

A PRIMEIRA PORTA ABERTA: A ABERTURA DO SISTEMA KONSTANTIN STANISLÁVSKI E A FORMAÇÃO DO ATOR DE NÍVEL TÉCNICO E DO ATOR SURDO¹

Artur Carvalho²

Universidade Federal da Bahia

Mateus Schimith³

Universidade Federal da Bahia


 DOI: doi.org/10.33871/21750769.2026.22.1.11036

¹ Trabalho realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).


² Artur Carvalho é ator, diretor-pedagogo e pesquisador. Mestrando em Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA). Colaborou com associações e companhias de teatro, como: Argonautas Cia de Teatro, Cia de Teatro da UFBA, Instituto Cultural Brasil Itália Europa, Grupo de Teatro Juntos e Misturados e outros.

 arturcarvalhojesus@outlook.com


 lattes.cnpq.br/3381844711051691

 orcid.org/0009-0002-0250-1784

³ Prof. Dr. Mateus Schimith é ator, professor e pesquisador. Doutor em Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA). Coordenador Geral do Curso de Licenciatura em Teatro a distância da UFBA. Professor Adjunto do Departamento de Fundamento do Teatro do curso de Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia.

 mateus.sba@gmail.com

 lattes.cnpq.br/1441082760207271

 orcid.org/0000-0002-9279-8448

A primeira porta aberta: a abertura do Sistema Konstantin Stanislávski e a formação do ator de nível técnico e do ator surdo

Resumo: Este artigo problematiza a lacuna teórico-prática existente entre O Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo (2007; 2009), de Konstantin Stanislávski, a Educação Profissional Técnica em Teatro no estado da Bahia e as proposições pedagógicas voltadas à formação de pessoas surdas. Para tanto, desenvolvem-se reflexões sobre o caráter artístico-pedagógico do Sistema Stanislavskiano, a análise das matrizes curriculares dos cursos técnicos em Teatro ofertados pelo Governo do Estado da Bahia e uma experiência de observação realizada na Associação de Educação Sons do Silêncio. A partir da articulação entre esses três eixos, o texto propõe uma leitura crítica e situada do pensamento de Stanislávski, compreendendo-o como um programa pedagógico aberto, passível de diálogo com políticas públicas de formação artística e com práticas inclusivas no ensino de Teatro. O artigo insere-se como reflexão introdutória de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Palavras-chave: Konstantin Stanislávski; Educação Profissional; Pedagogia do Ator; Ator surdo.

The first open door: the opening of Konstantin Stanislavski's System and the training of technical-level actors and deaf actors

Abstract: This article addresses the theoretical and practical gap between Konstantin Stanislavski's An Actor's Work on Himself (2007 ; 2009), Professional Technical Education in Theater in the state of Bahia, and pedagogical proposals aimed at training deaf people. To this end, it reflects on the artistic and pedagogical nature of the Stanislavskian System, analyzes the curricula of technical theater courses offered by the State Government of Bahia, and describes an observation experience carried out at the Sons do Silêncio Association for Education. Based on the articulation between these three axes, the text proposes a critical and situated reading of Stanislavski's thinking, understanding it as an open pedagogical program, open to dialogue with public policies for artistic training and inclusive practices in theater teaching. The article serves as an introductory reflection on ongoing master's research in the Graduate Program in Performing Arts at the Theater School of the Federal University of Bahia.

Keywords: Konstantin Stanislávski; Vocational education; Actor's pedagogy; Deaf actor.

La primera puerta abierta: la apertura del Sistema Konstantin Stanislavski y la formación del actor de nivel técnico y del actor sordo

Resumen: Este artículo problematiza la brecha teórico-práctica existente entre El trabajo del actor sobre sí mismo (2007; 2009), de Konstantin Stanislavski, la Educación Profesional Técnica en Teatro en el estado de Bahía y las propuestas pedagógicas orientadas a la formación de personas sordas. Para ello, se desarrollan reflexiones sobre el carácter artístico-pedagógico del Sistema Stanislavskiano, el análisis de las matrizes curriculares de los cursos técnicos en Teatro ofrecidos por el Gobierno del Estado de Bahía y una experiencia de observación realizada en la Asociación de Educación Sons do Silêncio. A partir de la articulación de estos tres ejes, el texto propone una lectura crítica y situada del pensamiento de Stanislavski, comprendiéndolo como un programa pedagógico abierto, susceptible de diálogo con políticas públicas de formación artística y con prácticas inclusivas en la enseñanza del Teatro. El artículo se inscribe como una reflexión introductoria de una investigación de maestría en curso en el Programa de Posgrado en Artes Escénicas de la Escuela de Teatro de la Universidad Federal de Bahía.

Palabras clave: Konstantin Stanislavski; Educación profesional; Pedagogía del actor; Actor sordo.

Introdução

O trabalho do ator sobre si mesmo (2007; 2009), obra em dois volumes escrita por Konstantin Sergueievitch Alekséiev (1863-1938), conhecido popularmente como Stanislávski, propõe um conjunto de práticas e reflexões voltadas à formação do ator e da atriz.

