

ABORDAGEM SOMÁTICA NA EDUCAÇÃO TEATRAL

Somatic approach in theater education

André Luiz Lopes Magela
Universidade Federal de São João del-Rei

Resumo: O presente artigo analisa o direcionamento para a educação teatral que pode ser realizado em alguns procedimentos pedagógicos específicos para a atuação. Estes procedimentos, reunidos sob o termo “abordagem somática”, visariam, neste enfoque, a uma ampliação da percepção teatral na vida daqueles que os experienciam. Amparado implicitamente em conceitos da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari e em obras de Jerzy Grotowski, o artigo também dialoga com escritos de Viola Spolin.

Palavras-chave: Grotowski; Educação Teatral; Abordagem Somática.

Abstract: This article analyzes some pedagogical procedures for theater acting, focused here to theater education. These procedures, gathered under the term “somatic approach”, intend, in such perspective, an increase in the theatrical perception in the lives of those who practice these classes. Supported implicitly by the philosophy of Gilles Deleuze and Félix Guattari and works of Jerzy Grotowski, the article also establish a dialogue with Viola Spolin precepts.

Keywords: Grotowski ; Theatre Education ; Somatic Approach.

Aprendizagem inesperada

O filme “Karatê Kid” (AVILDSEN, 1984) é um sucesso de bilheteria que associa lutas e romance a transformação pessoal. Mas também nos é possível interpretá-lo como um significativo filme sobre pedagogia – especificamente a “pedagogia Senhor Miyagi” – com base nos elementos principais de seu enredo.

Daniel (Ralph Macchio) é um adolescente que se muda para uma nova cidade com sua mãe e logo é perseguido por um grupo de rapazes que lutam caratê. Miyagi (Pat Morita) é o faz-tudo do condomínio onde Daniel se instala, e salva-o quando o rapaz está sendo espancado por quatro lutadores. Uma pequena relação entre os dois, que já havia antes se estabelecido, se intensifica e, com dificuldade, Daniel convence Miyagi a ensinar-lhe aquele poderoso caratê para que pare de apanhar.

Uma vez firmado o acordo mestre-aluno, Miyagi, sem maiores explicações verbais, imediatamente introduz suas primeiras instruções: trata-se de limpar e polir seus carros com movimentos determinados e precisos de braços e mãos, numa repetição exaustiva. No segundo dia, o método migra para a pintura de uma cerca com movimentos cuja especificidade também deve ser totalmente acatada. O mestre chega a falar, enquanto dá instruções dentro do fluxo das ações de Daniel, “não olhe para mim, olhe para a cerca”, como um diretor pedagogo instruindo um atuante

em ação.

Um fato é de extrema importância: Daniel aceita as tarefas sem questionar, preocupando-se com os detalhes das instruções. Ele acolhe o “treinamento”, que não tem nenhuma credibilidade para seus parâmetros atuais/anteriores e apenas recusa-o quando Miyagi, por um infortúnio (um atraso na chegada de Daniel em uma manhã), não está lá para dar as instruções pessoalmente e fica pescando durante um dia inteiro enquanto o aluno executou as instruções que estavam informadas num papel pendurado na porta. Daniel apenas resiste quando lhe parece que algo falhou naquela ética tácita de aceitação incondicional.

A demonstração da eficácia desta pedagogia só se dá com uma hora e dezessete minutos de filme transcorridos. Quando, neste dia de discórdia (e por conta dela), o jovem protesta energicamente sobre a falta de sentido daquilo que vem fazendo há dias, Miyagi lhe solicita verbalmente os movimentos dos afazeres domésticos e golpeia Daniel, que se defende exatamente com as dinâmicas corporais marciais que estava encarnando há dias sem saber. Como diz Miyagi, aquilo é uma lição para toda a vida...

Sintoma significativo de que o real tema do filme é a pedagogia: a última imagem do filme não é a de Daniel (o suposto protagonista) vencedor, mas a face em *close* de Miyagi, satisfeito pelo ensina-

mento bem concretizado.

