REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

Docência performática: a condição pedagógica como espaço de criação

Márcia Pessoa Dal Bello
Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE

Resumo: O texto trata da docência performática em teatro, revelando que o grupo de professores pesquisados priorizam em suas aulas o desenvolvimento do processo criativo, performatizando o seu corpo para chamar a atenção dos alunos. Dessa forma, parte das atividades realizadas tem o intuito de provocar nos alunos ações criativas, ou seja, os exercícios feitos tem o objetivo claro de que os alunos respondam às propostas de modo criativo. Esse processo se dá de forma gradativa, uma vez que os alunos vão se disponibilizando, na medida em que eles realizam o ritual da aula proposto pelo professor.

Palavras-chave: Performance; docência; teatro.

Abstract: This article is about performative teaching in theater, revealing that the group of teachers surveyed prioritizes in their classes the development of the creative process, performing their body to draw the attention of the students. In doing that, part of the activities performed has the clear intention of provoking the students to have creative actions; in other words, the exercises have the clear objective to make students respond the proposals in a creative way. This process takes place gradually, once the students make themselves available, in so far as they perform the ritual class proposed by the teacher.

Keywords: Performance; teaching; theater.

A condição criativa como pressuposto da docência em teatro

A pesquisa que deu origem a este artigo surgiu do meu olhar inquieto frente à postura docente dos professores de teatro, observada por mais de 20 anos de trabalho como coordenadora pedagógica. A inquietude mencionada se refere, principalmente, à grande preocupação dos professores quanto ao desenvolvimento do processo criativo de seus alunos. Assim, a pesquisa foi realizada com dez professores de teatro e o critério de escolha foi o de que eles, além da atividade docente, também fossem atores.

As observações às aulas de teatro revelaram que grande parte das atividades nas aulas tem o intuito claro de provocar nos alunos ações criativas, ou seja, os exercícios feitos, ou o ritual que constitui as aulas têm como objetivo que os alunos respondam às propostas, de modo criativo. Esse processo se dá de forma gradativa, uma vez que os alunos vão se disponibilizando, na medida em que eles realizam o ritual da aula proposto pelo professor.

Dessa forma, acredita-se que os professores performatizam suas ações ao desempenharem a docência revelando serem professores performáticos, não como uma atuação subsidiada na ideia de personagem. Eles não interpretam um personagem, não usam artifícios, eles, entrementes, trabalham para fazer emergir uma condição criativa. Essa condição possibilita que a criação propriamente dita possa ser experimentada pelos alunos. A arte da performance trabalha com a noção de *real*, evitando a interpretação e apelando para a materialidade e a exposição do corpo na sua condição cotidiana.

O conceito de performance permite pensar nas ações sociais como pertencentes ao universo performativo, pois a performance "[...] pode ser definida como toda atividade de um determinado participante, numa dada ocasião que possibilita influenciar, de alguma maneira, todos ou alguns dos outros participantes" (GOFFMAN, 1959, p.15-16).

Assim, os professores usam recursos performáticos para manter a atenção dos alunos, mas apenas enquanto isso é necessário. Não é possível, assim, falar de personagem, mas de performance que desfaz as fronteiras entre arte e vida, que põe em xeque a diferença entre realidade e ficção.

Todo esse aparato performático não é simples, tampouco se trata da execução mecânica de exercícios; percebe-se, para além dos exercícios, alguns princípios que podem ser caracterizados como *condição criativa*.

De fato esse conceito está presente no trabalho de Stanislavski. Para ele, não se tratava de encontrar um método, mas de saber quais seriam as condições que permitiriam ao aluno-ator encontrar o fluxo de criação.