Desenvolvido ao longo de quase toda a sua trajetória como artista-docente, o programa pedagógico proposto por Stanislávski extrapolou o território russo e passou a circular em diferentes contextos culturais, como os Estados Unidos, o Brasil e a Argentina, sendo apropriado, interpretado e reelaborado de modos diversos, conforme o mestre russo almejava. Tal circulação fez com que o Sistema fosse, ao mesmo tempo, amplamente difundido e, em muitos casos, simplificado ou associado de forma restritiva a determinadas estéticas, sobretudo ao realismo, ou até mesmo reproduzido como norma fixa.

Ainda que muitos julguem *O trabalho do ator sobre si mesmo* como uma “bíblia” do trabalho do ator – termo este que, possivelmente, Stanislávski abominaria –, o programa pedagógico proposto permanece um material fértil quando visto de maneira aberta, isto é, quando colocado em diálogo com contextos artístico-formativos distintos daqueles para os quais foi originalmente concebido e interpretados segundo suas próprias realidades culturais.

Assim, para esta reflexão, a investigação deste artigo adota uma abordagem teórico-reflexiva, articulada a observações de campo e análise documental, com o objetivo de compreender as potencialidades e os desafios de se pensar o legado de Stanislávski em dois contextos específicos: a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Teatro, a partir dos documentos curriculares do Estado da Bahia, e a formação de pessoas surdas, com base em uma experiência de observação na Associação de Educação Sons do Silêncio (AESOS), situada na cidade de Salvador.

Os resultados e reflexões deste artigo são oriundos de uma etapa da pesquisa desenvolvida entre o segundo semestre de 2024 e o primeiro semestre de 2025, no âmbito do Mestrado Acadêmico em Artes Cênicas do Programa de

Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA).

Importa destacar que o presente texto não se configura como um relato prático de experiências pedagógicas, mas como um conjunto de elucubrações e análises preliminares que antecedem a experimentação laboratorial prevista para a pesquisa de mestrado, a ser desenvolvida posteriormente com atores e atrizes em um contexto periférico da cidade de Salvador.

Apesar da ampla difusão do pensamento de Stanislávski no Brasil, ainda são escassas as investigações que o articulem simultaneamente à educação profissional técnica e à formação de atores e atrizes surdos. Diante desse panorama, o artigo propõe uma articulação ainda pouco explorada no campo das Artes Cênicas no Brasil: a aproximação entre *O trabalho do ator sobre si mesmo*, a formação técnica em Teatro e a pedagogia voltada à formação de atores e atrizes surdos(as).

Deste modo, ao deslocar o pensamento de Stanislávski de uma leitura predominantemente estética ou historicista para uma perspectiva político-pedagógica inclusiva e aberta, busca-se compreender *O trabalho do ator sobre si mesmo* como um programa formativo passível de adaptação a contextos educacionais diversos, marcados por especificidades socioculturais, limitações estruturais, demandas de acessibilidade e compreensões próprias de cada ator-docente ou artista de Teatro.

Entretanto, para a construção desta reflexão, foi necessário, inicialmente, delinear os contornos pedagógicos presentes nas obras de Stanislávski traduzidas para o espanhol: *El trabajo del actor sobre sí mismo: en el proceso creador de la vivencia* (2007) e *El trabajo del actor sobre sí mismo: en el proceso creador de la encarnación* (2009). A partir dessas leituras, tornou-se possível identificar princípios e procedimentos que dialogam com processos formativos voltados a jovens em nível técnico e a sujeitos surdos (as) em contextos educativos formais, bem como a tendência de Stanislávski de conceber uma obra a ser continuada, e não simplesmente reproduzida.

Os dados analisados neste artigo incluem registros escritos produzidos

durante a realização de um componente optativo do mestrado, documentos oficiais referentes à estrutura curricular dos cursos técnicos em Teatro ofertados pelo Governo do Estado da Bahia, além de registros audiovisuais e bibliográficos. Esses materiais contribuíram para a compreensão das propostas formativas vigentes e para a reflexão acerca das possibilidades de adaptação do pensamento stanislavskiano a esses contextos específicos.

Por outro lado, a análise comparativa entre os princípios de *O trabalho do ator sobre si mesmo*, os documentos norteadores da Educação Profissional Técnica em Teatro e as particularidades da formação de pessoas surdas evidenciou a escassez de produções acadêmicas que articulem essas três temáticas. Tal constatação reforça a necessidade de investigações que considerem tanto as especificidades pedagógicas do ensino técnico quanto as demandas de acessibilidade e inclusão no campo das Artes Cênicas. Reafirmando, portanto, a perspectiva de abertura do Sistema Stanislávski.

5

Para tanto, este artigo se organiza da seguinte forma: na primeira seção, são discutidas algumas questões relacionadas ao estigma realista atribuído a Stanislávski, bem como aspectos históricos relativos às traduções e à difusão de seu pensamento, delineando-se princípios pedagógicos relevantes de *O trabalho do ator sobre si mesmo* diante da proposição de abertura. Em seguida, apresenta-se uma análise curricular dos cursos técnicos em Teatro ofertados pelo Estado da Bahia, com destaque para componentes voltados à formação do ator, para então apontar as proximidades entre o trabalho de Stanislávski e os documentos norteadores do nível de ensino supracitado. Na terceira seção, discute-se a formação teatral de pessoas surdas, apontando outras possíveis aproximações entre o pensamento stanislavskiano e práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, o texto propõe reflexões iniciais sobre caminhos político-metodológicos capazes de articular essas três temáticas, compreendendo a pesquisa e *O trabalho do ator sobre si mesmo* como um processo em aberto, orientado pela investigação contínua.