Trabalho somático

A idéia presente nesta parábola é simples e não foge de um modo bem senso comum sobre como ensinar: colocar o aprendiz em situações que o modificam pela experimentação reiterada, sem que ele saiba que está aprendendo – um aprendizado indireto e eminentemente corporal, que se entranha no educando. Muitas práticas teatrais são assim; Augusto Boal, apesar de valorizar a consciência racional e reflexão (BOAL, 2000, p. 333), propõe muitos exercícios que fomentam a transformação do pensamento corporal. Um exemplo pode ser o chamado “hipnotismo colombiano” (BOAL, 2000, p. 91), em que um atuante conduz outro com sua mão, havendo variações em que alguns atuantes são conduzidos por várias partes do corpo de apenas um atuante. Este exercício é uma maneira interessante de promover que alguém vá, gradativa e consistentemente, percebendo seu corpo como significativo, expressivo, capaz de alterar o espaço e as pessoas à sua volta. Exercícios como estes constroem uma gramática que acaba sendo assimilada como um “segundo instinto” (SUZUKI, 2002, p. 163) ou uma “segunda espontaneidade” (KASTRUP, 2005, p. 1279) em seus praticantes e, por seu modo e lugar de ação predominantes, podemos chamar esta forma de trabalhar de “abordagem somática”.

O termo “somático(a)” vem sendo cada

vez mais usado, e sua atual e predominante acepção deriva da nomeação realizada por Thomas Hanna nos anos setenta, que descreve “abordagens de integração corpo-mente que ele e outros terapeutas e educadores estavam desenvolvendo” (FERNANDES, 2015, p. 12), no sentido de fomentar em cada participante um “processo de crescente maturidade e autonomia relacional” (FERNANDES, 2015, p. 13). Relacionando-se, mas distinguindo-se de maneira sutil da Educação Somática, a abordagem somática seria um campo mais amplo do que esta e “premissas somáticas podem ser aplicadas a qualquer instância, inclusive a técnicas corporais variadas” (FERNANDES, 2015, p. 16). Se na dança e em terapias corporais o termo já é bem explorado e relativamente definido, no meio teatral ele (ainda?) não é muito corriqueiro.

Mas aqui neste artigo há diferenças em relação à delimitação conceitual realizada por Ciane Fernandes, porque utilizei a acepção proposta no livro *Systems of Rehearsal*, de Shomit Mitter (1992), que analisa o trabalho de Peter Brook em três montagens teatrais bem distintas, mas que se relacionam quanto a seus procedimentos construtivos. O que Mitter avalia são práticas corporais indiretas, que abordam, através de exercícios e experiências, algumas questões que o condutor dos processos teatrais deseja confrontar (principalmente a construção de um personagem). Somaticamente, esta abordagem aprofunda o trabalho teatral e atinge locais de ex-

pressividade alternativos àqueles oriundos de um trabalho mais racional.

Se investigamos influências que Constantin Stanislavski e Jacques Copeau exerceram no século XX na formação de atores, também constatamos o uso desta opção técnica por parte de diretores que “instauraram práticas nas quais a razão é minimizada por intermédio de exercícios nos quais o ato de pensar¹ é tido como um mau sinal.” (ICLE, 2010, p. 52). Do mesmo modo, podemos retomar as indicações de John Dewey (2010) quanto a importância da experiência na educação. Ou considerar propostas oriundas dos estudos sobre a cognição – por exemplo (LAKOFF; JOHNSON, 1999) (JOHNSON, 1987) (DAMASIO, 2000) –, que desde o final do século XX vêm catapultando toda uma série de pesquisas que mostram que a separação entre aspectos corporais, emocionais e cognitivos (em resumo, separar mente e corpo) é arbitrária, uma vez que a cognição é, de fato, sempre corporal.

Pedagogia como condução

Um problema que devemos notar já de início é que, principalmente neste aspecto de mitigação dos aspectos mais racionais do pensamento, o trabalho somático pode ser um tanto manipulativo, na medida em que o atuante ignora intencões do condutor. Tal sonegação do

1 Aqui, note-se uma terminologia que identifica totalmente, sinonimizando, “pensar” com “pensar racional”. Diferentemente, aqui neste artigo o pensamento sempre é corporal, e a mente não é tomada como separada do corpo.

planejamento, aparentemente questionável, é historicamente comum no tratamento reservado aos atores, mesmo por parte de diretores pedagogos²:

Stanislavski acredita fielmente que o único caminho para o desenvolvimento da arte do ator é “a partir de si próprio”, caso contrário, começa a atuação baseada em clichês e em procedimentos repetitivos.