Ruffini (2004) denomina condição criativa como um objetivo insistentemente perseguido por Stanislavski. Para o mestre russo, não se tratava ainda de uma descoberta única e definitiva, mas ela precisava ser renovada a cada vez. Stanislavski dizia que renovar a criação não é a mesma coisa que repeti-la sem variações, ainda que fazendo como se fosse a primeira vez. A repetição é, ao contrário, um inimigo a combater, pois se baseia na memória muscular, tão forte nos atores e indispensável para o seu trabalho. Por isso ele falava em segunda natureza. A primeira natureza seria aquela aprendida pelo indivíduo no cotidiano, enquanto a segunda natureza

seria aquela aprendida pelo ator no seu processo de aprendizagem. Tratava-se, para ele, de um exercício constante que, uma vez incorporado, permitia ao ator fazer parecer que aquilo que foi aprendido de maneira artificial parecesse natural aos olhos do espectador. “Para Stanislavski, entre a criação do personagem e a condição criativa como segunda natureza, acontecia uma revolução” (RUFFINI, 2004, p. 7).

Stanislavski frisava que, de um modo geral, “[...] a qualidade de força e resistência do estado interior de criação do ator varia na razão direta da grandeza e significado do seu objetivo” (STANISLAVSKI, 2008, p. 319). Assim, o autor afirmava que há uma infinidade de aspectos, qualidades e graus de disposições criativas, nas quais prepondera um elemento ou outro. Se o objetivo está claramente delineado, logo se adquire o estado interior correto e firme, mas se, por outro lado, o objetivo for indefinido e vago, o estado interior será, provavelmente, frágil. Ele dizia que, em ambos os casos, o fator determinante é a qualidade do objetivo.

Encontra-se também em Peter Brook (2010) uma ênfase no processo criativo para a prática teatral quando o autor defende que se o ator quiser tocar profundamente o espectador, dispõe de dois métodos. O primeiro consiste na busca de beleza. Para fascinar a imaginação, ele procura extrair o máximo de beleza de cada elemento. O autor diz que é como se através da pureza de detalhes ele tentasse atrair o sagrado. O segundo método, oposto a esse, segundo Brook, parte do princípio de que o ator possui um extraordinário potencial para criar vínculos entre a sua imaginação e a do público, fazendo com que um objeto banal possa transformar-se em objeto mágico. A professora Jezebel de Carli diz: “[...] acredito no professor que vê o teatro como um lugar sagrado, um lugar diferente da vida, do cotidiano dos alunos” (De CARLI, 2012).

Desse modo, é possível pensar que a busca pela condição criativa é algo que se persegue na pedagogia do teatro como uma condição do aprendizado, entretanto, não apenas isso, mas Stanislavski permite instaurar a ideia de que a partir da emergência da noção de condição criativa, “[...] não é possível falar de teatro sem que se pense em como se aprende, como se ensina, como tornar-se humano e ser sujeito do processo criativo” (ICLE, 2010, p. 51).

Compreender, portanto, a performance do professor no contexto de uma condição criativa é reconfigurar, a essa altura, a própria noção de performance que foi

tomada inicialmente. A ideia de condição criativa faz englobar vários aspectos da noção de performance. Não se trata mais de pensar a performance dos professores apenas como uma ação que nasce no seu corpo, a partir de sua experiência como artista da cena e vai em direção aos alunos, que nesse caso seriam meros espectadores.

A ideia mesmo de performance permite um alargamento, impedindo categorias fixas do teatro tradicional, pois nesse contexto o ator não interpreta um papel, o público não é passivo receptor, tampouco as formas de criação são hierárquicas.

A emergência de uma condição criativa sugere uma performance docente como um amálgama no qual a ação do professor é apenas um dos elementos, mas não necessariamente o centro sobre o qual orbitam todos os demais elementos: alunos, ação, conteúdo, currículo.

Assim, começa-se a perceber a performance dos professores de teatro primeiro a partir da incorporação de suas experiências como artistas da cena: como uma segunda natureza; mas, para além disso, como uma fusão que só pode ter lugar na emergência de uma condição criativa.