Reflexões sobre a abertura de *O trabalho do ator sobre si mesmo*

Trabalhos como os de Elena Vássina e Aimar Labaki (2015), bem como o de Michele Zaltron (2021), permitem compreender *O trabalho do ator sobre si mesmo* como um conjunto de reflexões artísticas que, mais do que sistematizar procedimentos fixos, configura-se como uma abertura para o mundo. Em outros termos, a leitura corrente que reduz o Sistema a uma normatização técnica ou a um trabalho puramente psicológico é tensionada quando se observa a postura investigativa de Stanislávski, marcada pela constante disponibilidade ao diálogo com novas ideias e experimentações desenvolvidas em seus Estúdios.

6

Suas investigações foram interrompidas apenas com sua morte, em 1938, encerrando uma trajetória artística e pedagógica marcada pela investigação contínua e pela constante reformulação de procedimentos. Registros audiovisuais presentes no documentário *Le Siècle Stanislavsky* (Hercombe, 1993) revelam um artista profundamente dedicado à pesquisa em seus Estúdios, atento às transformações estéticas de sua época e comprometido com a formação do ator e da atriz como sujeitos criadores. Trechos de cartas, datadas das décadas de 1910 e 1930, traduzidas por Vássina e Labaki (2015), evidenciam um mestre russo atento às suas atividades e buscando aprimorá-las em um movimento que culminaria na formulação do chamado método das Ações Físicas.

Esse caráter experimental, diretamente relacionado à perspectiva de abertura do Sistema, manifesta-se também nos diálogos que Stanislávski estabeleceu com outros campos do conhecimento, como a psicologia e práticas corporais oriundas da ioga. Tais intersecções buscavam aprofundar a compreensão da natureza humana e o trabalho psicofísico do ator e da atriz, sem, contudo, pretender normatizar a arte teatral. Ao contrário, visavam ampliar a autonomia criadora do artista.

Em suas próprias anotações, o pedagogo russo alerta que, ao ser submetida a regras rígidas ou manuais fixos, a arte teatral corre o risco de perder sua vitalidade (*ibidem*). No entanto, embora tenha construído um perfil investigativo ao longo da sua carreira, parte significativa de sua produção foi

associada a encenações realistas⁴ ou fórmulas cristalizadas, como um método.

Para Vássina e Labaki (2015), um exemplo emblemático e que inicia a trajetória de interpretações parciais do Sistema, é a publicação de *O Trabalho Criador do Ator e a Teoria de Stanislávski*, de Komissarjévski, ainda em 1917. Esse material nunca chegou a ser publicado no Brasil, porém no contexto Russo, o texto que gerou descontentamento no próprio Stanislávski por apresentar uma leitura simplificada e prematura do seu trabalho que ainda em desenvolvimento. A posterior decisão de publicar seus próprios escritos visava, justamente, oferecer maior precisão pedagógica às suas proposições, embora o projeto editorial original, que previa oito volumes, não tenha sido integralmente concretizado devido à sua morte.

No contexto ocidental, a difusão do Sistema ocorreu de forma fragmentada, sobretudo, a partir das traduções realizadas por Elizabeth Hapgood para o inglês. Obras como *An Actor Prepares* (2003) e *Creating a Role* (2013) circularam amplamente, mas apresentaram problemas editoriais significativos, uma vez que se baseavam em colagens de manuscritos que Stanislávski não chegou a finalizar (Vássina; Labaki, 2015). Essa recepção parcial contribuiu para a consolidação do termo “método” em substituição ao “Sistema”, especialmente nos Estados Unidos, reforçando uma leitura reducionista e normativa de suas propostas pedagógicas (Martins, s.d), obscurecendo, em certa medida, a perspectiva aberta de *O trabalho do ator sobre si mesmo*.

No Brasil, esse processo ocorreu de maneira semelhante. A introdução do pensamento stanislavskiano ocorreu, inicialmente, por meio das traduções realizadas a partir do inglês, publicadas a partir da década de 1960, e pelo trabalho de figuras centrais como Eugênio Kusnet e Augusto Boal. Ainda que fundamentais para a disseminação dessas ideias, tais mediações também contribuíram para a perpetuação de leituras limitadas do Sistema. Estudos mais recentes, como os de Elena Vássina e Aimar Labaki (2015), Vassíli Toporkov

⁴ *Mirandolina* (1994), do autor Carlo Goldoni, no qual optou por explorar a pantomima da Commedia Dell'Arte; *O Inspetor Geral* (2007), de Nikolai Gogol, no qual destaca-se o realismo grotesco; o abstracionismo da montagem de *O pássaro azul* (1971), de Maurice Maeterlinck, e algumas outras, são alguns exemplos de espetáculos não-realistas do mestre russo.