Para deixar livre a imaginação do ator e instigar seu estado criador, o mestre propõe uma abordagem bastante radical: (...) Por isso, Stanislavski rejeita a leitura prévia pelos atores do texto dramático, ou seja, aquilo que era a primeira condição sine qua non no processo da encenação do espetáculo. Afirma que, no início dos ensaios, apenas o diretor deveria conhecer a peça. (VÁSSINA, 2015, p. 125)

A finalidade é liberar o atuante ou o educando para agir: “Como os atores não podem escolher conscientemente o seu estado de ser, a questão de rejeitar isto não ocorre” (MITTER; 1992: 15). Um dos resultados desta abordagem é que o atuante não precisa retomar deliberadamente as atividades cênicas, porque os comportamentos são entranhados nele (a “pedagogia Miyagi”), ou são compostos a partir dele:

Estas técnicas devem ser dominadas, estudadas, até que sirvam como uma “hipótese operacional”, de modo que os atores possam realmente sentir-se “fictícios” no palco. Pois para que os atores percebam as imagens que perseguem, eles terão de desenvolver

2 Na verdade, talvez diretores pedagogos sonquem seus objetivos mais do que outros tipos de diretores.

pelo menos essa sensibilidade física básica. (SUZUKI; 2002: 163)

O material extraído de si mesmo é análogo ou familiar ao papel, porque ele é provocado pelas mesmas ações e criado por impulsos humanos interiores. (VÁSSINA, 2015, p. 128)

De todo modo, não é exclusividade do teatro ou de treinamentos corporais a tentativa de diminuição das resistências mais racionais. Análises sobre a aprendizagem assinalam os paradoxos presentes na modificação pessoal concomitante ao abandono de padrões excessivamente fixos de pensamento:

O aprendizado depende, de saída, da suspensão da atitude recognitiva. Começando por mobilizar uma intenção consciente, torna-se aos poucos inintencional. Depraz, Varela & Vermersch [(2003)] apontam que, no longo prazo, uma segunda espontaneidade tem lugar. (...) Partindo da suspensão da recognição, o aprendizado estabiliza um tônus atencional singular que envolve a ativação de uma atenção aberta ao encontro de experiências pré-egóicas. (KASTRUP, 2005, p. 1279)

Estas operações de desapego ao conhecido (ao ego?) requerem treinamento, processo, intimidade - experiências afetivamente significativas. Deste modo, é necessária a construção gradativa e conjunta de um *setting* de trabalho propício à abertura dos atuantes. Isto exige do pedagogo uma aguda escuta dos processos em curso nos atuantes

- mesmo que sejam apenas pequenas centelhas de vida.

Educação teatral

As colocações de Mitter, Suzuki e Vássina concernem à construção de personagens. O trabalho somático ali consiste essencialmente na transposição de exercícios de atuação para a cena: “Os atores não devem tentar sentir conscientemente as emoções do personagem; essas emoções serão produzidas por habitar fisicamente³ uma condição análoga ao que é exigido pelo papel” (MITTER, 1992, p. 25). Mas o nosso foco neste momento não é a formação de atores, e sim a experiência do teatro para todos, nas escolas de ensino formal ou em iniciativas em ensino não-formal. Adotar uma abordagem somática na educação teatral, valendo-se de elementos da artesanaria da atuação para acarretar transformações pessoais (educação), em processos bem práticos e experienciais: “... estratégias pedagógicas que envolvem sempre certo grau de transformação dos modos de ser do ator num sentido mais abrangente que o aprendizado de habilidades” (QUILICI, 2015a, p. 76). Estes instrumentos privilegiados afetariam um campo de percepção teatral, junto aos educandos, que constitui e influencia toda a sua vida e seu cotidiano. E esta forma de educação teatral aproxima-se de uma concepção mais consagrada de educação estética e suas indagações e interesses