Disponibilidade é uma palavra muito enfatizada no contexto das aulas de teatro observadas. Porém, não se trata apenas de uma habilidade do aluno, mas também das condições favoráveis para a criação engendradas de forma coletiva pelos grupos observados. São essas condições que possibilitam um estado de criação, uma performática da criação, um fazer em estado criativo, um fazer criação.

Mas quais seriam essas condições favoráveis para a criação que a performance engendra na sala de teatro? Aparentemente, se trata novamente de uma duplicação da condição de artista da cena. Aquilo que é matéria da criação (e condição) no contexto da cena é, também, o suporte para o aprendizado. Trata-se de ensinar a ser criativo sendo criativo e possibilitando momentos de criação no interior mesmo do processo de ensino-aprendizagem.

A seguir serão trazidas duas condições criativas que parecem superlativas nas aulas observadas: a necessidade de uma criação coletiva e a transformação como condição da criação.

A performance só é criação na dimensão coletiva

A dimensão coletiva da prática teatral da qual estou falando — e que tem sido objeto de minha observação — também estava presente na pedagogia do teatro de Stanislavski. O autor ressaltava que para que o espetáculo alcançasse uma realização no seu todo, para que se estabelecesse um comportamento mútuo entre os parceiros em cena e para que cada ator se ajudasse no processo criador, era imprescindível uma base ética sólida.

Essa ética defendida pelo autor se referia, principalmente, à importância atribuída por ele ao trabalho em conjunto. Ele enfatizava que

> [...] cada membro da corporação teatral deve sentir-se sempre uma parte de uma engrenagem complicada. Deve ter clara consciência do dano que pode ocasionar a toda sua empresa um ato incorreto ou uma distração ou um desvio da linha que foi fixada. [...] a ética artística e o estado que se estabelece por seu intermédio são fatores muito importantes e necessários em nossa atividade, em razão das características que nos distinguem (STANISLAVSKI, 1997, p. 236).

Dessa forma, penso que o autor resume sua concepção pedagógica ética sobre a prática teatral, quando afirma que cada trabalhador do teatro — começando pelo porteiro, o encarregado do guarda-roupa, o bilheteiro, o caixa e terminando pela administração, o diretor e, finalmente, os artistas —, todos servem ao fim fundamental da arte e devem estar integralmente subordinados a ela. Todos, sem exceção, são participantes do espetáculo**.** Ele alerta que

> [...] todos aqueles que, em uma ou outra medida, dificultam a realização do objetivo essencial da arte e do teatro, devem ser considerados como membros indesejáveis. Se o porteiro, o bilheteiro e o caixa recebem o espectador com hostilidade e, desse modo, perturbam seu estado de ânimo, ocasionam um dano à empresa comum e ao fim artístico, pois influenciam negativamente. Se o teatro está em desordem, se tardam em levantar a cortina, se as ideias e sentimentos do ator não chegam ao público, esse não encontra um motivo para ir ao teatro. O espetáculo se perde e o objetivo artístico e educativo se desvanece (STANISLAVSKI, 1997, p. 258).

Para esse autor, a dependência absoluta de todos os trabalhadores do teatro, referente ao objetivo essencial da arte, deve acontecer não somente durante o espetáculo, mas também nos ensaios e em qualquer outro momento do dia. Se, por alguma razão, o ensaio resultar improdutivo, o que perturbou o trabalho está prejudicando o objetivo essencial de todos. Só se pode aceitar um ambiente adequado

e aquele que põe obstáculo comete uma falta grave contra a arte e contra a sociedade. Um mau ensaio prejudica o papel e um papel defeituoso não ajuda; pelo contrário, impede que se expressem as ideias básicas do autor (STANISLAVSKI, 1997).