(2016), Diego Moschkovich (2021; 2025) e David Herman (2023), dentre outros, têm se dedicado a revisar criticamente essa recepção, evidenciando a complexidade e a abertura do pensamento de Stanislávski, especialmente seu caráter processual e sua dimensão subjetiva, sem perder suas bases fundamentais.

Com a perspectiva aberta do Sistema, torna-se possível compreender que *O trabalho do ator sobre si mesmo* não se restringe a uma estética específica, mas se configura como um programa pedagógico voltado à formação integral do ator e da atriz, centrado na autonomia criadora, no trabalho psicofísico e na investigação contínua do processo artístico. Essa perspectiva amplia significativamente as possibilidades de aplicação do Sistema em contextos educacionais contemporâneos, especialmente naqueles marcados por limitações estruturais e pela necessidade de práticas formativas contextualizadas.

É nesse ponto que se estabelece a aproximação com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Teatro. Conforme destaca Ventura (2012), segmentos como a Educação de Jovens e Adultos tendem a ser subvalorizados, o que resulta na escassez de materiais pedagógicos específicos e de reflexões aprofundadas sobre a prática docente nesses contextos. No caso da formação técnica em Teatro e no ensino para pessoas surdas, essa lacuna se evidencia na ausência de investigações que articulem diretamente o pensamento stanislavskiano às demandas curriculares e às condições concretas desses contextos formativos.

É justamente a partir dessa lacuna que se torna possível pensar uma aproximação mais efetiva entre *O trabalho do ator sobre si mesmo* e a Educação Profissional Técnica em Teatro e o ensino para pessoas surdas. Isso porque ao deslocar o Sistema para esses contextos formativos, alguns de seus princípios ganham centralidade pedagógica, sobretudo aqueles relacionados à autonomia do aluno-ator e da aluna-atriz, à valorização da experiência como forma de aprendizagem e à compreensão do corpo como meio de investigação artística. Além do estímulo ao desenvolvimento de processos criativos situados e contextualizados.

Diferentemente das práticas pedagógicas tradicionalmente orientadas por uma lógica instrumentalista da sala de aula, ter como princípio a investigação continuada, a centralidade da experiência e a integração psicofísica do aluno-ator e da aluna-atriz, coloca o processo pedagógico em uma perspectiva formativa de caráter humanista e emancipatório.

No entanto, propostas baseadas no ensino técnico em Teatro e na inclusão de pessoas com deficiência, operam em condições marcadas por cargas horárias reduzidas, infraestrutura limitada e falta de investimentos. Nesse cenário, a leitura de Stanislávski como um conjunto de exercícios ou como um método normativo mostra-se insuficiente. O que se torna pedagógica e politicamente relevante é a compreensão do Sistema como um campo de investigação prática, no qual a pessoa-artista em formação é convidada a reconhecer suas próprias capacidades criadoras e a refletir criticamente sobre seus processos e sobre o mundo ao seu redor.

9

A noção de *trabalho do ator sobre si mesmo*, nesse sentido, desloca-se de uma ideia de aperfeiçoamento técnico individual para uma perspectiva formativa mais ampla, em que o estudante é estimulado a desenvolver percepção, responsabilidade criadora, autonomia artística e criticidade política. Tal deslocamento dialoga diretamente com os objetivos da Educação Profissional e com o papel fundamental da inclusão, que não se restringem à formação de executores, mas buscam preparar sujeitos capazes de compreender, intervir e se posicionar criticamente em seus campos de atuação – neste caso, como atores e atrizes.

Assim, a articulação entre o pensamento de *O trabalho sobre si mesmo*, a formação técnica em Teatro e o ensino de pessoas surdas não se dá pela aplicação direta de procedimentos, mas pela construção de práticas pedagógicas situadas, capazes de dialogar com os contextos socioculturais dos estudantes (Freire, 2002) e com as diretrizes curriculares vigentes. Essa perspectiva abre caminho para compreender o Sistema não como um modelo fechado, mas como uma ferramenta de investigação pedagógica, cuja adaptabilidade se mostra fundamental para contextos formativos diversos.

Caminhos de aproximações entre *O trabalho do ator sobre si mesmo* o ensino técnico em Teatro no Estado da Bahia

Neste processo de aproximação entre *O trabalho do ator sobre si mesmo* e o curso técnico em Teatro da Bahia, fez-se necessária a análise do currículo dessa formação, de modo a compreender sua estrutura e, a partir dela, delinear proposições para a relação aqui investigada.

Importa destacar, desde já, que esta leitura curricular não tem como objetivo estabelecer correspondências diretas ou aplicações mecânicas do Sistema Stanislávski aos componentes formativos. Trata-se, antes, de compreender de que modo os documentos curriculares expressam concepções de formação do ator e da atriz que podem dialogar criticamente com princípios como a autonomia criadora, o trabalho psicofísico e a centralidade da experiência no processo pedagógico.

O Governo do Estado da Bahia oferece cursos técnicos em Teatro nas seguintes modalidades: (1) Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Tempo Parcial e Integral; e (2) Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio⁵. O curso técnico em Teatro, nessas modalidades, integra o Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design. Há ainda a modalidade Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos; entretanto, apesar de também pertencer ao referido eixo tecnológico, ela não contempla a formação técnica em Teatro.