³ No caso, pelos exercícios preparados no processo de criação dos espetáculos.

quanto a:

... novas formas de questionamento das relações entre a experiência estética e sua inserção no cotidiano, suas potencialidades de modificar formas de percepção, criar novas relações sociais e outros modos de subjetivação. Nesse sentido, a educação estética não é pensada como meio exclusivo de formar artistas do palco, mas como uma via para uma transformação mais ampla do sujeito, que pode se desdobrar numa multiplicidade de estratégias pedagógicas e ações artísticas. (QUILICI, 2015b, p. 62)

Neste contexto, podemos conceber ensinar teatro em escolas como preparar, propor e conduzir experiências que ampliem a disposição do educando de estar ativo em dimensões teatrais (sejam estas do cotidiano, das aulas ou dos espetáculos), para que sua percepção possa se conectar com, e produzir, o teatral. Um “teatral” que pode ser descrito resumidamente como modulações imbricadas do tempo, do espaço e do comportamento. “Dimensões teatrais” da vida, cujo exemplo mais visível é o planejamento e compreensão de acontecimentos:

A imaginação dramática, a faculdade de nos colocarmos no lugar do outro ou em circunstâncias que não estão presentes fisicamente para os nossos sentidos, continua por toda a vida e caracteriza grande parte de nosso pensamento quando estabelecemos hipóteses sobre o futuro, reconstruímos o passado ou planejamos o presente. (KOUDELA, 2009, p. 37)

Mas a teatralidade imbricada à vida é também a percepção mais complexa do espaço, do tempo e de relações humanas ou a capacidade de invenção colaborativa de outros mundos de experiência e novas formas de viver. Ela seria um dos grandes campos que estas aulas abordariam: um estrato teatral que forma a vida cotidiana e que a prática qualificada da cena exercita e amplia.

Trata-se de um fomento a que o educando se atente melhor ao teatro, problematize, invente teatro. Mas um “teatro expandido”, o teatro em seus aspectos intensivos, qualitativos, operativos, e não tanto em suas configurações formais. A atenção teatral, ou ao teatral, seria o cerne de uma cognição ou pensamento que pode ser abordado somaticamente por improvisações, jogos, exercícios teatrais e processos de construção e exibição de cenas.

Indução pedagógica

O teor somático desta educação teatral consiste no entranhar-se em experiências que são conduzidas para tocarem algo qualitativamente teatral: a percepção⁴ do que ocorre teatralmente. Deste modo, os corpos constituídos nas aulas podem se expandir ou transbordar para fora dela, em aulas baseadas na epistemologia da atuação e em sua artesanaria. A somatização é que possibilita um salto das operações ocorridas em aula

⁴ Note-se que perceber é agir, numa concepção onde a percepção é sempre ativa.

para a vida.

A lógica deste processo é indutiva: da operação já consagrada no teatro (a transposição das experiências dos exercícios para a cena), podemos induzir que a experiência pedagógica pode também ir para além das aulas. Mas isto se as aulas são corporalmente teatrais, somáticas, se mobilizam formas teatrais de pensamento, se constituem situações de carácter teatral intensivo. Mais explicitamente, se suas relações são teatrais, e não se elas apenas têm formas convencionalmente teatrais.

Esta transposição pode ser também irmanada ao “regime estético” proposto por Jacques Rancière (2012); algo que se situa nos modos de sentir, e não em uma conscientização. Neste sentido, nada do que concerne a temas trabalhados ou a uma exibição estetizada de ideias previamente definidas está em questão aqui, mas sim a cognição que é operada pela aula, a percepção, os regimes de sensibilidade, a produção de outras configurações do sentir. Assim, nas aulas mensagens e informações não importam tanto, mas sim os modos estéticos que se produzem, os corpos outros que se produzem - criar um espaço de virtualidade, suspender, estabelecer uma cisão naquilo que está dado, definido, configurado. Esta criação de uma dimensão estética “extra” pode ser exemplificada por um relato sobre um operário que, no século XIX, colocava tacos no chão de uma mansão e se dispõe a olhar pela janela para fora

do local, estabelecendo uma distância estética de sua condição:

Pois para os dominados a questão nunca foi tomar consciência dos mecanismos de dominação, mas criar um corpo votado a outra coisa, que não a dominação. Como nos indica o mesmo marceneiro, não se trata de adquirir conhecimento da situação, mas das “paixões” que sejam inapropriadas a essa situação. (RANCIÈRE, 2012, p. 61-62)

As aulas de teatro advogadas aqui agem eminentemente neste âmbito do regime estético, pois formas de pensar teatrais são ampliadas para a invenção de corpos outros que escapem do instituído. Em relação, sim, com as formas de poder existentes, mas também inventando outras forças e formas. E o transbordamento estético das aulas, eminentemente político, corrobora o imbricamento entre vida e arte:

Não há mundo real que seja o exterior da arte. Há pregas e dobras do tecido sensível comum nas quais se juntam e desjuntam a política da estética e a estética da política. Não há real em si, mas configurações daquilo que é dado como nosso real, como o objeto de nossas percepções, de nossos pensamentos e de nossas intervenções. O real é sempre objeto de uma ficção, ou seja, de uma construção do espaço no qual se entrelaçam o visível, o dizível e o factível. É a ficção dominante, a ficção consensual, que nega seu carácter de ficção fazendo-se passar por realidade e traçando uma linha de divisão simples entre o domínio desse real e o das representações e aparências, opiniões e uto-

pias. (RANCIÈRE, 2012, p. 74)

A arte e a educação, nesta conformação ética, podem propor situações em que composições estéticas são construídas, experienciadas, agenciamentos que aumentem a potência de vida teatral. Se estas composições são o maior orientador de nossas ações, o trabalho na aula é mais do que uma mimese da vida. Assim, a aula é vida, remete à vida, se expande para a vida, expande a vida.

Mas, é preciso observar (e a verificação realizada em pesquisa sobre este tema⁵ apenas confirma procedimentos e conhecimentos presentes difusamente na pedagogia do teatro), algumas percepções teatrais só são tocadas em aulas com ambientes de trabalho cuidadosamente construídos. A aula de educação teatral é dirigida à vida cotidiana, mas as sessões de trabalho, mesmo nas aulas corriqueiras nas escolas, precisam ser especiais para operar a “educação”. Na tentativa de consecução prática desta proposta, dois potentes recursos podem ser adotados: as tarefas (e suas regras) e o contato.

Recursos práticos: tarefas

Nesta abordagem somática há um forte componente “construtivista”, tanto no fato de ela ser gradativa e acumulativa no processo pedagógico, como na necessidade de construção de *settings* que promovam, em cada sessão de tra-

5 Tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (MAGELA, 2015).

balho, intensificações e modificações, digamos, “metabólicas” na atenção dos participantes (o aquecimento teatral é quase sempre isto, não?).

Um exemplo mais imediato podem ser aulas iniciadas com um exercício que pratique certos elementos de atenção, para imediatamente ir para uma improvisação cujo processo (e não o tema) demande e ative mais estas modalidades de percepção⁶. Na improvisação, um locus de confluência, tudo está em jogo, profundidade e superfície, temporalidades, composições, camadas mais elaboradas e percepções imediatas e pontuais. Se outras percepções são ativadas antes desta improvisação, o corpo é outro⁷ (corpo \cong cognição \cong ação).

Ou então, exemplo inverso, após se constatar o uso, por parte do atuante, de um excesso de recursos cênicos previamente adquiridos e viciados numa improvisação (expressões faciais excessivas e clichetípicas ou soluções cênicas imediatas que sabotam a sustentação da angústia ante o desconhecido), retornar para atividades antigas que demandam um engajamento corporal mais simples, direto, mínimo - como procurar uma chave escondida ou fazer trajetos pela sala carregando coletivamente um atuante com regras que com-

6 Note-se que não há aqui uma pretensão de controle da experiência pela categorização. A intenção é apenas sistematizar o trabalho pedagógico para que, inclusive, equívocos sejam melhor percebidos.