Vemos que tais ideias, ainda que historicamente marcadas pela época e pelo modo de raciocínio do diretor russo, produzem ainda alguns ecos expressivos no contexto das aulas investigadas. Alcântara (2012) expressa isso literalmente, quando afirma que os chamados diretores-pedagogos renovadores da cena teatral do século XX — nos quais o próprio Stanislavski está também incluído — buscaram um espetáculo que fosse resultado de um trabalho no qual o que deveria sobressair era o grupo, e não o indivíduo. Ao mesmo tempo, "[...] eles exigiram de seus atores uma operação sobre si capaz de constituí-los como sujeitos éticos, comprometidos com seu trabalho, com o coletivo do que faziam parte e também com o público para o qual se endereçavam" (ALCÂNTARA, 2012, p. 78).

Essa dimensão coletiva tornou-se perceptível numa das aulas observadas, quando um grupo de alunos apresentou um trabalho de improvisação. Eles repetiram a cena muitas vezes, sempre com o objetivo de explorar as sugestões dadas pelos colegas e pelo professor, o qual eventualmente se inseria na cena para demonstrar alguma possibilidade, frisando que a cena tinha de fazer sentido.

Foi interessante observar que não havia nenhuma espécie de competição para impor a sua ideia, pois a relação de coautoria parecia estar consolidada. O objetivo de todos era um só: qualificar o trabalho, para que ficasse mais orgânico e tivesse uma maior qualidade cênica. A dimensão do grupo, visivelmente, preponderava sobre o indivíduo.

Era perceptível que uma condição favorável de criação estava estabelecida e o papel do professor era fundamental para conduzir esse processo, pois ele equalizava a sua postura durante todo o tempo. Às vezes mais diretiva, em outros momentos não diretiva, entretanto naquela atividade não havia nenhuma hierarquia entre as ideias do professor e as dos alunos. O professor, bem como o grupo de alunos que se apresentava, ouvia atentamente cada um que se expressasse.

Alcântara (2012) refere que Kastrup pensa um coletivo como "[...] um campo de forças, mantido pelo poder de afetar e ser afetado uns com os outros, de modo que

cada ação é permeada e afetada pelas forças que formam esse campo, que por sua vez constituem uma rede de relações" (ALCÂNTARA, 2012, p. 79). Alcântara observa que a figura de um campo de forças, para Kastrup, seria um espaço no qual a subjetividade poderá emergir, entretanto essa subjetividade estaria destituída da figura de um sujeito. Para ela, a produção de subjetividade está sempre implicada com a coletividade, pois considera que toda a subjetividade é coletiva, e um coletivo é formado de múltiplos vetores.

Dessa forma, reconheço essa sinergia na prática pedagógica em teatro, tanto na fala dos professores com os quais estou dialogando, quanto nas aulas a que assisti. A professora Jezebel, quando perguntada sobre o que mais a atraiu no teatro, diz que "[...] *foi essa coisa do coletivo, do grupo, parece que os diferentes são aceitos. Tem uma coisa de compartilhamento, de aceitação do outro*" (DE CARLI, 2012).

Penso que a fala da professora traduz essa dimensão do coletivo à qual estou me referindo. Ela complementa ainda dizendo que "[...] *a gente tinha isso, afeto, compartilhamento, mais do que a técnica em si. É o espaço do grupo, do coletivo, um lugar de encontro, de convívio, de experiência*" (DE CARLI, 2012).

Alcântara (2012) considera que é principalmente no jogo que as relações se estabelecem, porque os indivíduos se implicam mutuamente, uma vez que se experimenta um compartilhamento relacionado não só ao objetivo do jogo. Essa interação se dá principalmente na ordem do acontecimento, ocorre segundo dadas circunstâncias, num espaço de tempo de múltiplas implicações. A autora aponta que "[...] a ideia de coletivo que aparece no jogo se sustenta nas múltiplas afecções, ou seja, trata-se da ligação com aquilo que atravessa as relações, que as compõe e as inscreve num determinado plano" (ALCÂNTARA, 2012, p. 84).