Segundo a matriz curricular de 2025, a modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Tempo Parcial organiza-se em três categorias formativas: Formação Geral Básica (FGB), Eixo Estruturante e Formação Técnica Profissional. A Formação Geral Básica compreende as áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com componentes como Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Física e Química. Essa modalidade prevê, ainda, uma carga horária específica, concentrada na 1ª

⁵ Ambas as modalidades oferecem certificado de Nível Técnico ao estudante matriculado (a). No entanto, a primeira opção de ensino ocorre em conjunto com o Ensino Médio regular. Já, a segunda opção, é concedida apenas para os/as interessados (as) que já possuam formação de nível médio.

Série, destinada ao Aprofundamento dos Saberes Adquiridos, articulada à Base Nacional Comum Curricular e a componentes diversificados.

Ainda conforme a matriz curricular de 2025, o Eixo Estruturante contempla componentes como Iniciação Científica; Educação Digital e Midiática; História da Bahia e História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira; Projetos de Tecnologias Sociais; Empreendedorismo Social; e Economia Solidária. Diferentemente da FGB, esses componentes são ofertados exclusivamente na 1ª Série.

A terceira categoria, Formação Técnica Profissional, reúne os componentes específicos da formação escolhida pelo estudante. No caso do curso técnico em Teatro, os alunos cursam, na 1ª Série, História do Teatro, Fundamentos Teóricos do Teatro e Expressão Vocal; na 2ª Série, Dramaturgia, Preparação Corporal, Interpretação, Figurino, Iluminação e Prática Profissional Orientada e Supervisionada: Estágio Profissional/Trabalho de Conclusão de Curso; e, na 3ª Série, Visualidades Cenográficas, Maquiagem e Caracterização da Personagem, Sonoplastia, Produção e Gestão Teatral e, novamente, Prática Profissional Orientada e Supervisionada.

11

Também com matriz curricular de 2025, a modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Tempo Integral apresenta diferenças significativas em relação à modalidade parcial. A principal delas refere-se à ampliação da carga horária destinada ao Aprofundamento dos Saberes Adquiridos, que passa a abranger também a 2ª e a 3ª Série. Há, ainda, alterações na distribuição dos componentes da Formação Técnica Profissional: História do Teatro, Fundamentos Teóricos do Teatro, Expressão Vocal, Dramaturgia, Preparação Corporal e Interpretação são cursados ao longo da 1ª Série; na 2ª Série, Dramaturgia e Interpretação reaparecem, juntamente com Figurino, Iluminação e Prática Profissional Orientada e Supervisionada; na 3ª Série, são ofertados Visualidades Cenográficas, Maquiagem e Caracterização da Personagem, Sonoplastia, Produção e Gestão Teatral e Prática Profissional Orientada e Supervisionada.

Conforme a matriz curricular de 2024, a modalidade Educação

Profissional Subsequente ao Ensino Médio organiza-se de forma semestral, ao contrário das modalidades integradas, que se desenvolvem anualmente. Ao todo, o curso é composto por três semestres, distribuídos em duas categorias: Formação Geral (FG) e Formação Técnica Profissional (FTP). A Formação Geral contempla os componentes Informática Aplicada, Iniciação ao Trabalho Científico e Higiene, Saúde e Segurança do Trabalho.

Ao longo de um ano e meio de curso, a Formação Técnica Profissional concentra a maior carga horária. Seus componentes são, em grande medida, semelhantes aos das modalidades integradas, diferenciando-se, sobretudo, pela distribuição. História do Teatro, Fundamentos Teóricos do Teatro, Expressão Vocal, Dramaturgia, Preparação Corporal e Interpretação são cursados no 1º e no 2º semestre; no 2º semestre, incluem-se Visualidades Cenográficas, Iluminação e Prática Profissional Orientada e Supervisionada; no último semestre, esses componentes reaparecem, acrescidos de Maquiagem e Caracterização da Personagem, Sonoplastia, Produção e Gestão Teatral e Direção Teatral (este último inexistente nas demais modalidades).

12

No que se refere às ementas, optou-se por concentrar a análise nos componentes diretamente relacionados à prática do trabalho do ator: Preparação Corporal e Interpretação. Ressalta-se que as ementas desses componentes são comuns a todas as modalidades.

O componente Preparação Corporal apresenta a seguinte ementa:

Noções estruturantes do corpo-sujeito. Preparação do corpo para cena. Teorias e práticas do movimento cênico. Especificidades e trajetórias do estudante-intérprete e o contexto educativo-artístico. Investigações sobre as relações entre corpos e ludicidades. (Bahia, 2025, p. 4)

Entre os itens descritos, destaca-se a perspectiva que articula as dimensões subjetivas e socioculturais da pessoa-artista em formação. Isso porque a ênfase nas noções estruturantes do corpo-sujeito aponta para um entendimento do corpo não como instrumento técnico dissociado da criação, mas como dimensão constitutiva do processo artístico. Por outro lado, destaca-se também a importância das trajetórias e das especificidades do aluno-ator e

da aluna-atriz como fundamento formativo-artístico. Tais concepções aproximam-se do pensamento stanislavskiano, na medida em que, em *O trabalho do ator sobre si mesmo*, Stanislávski (2007; 2009) propõe um percurso formativo centrado no autoconhecimento, na investigação das próprias capacidades e na autonomia do artista em relação à sua criação. Nesta perspectiva, em alguns enxertos que busca salientar sobre o autoconhecimento no trabalho do ator e da atriz, o mestre russo lembra-nos que “não se pode encher a cabeça com novidades e depois sair para a cena quando ainda não se adquiriu os conhecimentos elementares” (Stanislávski, 2009, p. 142, tradução nossa)⁶. reforçando a ideia do ator como sujeito ativo de seu processo criador.

