2008.

STEINER, Rudolf. *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofia*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 1991.

STEINER, Rudolf. *Art in the Light of Mystery Wisdom*. Great Barrington: SteinerBooks, 2007.

STEINER, Rudolf. *Teosofia: introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano*. São Paulo: Antroposófica, 1983.

STEINER, Rudolf. *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*. Tradução de Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 1986.

STEINER, Rudolf. *Nature's Open Secret: Introductions to Goethe's Scientific Writings*. Hudson, NY: Anthroposophic Press, 2000.

STRASBERG, Lee. *A dream of passion: the development of the Method*. Boston: Little, Brown and Company, 1987.

TCHERKÁSSKI, Serguei. *Stanislávski e o Yoga*. Tradução Diego Moschkovich. São Paulo: É Realizações Editora, 2019.

TIBURI, Marcia. Lugar de fala e lugar de dor. *Revista Cult*, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lugar-de-fala-e-etico-politica-da-luta/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

TOPORKOV, Vasily O. *Stanislavski in Rehearsal: The Final Years*. New York: Theatre Arts Books, 1979.

VACCARI, Eduardo Ferreira Chaves. *Encenar ensinando – ensinar encenando: a relação entre encenação e pedagogia a partir da análise de processos de criação do Théâtre du Soleil*. 2014. 332 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas Canibais*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VON FRANZ, Marie-Louise. *A interpretação dos contos de fadas*. 6. ed. São Paulo: Paulus, 1990.

VON FRANZ, Marie-Louise. *A sombra e o mal nos contos de fadas*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2002.

WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7–20.

Documentos Complementares

RELATÓRIO FINAL PBIC-EM IFG. *Caminhos de formação e prática do intérprete em teatro* (Maria Gabriella F. dos Santos; Wilker D. Postigo; Kemuel K. F. dos Santos), IFG/Inhumas, Edital nº 30/2021.