Essa perspectiva é fácil de ser compreendida a partir de algumas aulas aqui descritas, nas quais o jogo é o instrumento utilizado pelos professores para que essa relação de cumplicidade, de parceria e, principalmente, acionadora do processo criativo se instale no grupo. Novamente recorro a Alcântara (2012), quando a autora diz que "[...] o teatro é uma arte do coletivo porque cada relação em teatro acaba instaurando, ainda que temporariamente, formas de associações, encontros,

agrupamentos, compartilhamentos que redundam em um coletivo" (ALCÂNTARA, 2012, p. 84).

Alcântara (2012) observa também que para Alschitz, "[...] a ideia de encontro coletivo teatral é algo constituído numa superfície permeada por atravessamentos, presentes na imagem de algo que foi tecido" (ALCÂNTARA, 2012, p. 85). Esse encontro coletivo, aludido por Alschitz, parece ser aquilo a que a professora Lucimaura se refere, quando perguntada se ela considerava que os princípios teatrais, em alguma dimensão, a constituíam. Ela responde: "[...] *a principal característica que veio do teatro foi que eu passei a me emocionar e me sentir instigada por enxergar a humanidade, observando como as pessoas se relacionam, se comportam e tiram disso algum significado*" (RODRIGUES, 2012).

Brook (2010) sintetiza a questão do coletivo, ao dizer que "[...] o teatro começa quando duas pessoas se encontram" (BROOK, 2010, p. 12). Ele diz ainda que se uma pessoa fica em pé e a outra observa, já é um começo. Para haver um desenvolvimento, é necessário ter uma terceira pessoa, para que haja um confronto. O autor ressalta que a relação entre esses três elementos é essencial. Isso quer dizer que o teatro se faz na relação, no jogo.

A professora Lucimaura diz: *"[eu] acho que olhar o outro, enxergar o outro, ser tolerante são características muito importantes ao ator, que ajuda no processo de criação, porque eu estou vendo a experiência do outro, e isso certamente fica dentro de mim*" (RODRIGUES, 2012). Ela complementa o seu pensamento observando que "[...] *em cada montagem é sempre diferente, principalmente a minha relação com o outro. Nesse sentido, acho que eu me transformo*" (RODRIGUES, 2012).

Nas aulas, observo que esse exercício de se relacionar com o grupo é uma constante. Os jogos sempre oportunizam essa relação. Conte e Pereira enfatizam que

> [...] a performance é sempre uma experiência presente e compartilhada, uma multiplicidade de vozes contrastantes na experiência teatral, um jogo de relação com a alteridade que nos modifica e nos intensifica como seres humanos, constituindo a base de nossos valores (CONTE; PEREIRA, 2013, p. 108).

Performances em transformação

Ao considerar todas as questões trazidas neste texto e a partir das observações às aulas de teatro em todas as suas instâncias, considera-se que o processo teatral provoca uma transformação, a qual é inerente ao trabalho do ator, que se confunde com o processo de criação em si e com o próprio fazer teatral.

A ideia de transformação parece estar implicada na performance docente dos professores, cujas práticas pedagógicas se voltam para que os alunos se submetam a esse processo de transformação na medida em que se inserem nesse universo. Uma professora expressa essa ideia dizendo: "[...] as características que mais aprecio num aluno são a vontade de mexer na sua vida, no seu ambiente, de se transformar" (CARDOSO, 2012).

Ao analisar as aulas de teatro, percebe-se que o desenvolvimento artístico, o desenvolvimento do processo criativo e a própria transformação do artista requerem dele um grande envolvimento. Esse envolvimento, poder-se-ia dizer, é quase incondicional. Contudo, para que aconteça de fato, é necessária a incorporação por parte do aluno de uma postura que o torne capaz de constituir o seu trabalho. Essa postura, por sua vez, parece implicar em uma transformação em que não se sabe se é essa atitude que incide na transformação ou se é a transformação que acaba por determinar a nova atitude. Assim, parece que essa transformação não acontece naturalmente, já que exige do sujeito uma disponibilidade para garantir que esse processo seja desencadeado. Outra professora diz que valoriza no aluno "[...] a atitude positiva, pró-ativa, ter maturidade para querer vencer desafios e ter alguma coisa que o faz querer se transformar, se metamorfosear" (TOCHETTO, 2012).