Por conseguinte, o componente Interpretação apresenta a seguinte ementa:

Os trajetos criativos e construtivos do ator/atriz/intérprete. A preparação do ator como: ação, ritmo, movimento, imaginação, criação e percepção. Trabalho individual do corpo do estudante/intérprete com foco na construção da personagem. Interpretação de personagens com enfoque nos fundamentos para o trabalho do ator/atriz/intérprete. Relaxamento, aquecimento, preparação e produção cênica criativa. (Bahia, 2025, p. 4)

13

Logo no início da ementa, a noção de trajetos criativos e construtivos evidencia uma concepção formativa que reconhece o aluno-ator e a aluna-atriz como sujeitos centrais do processo criativo, e não como mero reprodutores de técnicas. Essa perspectiva dialoga diretamente com a ideia stanislavskiana de que o intérprete pode tornar-se “senhor de sua própria arte”, alcançando esse estado à medida que conhece e investiga possíveis caminhos de criação. Não se trata apenas de escolher um percurso, mas de desenvolver instrumentos perceptivos que permitam reconhecer os materiais necessários à construção da personagem.

Entre os diversos elementos presentes na ementa, muitos deles próximos às noções de *O trabalho do ator sobre si mesmo*, como a ação, destaca-se o papel atribuído à imaginação. Em seus escritos, Stanislávski

⁶ Texto original: “No se puede llenar la cabeza con novedades y después salir a escena cuando aún no se han adquirido los conocimientos elementales.”

compreende a imaginação como uma das principais características do ator, afirmando que o trabalho consciente do Sistema visa criar caminhos de acesso ao subconsciente: “Mas o que estudamos não é o próprio subconsciente, mas os caminhos, as abordagens até ele” (Stanislávski, 2009, p. 312, tradução nossa).⁷ Tal entendimento reforça a afinidade entre os princípios pedagógicos do Sistema e as diretrizes formativas expressas no currículo analisado, especialmente no que se refere à valorização da experiência subjetiva, da imaginação e da autonomia criadora como princípios estruturantes do processo formativo.

Essa afinidade, contudo, não implica uma aplicação normativa do Sistema, mas evidencia a existência de convergências pedagógicas que reforçam sua pertinência como referência teórico-prática para o contexto da educação profissional técnica em Teatro.

Entretanto, as convergências identificadas não esgotam as possibilidades de diálogo entre *O trabalho do ator sobre si mesmo* e os contextos formativos contemporâneos. Ao contrário, evidenciam o caráter aberto do Sistema, cuja perspectiva pedagógica permite sua aproximação com diferentes realidades educacionais, marcadas por especificidades socioculturais, políticas e corporais.

É nesse horizonte que se torna possível ampliar esta reflexão em direção a outros contextos ainda pouco explorados, como a formação teatral de pessoas surdas, cujas práticas colocam em evidência novas relações entre corpo, criação e pedagogia.

Um *entremesso*: a abertura sob as lentes do ensino do Teatro para pessoas surdas

A discussão acerca da aplicabilidade do pensamento de *O trabalho do ator sobre si mesmo* em contextos formativos diversos encontra um campo particularmente fértil na formação teatral de pessoas surdas. Se, por um lado, a

⁷ Texto original: “Pero lo que nosotros estudiamos nos es el propio subconsciente, sono sólo los caminos, los acercamientos a él.”

Educação Profissional Técnica em Teatro evidencia lacunas pedagógicas decorrentes de sua histórica subvalorização, por outro, a pedagogia voltada a sujeitos surdos explicita de forma ainda mais contundente a necessidade de práticas artísticas inclusivas, sensíveis às especificidades dos corpos e das formas de comunicação.

No Brasil, observa-se um crescimento significativo do teatro realizado por e para pessoas surdas, o que indica não apenas o aumento do interesse artístico por essa linguagem, mas também a ampliação da formação de profissionais surdos e de artistas ouvintes que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no campo cênico (Lima; Vieira, 2016). Grupos como Signatores (Porto Alegre), Teatro Brasileiro de Surdos (Rio de Janeiro), Libração (Joinville) e Companhia Quase9 (São Paulo) exemplificam práticas que deslocam o eixo da comunicação verbal para a expressividade corporal, visual e espacial, tendo a LIBRAS como elemento estruturante da linguagem cênica.

Essa centralidade do corpo na cena surda aproxima-se de princípios investigados por Stanislávski ao longo de sua trajetória artística, especialmente no que se refere ao trabalho psicofísico do ator. Ainda que reduzir o Sistema a uma pedagogia do corpo constitua um equívoco, é inegável que sua compreensão da ação física como eixo estruturante da criação cênica oferece importantes subsídios para pensar a formação de atores e atrizes surdos(as). O Método das Ações Físicas, nesse sentido, apresenta-se como um caminho fértil, ao permitir a investigação das ações para além da linguagem verbal, reconhecendo nelas estrutura, lógica, coerência e tarefa (Stanislávski *apud* Vássina; Labaki, 2015).