Considera-se que essa transformação se dá a partir da adoção, por parte do sujeito, dos princípios teatrais e das formas de relação que ele estabelece consigo mesmo, a partir das técnicas e procedimentos que constituem o fazer teatral. Ao elaborar essa relação, praticando os exercícios como objeto de conhecimento, o sujeito transforma o seu próprio ser.

Alcântara e Icle (2005) dizem que as transformações propostas por Stanislavski no trabalho do ator não se restringiram a procedimentos técnicos, mas buscam um

questionamento ético e estético em relação à prática teatral. Dizem que para Stanislavski, "[...] o ator cria porque se transforma e algo lhe acontece porque cria" (ALCÂNTARA, ICLE, 2005, p.42).

Assim, necessariamente, no contexto das aulas de teatro observadas, parece haver uma relação entre transformação e ética. As condições favoráveis para a criação se dão, com efeito, na inter-relação desses elementos, trata-se de afirmar o fato de que "[...] o trabalho do teatro envolve uma grande preocupação com o ser humano que está atrás do ator e isso remete à situação pedagógica do teatro (ICLE, 2010, p. 51).

Nesse sentido, Stanislavski (2008) acreditava que a atividade teatral exige que a natureza inteira do ator esteja envolvida para que ele possa se entregar ao papel de corpo e alma, pois, para ele, cada movimento que o ator faz em cena, cada palavra que diz, é resultado de sua imaginação. Assim, ele acreditava que nada poderia ser feito mecanicamente, sem que o indivíduo compreendesse plenamente quem é, de onde vem, o que quer, para onde vai e o que fará quando chegar lá. O autor defendia que essa dimensão exige que o ator se entregue ao seu papel, obrigando-o a se transformar no processo criativo a que ele está submetido, quase como uma transcendência da sua individualidade em direção ao seu personagem. A professora Gabriela Greco diz que dá muita importância

> [...] ao momento que dá o *click*, quando o aluno faz a passagem daquele desfocar, desse distrair-se com facilidade e de repente alguma coisa o aciona, o atrai a ponto dele conseguir estar completamente ali presente, concentrado naquele jogo, naquela brincadeira, ou naquele exercício de movimento, ou seja, o momento da virada, da transformação (GRECO, 2012).

Stanislavski (2007) defendia que o ator não pode fugir de uma transformação completa se quiser se adaptar às exigências de sua arte, uma vez que os defeitos aceitáveis na vida cotidiana, no palco, impressionam o público, pois a vida no palco é mostrada dentro de um ângulo reduzido. Para ele, nenhum detalhe escapa aos espectadores, por isso considera de extrema importância a transformação a que o ator tem de se submeter no desenvolvimento do seu processo de formação, visando sempre à busca do aperfeiçoamento constante da prática teatral. A professora Jezebel (2012) acredita que "[...] o teatro possibilita que as pessoas transcendam as

circunstâncias cotidianas, não pensando que vão mudar o mundo, acho que não vão mudar, mas um aluno muda e, principalmente, a gente muda. Eu me modifiquei, nossa!" (De Carli, 2012).

Todo esse processo de transformação desencadeado por essas performances docentes singulares requerem do sujeito o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade que resulta no seu autoconhecimento psíquico e corporal, interior e exterior. Pensar essas performances como transformadoras significa dizer que elas não se restringem à profissão, mas transbordam a própria vida dos professores-diretores e dos alunos-atores. Performance docente aqui não é uma técnica profissional, mas parece um modo de ser que engloba a totalidade do indivíduo em práticas que são, em alguma dimensão, compartilhadas no coletivo, portanto, sociais.