Ao privilegiar a ação como princípio organizador da cena, o Sistema desloca o foco do resultado expressivo para o processo de criação. No contexto da pedagogia voltada a pessoas surdas, esse deslocamento assume um caráter político, pois amplia o campo da comunicação teatral ao reconhecer o corpo como meio legítimo de construção de sentido. A aprendizagem, nesse caso, não se dá pela reprodução de formas, mas pela experiência vivida em cena, pela escuta do próprio corpo e pelas ações realizadas.

Esse entendimento dialoga diretamente com a noção stanislavskiana de que toda ação em cena deve estar orientada por uma tarefa, isto é, por uma finalidade concreta que dá lógica ao comportamento cênico (Stanislávski, 2007). Ao compreender o propósito das ações, o ator desenvolve uma presença cênica mais consciente, capaz de sustentar a vivência construída e de evitar o exibicionismo ou a repetição de clichês. Para o ator surdo, tal princípio favorece a autonomia criadora e o aprofundamento da comunicação física, aspectos fundamentais para sua formação artística.

Além disso, a leitura ampliada do Sistema permite afastar a pedagogia do ator surdo de um enquadramento estético restritivo. Ao considerar a diversidade de linguagens exploradas por Stanislávski, para além do realismo, torna-se possível pensar uma formação que valorize dramaturgias expandidas, narrativas não verbais e processos criativos baseados na memória visual, na observação e no desenho. Conforme aponta Melina Scialom (2021), a dramaturgia expandida não se limita ao texto teatral tradicional, podendo organizar-se a partir de imagens, ações, sons e outros elementos cênicos.

16

Nesse contexto, a experimentação de diferentes espaços cênicos também se apresenta como um desafio pedagógico relevante. Em diálogo com observações de campo realizadas na Associação de Educação Sons do Silêncio, emergem questões relacionadas à circulação de pessoas surdas em espaços urbanos e aos riscos inerentes a esses ambientes. Carreira (2011) destaca que a cidade é um espaço de disputas e tensões que exige do ator um treinamento específico. Para o ator surdo, tais exigências demandam práticas formativas cuidadosas, capazes de articular segurança, autonomia e experimentação cênica.

Por fim, a articulação entre o pensamento stanislavskiano e a pedagogia voltada a pessoas surdas evidencia que a inclusão não se configura como um acréscimo posterior à formação teatral, mas como um princípio estruturante do processo pedagógico.

Ao compreender *O trabalho do ator sobre si mesmo* como um campo aberto de investigação, torna-se possível pensar práticas formativas que

reconheçam a singularidade dos corpos, das linguagens e das experiências, ampliando o alcance político e pedagógico do Sistema em contextos educacionais diversos.

Conclusão

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo buscou tensionar leituras cristalizadas do pensamento de Konstantin Stanislávski ao aproximá-lo de contextos formativos contemporâneos, especificamente da Educação Profissional Técnica em Teatro, articulando-se, ainda, a uma discussão introdutória à pedagogia voltada à formação de atores e atrizes surdos(as). Ao compreender *O trabalho do ator sobre si mesmo* não como um método fechado, mas como um programa pedagógico em permanente investigação, tornou-se possível deslocar sua recepção tradicional para uma perspectiva formativa, política e inclusiva, portanto, aberta.

17

A análise das matrizes curriculares do curso técnico em Teatro da Bahia evidenciou que, embora o Sistema Stanislávski não seja explicitamente mencionado nos documentos oficiais, princípios como a centralidade do corpo-sujeito, a valorização dos trajetos criativos e a autonomia do estudante-intérprete já se fazem presentes nas diretrizes formativas. Tal constatação permite compreender que a aproximação entre Stanislávski e o ensino técnico não depende da aplicação direta de exercícios ou procedimentos específicos, mas de uma leitura crítica e situada de seus fundamentos pedagógicos, em diálogo com as condições concretas do contexto educacional.

A discussão acerca da formação de atores e atrizes surdos (as) reforça a potência dos princípios stanislavskianos quando pensados a partir do trabalho psicofísico, da ação e da imaginação, elementos capazes de favorecer práticas pedagógicas sensíveis às especificidades comunicacionais e corporais desses sujeitos. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como adaptação pontual ou exceção curricular, passando a integrar a própria lógica do processo formativo, ao mesmo tempo em que reafirma o caráter aberto, investigativo e não normativo do Sistema.

Nesse sentido, a articulação proposta neste texto amplia os estudos stanislavskianos no Brasil ao inseri-los no debate sobre políticas públicas de formação artística e educação profissional. Ao relacionar o Sistema a contextos historicamente subvalorizados, como o ensino técnico e a formação de pessoas surdas, o artigo contribui para deslocar o eixo de análise de uma perspectiva eminentemente estética ou historicista para uma abordagem pedagógica comprometida com a diversidade de corpos, modos de comunicação e experiências de aprendizagem.

Ademais, percebe-se que o pesquisador brasileiro interessado na prática de Stanislávski enfrenta dificuldades significativas para apreender a complexidade do pensamento do mestre russo, sobretudo em função dos processos históricos de tradução e difusão de sua obra no Ocidente.

Nos últimos anos, pesquisadores como Elena Vássina e Aimar Labaki (2015), entre outros, têm se dedicado à tradução, revisão e aprofundamento crítico do Sistema, contribuindo de modo decisivo para a ampliação desse campo de estudos no Brasil. Ainda assim, nota-se que permanece a necessidade de acesso ao conjunto mais amplo de seus escritos traduzidos diretamente do russo, condição fundamental para uma compreensão mais rigorosa tanto de sua teoria quanto de suas práticas artística-pedagógicas.

Por fim, reconhece-se que as reflexões aqui apresentadas não esgotam as possibilidades de articulação entre Stanislávski, formação técnica e educação inclusivas. Ao contrário, apontam para a necessidade de investigações empíricas mais aprofundadas sobre práticas pedagógicas situadas, especialmente no contexto das escolas técnicas e dos cursos voltados à formação de artistas com deficiência. Ainda assim, ao propor um diálogo entre Sistema, currículo e inclusão, este artigo busca abrir um campo de reflexão que contribua para a construção de uma pedagogia do teatro comprometida com a autonomia criadora, a formação integral e o direito à arte, pois sempre há outras portas para abrir.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Novo-EPTNM iniciada em 2025 – Anual [Tempo Parcial]**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12jkBRykhGuYS5YRkWuuDnXBldvp0wb2/view>. Acesso em: 3 abr. 2025.

BAHIA. Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Novo-EPTNM iniciada em 2025 – Anual [Tempo Integral]**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1hLGkbf3Hgaly6dY_gAZ85gyBKLNiyiZC/view. Acesso em: 3 abr. 2025.

BAHIA. Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio – PROSUB em 2024 – Semestral**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_BFNce8rlbrTI3UJPCefw9vzmd2wyG4I/view. Acesso em: 3 abr. 2025.

BAHIA. Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica. **Ementa – Técnico em Teatro – PROSUB**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uWHsVc1Mc8mWzD2zYu2LSIGEJbkmCtTX/view>. Acesso em: 3 abr. 2025.

CARREIRA, André. Sobre um ator para um teatro que invade a cidade. **Revista Moringa**, João Pessoa, Vol. 2, n. 2, 13-26, jul./dez. de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOLDONI, Carlo. **Mirandolina**. Tradução: Robert David MacDonald. Londres: Oberon Books, 1994.

GOGOL, Nikolai. **O inspetor geral**. Tradução: Arlete Cavaliere. São Paulo: Peixoto Neto, 2007.

HERMAN, David. **Stanislavski a partir do Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2023.

Le Siècle Stanislavsky. Direção: Peter Hercombe. França: La Sept, 1993. Mídia digital.

19 LIMA, H. J.; VIEIRA, D. G. O teatro como instrumento pedagógico na educação de surdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 93–102, 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i1.39646. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/39646>. Acesso em: 18 jul. 2025.

MAETERLINCK, Maurice. **O pássaro azul**. Tradução: Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro: Opera Mundi, 1971.

MARTINS, Laédio José. Equívocos recorrentes nas traduções de Stanislávski. In: **IV Jornada Latino-Americana de Estudos Teatrais**, UDESC: Santa Catarina, s.d.

MOSCHKOVICH, Diego. **O último Stanislávski em Ação**: ensaios para um novo método de trabalho. São Paulo: Perspectiva, 2021.

MOSCHKOVICH, Diego. **Para um teatro de paredes móveis**: a última e inacabada revolução de Stanislávski. 141 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27162/tde-29072025-132822/publico/DiegoFernandesGarciaMoschkovichoriginalPPGAC5169345.pdf>. Acesso em 30 de jan. 2026.

SCIALOM, Melina. **Apresentação: Dramaturgia em seu campo expandido**. Repertório, Salvador, ano 24, n. 36, p. 8-13, 2021.

STANISLÁVSKI, Konstantin. **El trabajo del actor sobre sí mismo: en el proceso creador de la vivencia**. Traduzido Jorge Saura. 2a ed. Espanha: ALBA, 2007.

STANISLÁVSKI, Konstantin. **El trabajo del actor sobre sí mismo: en el proceso creador de la encarnación**. Tradução: Jorge Saura. Espanha: ALBA, 2009.

STANISLAVSKI, Constantin. **An Actor Prepares**. Tradução: Elizabeth Reynolds Hapgood. Nova Iorque: Routledge, 2003.

STANISLAVSKI, Constantin. **Creating a Role**. Tradução: Elizabeth Reynolds Hapgood. Nova Iorque: Bloomsbury, 2013.

TOPORKOV, Vassíli. **Stanislávski ensaia**: memórias. Tradução: Diego Moschkovich. São Paulo: É realizações, 2016.

VÁSSINA, Elena; LABAKI, Aimar. **Stanislávski**: vida, obra e sistema. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2015.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

ZALTRON, Michele Almeida. **Stanislávski e o Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

Recebido: 05/08/2025

Aceito: 10/02/2026