Nessa perspectiva, novamente ressalto que a prática docente em teatro se revela como um espaço em que a transformação, própria do processo criativo, parece ser um valor e um elemento fortemente presente em todas as atividades. Observo que as propostas em aula provocam e desafiam os alunos a criarem, a partir de um ambiente que favorece a criação. Não só o ambiente, mas as atividades desenvolvidas no ritual da aula são estimulantes e os alunos demonstram responder, na maioria das vezes, de maneira positiva. Icle (2005) ressalta que a pedagogia do teatro de Stanislavski, a qual instaurou a figura do diretor pedagogo, "[...] demandou do ator um engajamento profundo, uma atitude ética que o transforma na constituição de sua obra artística, e também nas suas relações com o ser humano de um determinado tempo" (ICLE, 2005, p. 43).

Os princípios que parecem resultar nessa transformação do sujeito mais constituem o professor de teatro, na medida em que colocam o seu corpo a serviço do fazer teatral. Sua rotina do trabalho pedagógico contempla exercícios que buscam consciência e harmonia corporal, sempre tendo como foco o desenvolvimento do trabalho do ator. Esse processo envolve uma atitude crítica e sempre alerta ao que está sendo almejado, quer seja uma montagem, quer seja um simples trabalho de aula. A prática pedagógica também contempla um trabalho constante de apreciação ao trabalho do outro, no qual o professor estimula a criação, no sentido de provocar a discussão para pensar e fazer diferentes formas de teatro. A professora Tatiana

Cardoso traduz um pouco esse universo do qual estamos falando: “Quando eu comecei a fazer teatro, me lembro da sensação de que eu tinha encontrado um lugar onde eu podia ser eu mesma, com todas as minhas inquietações e minhas emoções” (CARDOSO, 2012).

Referências

ALCÂNTARA, Celina. *Formação Teatral como criação*: narrativas sobre modos de friccionar a si mesmo. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS defendida em 2012.

ALCÂNTARA, Celina; ICLE, Gilberto. Formação docente em teatro: uma ética da tradição. *Revista da FUNDARTE* – ano 5, n. 10 (julho/dezembro 2005). Montenegro: Editora da FUNDARTE, 2005. p. 40-43.

BROOK, Peter. *A porta aberta*: reflexões sobre a interpretação e o teatro. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARDOSO, Tatiana. *Entrevista concedida à autora*. 28 set. 2011.

CONTE, Elaine. PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: da Arte da Linguagem à linguagem da Arte. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e educação*: (des) territorializações pedagógicas.Marcelo de Andrade Pereira (organizador). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 95-114.

DE CARLI, Jezebel. *Entrevista concedida à autora*. 14 maio 2012.

GOFFMAN, Erving. *The presentation of self in everyday life*. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959.

GRECO, Gabriela. *Entrevista concedida à autora*. 10 mar. 2012.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia Teatral como cuidado de si*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 97p.

RODRIGUES, Lucimaura. *Entrevista concedida à autora*. 15 mar 2012.

RUFFINI Franco. Stanislavski e o “Teatro Laboratório”. *Revista da Fundarte*. Artes Cênicas: Historiografia e Performance. Ano IV – Volume IV – Número 08 – jul/dez/2004. Montenegro: Editora da Fundarte, 2004. p. 04-15.

STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la vivencia*. Traducion y notas de Jorge Saura. 2. ed. Barcelona: Alba Editorial, 2007.

STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la encarnación*. Argentina: Editorial Quetzal, 1997.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. 25. ed. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

TOCHETTO, Gina. *Entrevista concedida à autora*. 8 jan. 2012.

Referências consultadas

ICLE, Gilberto. *Teatro e Construção de Conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

STANISLAVSKI, Konstantin. *Ética y disciplina*: Método de acciones físicas. Seleccion y notas: Edgar Ceballos. México/USA: Editorial Gaceta. 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.