7 Isto não é exclusivo ao âmbito desta abordagem investigada. É um processo muito comum em aulas de teatro e apenas aqui estamos tomando estes processos como matéria específica de trabalho.

plexificam e estetizam esta tarefa. Um procedimento de retorno, um retrocesso de segurança⁸: tentar atingir ou retomar um ponto de consistência válida no trabalho, para dali voltar a complexificar e articular os elementos férteis.

Trata-se, nestes casos, do educando-atuante enfrentar tarefas fisicamente concretas e conexas somática e teatralmente ao trabalho desejado. Paradoxalmente, nestas situações os atuantes têm uma oportunidade de experiência corporal mais autônoma e provavelmente com resultados mais singulares e fora dos rótulos, que talvez nem correspondam a expectativas do condutor. Sob certos aspectos, o procedimento de propor tarefas se assemelha à divisão da experiência em etapas promovida pelo Ponto de Concentração (POC), de Viola Spolin (SPOLIN, 2010, p. 20). Está implícita aí uma experiência de delimitação da atenção para que o atuante mergulhe mais ainda na situação, para que outras formas de agir advenham. E a ignorância circunstanciada da tarefa pode produzir uma riqueza e diversidade interessantes. Questão abordada por Mitter (1992), o fato do atuante se ocupar em executar muito situadamente o que lhe foi proposto, e isto mobilizar todo o seu corpo, acaba por levá-lo a situações totalmente inusitadas. Esta delimitação de experiência é também a que ocorre nas abordagens nominadamente “psicofísicas” de atuação, onde, por exemplo, as improvisações se estruturam como “um conjunto de tarefas psicofísicas muito

8 Ou fallback.

simples organizadas de modo que evoluam gradativamente para estruturas complexas baseadas em regras” (ZARRILLI, 2009, p. 100). O objetivo é que se atue de maneira concreta e engajada; e este engajamento é que promove a transformação pedagógica.

Não se trata aqui de aumentar a capacidade de execução de tarefas, e sim a de afetação, de relacionar-se, devir outra coisa⁹ (DELEUZE & GUATTARI, 1997). O mesmo pode ser dito do Ponto de Concentração (POC) de Spolin: cada relação, de certo modo, é um problema – a ser inventado e com o qual tem-se de lidar –, e com o parceiro ocorre um certo modo de atenção que talvez remeta à “concentração”, o elemento de instrução que foca, por vezes, o exercício, como uma bola em um jogo, e que “atua como catalisador entre um jogador e outro, e entre o jogador e o problema” (SPOLIN, 2010, p. 21). O POC torna compartilhada a experiência do atuante com as propostas do condutor, como um início de relacionamento: “a apresentação do material de uma maneira segmentada liberta o jogador para agir em cada estágio de seu desenvolvimento” (SPOLIN, 2010, p. 21).

O importante é o contato do educando com o problema. Lidar com a diversidade das ocorrências, colocando-o em modos de atenção para perceber (inventar) novos problemas, sustentando as angústias destes “desconhecidos”.

9 Note-se que “devir” é um fenômeno desejável tanto na atuação quanto na transformação pessoal.

Este setting de trabalho, com suas delimitações, visa tanto “manter viva a atenção ao plano de forças e dos devires” (KASTRUP, 2005, p. 1285) onde algo de novo é experimentado, quanto evitar a dispersão. Talvez uma das ambições deste tipo de trabalho paradoxalmente seja este treino de atenção despretenhiosa, que não almeja algo excepcional, que se contenta em estar em contato com algo imediato, concreto, específico, local.

Contato

O contato, interpretado a partir de leituras de obras escritas de Jerzy Grotowski, seria a ação de um atuante de se relacionar com outro “alguém”, seja este ente o que for, a conexão concreta que o atuante estabelece com este parceiro. A relação se dá através deste contato, e colocaria o atuante num lugar de potência, uma vez que ele se afeta pelo parceiro – a potência de afetar-se¹⁰ (DELEUZE, 2002). E responder ao parceiro em contato com ele é uma ação, já que o atuante se transforma ao afetar-se.

A utilização da noção de contato para a prática de atuação tem um caráter mímico ou “metonímico”. Porque se a vida são relações, afecções, o que ocorre em cena “é vida”, na medida em que operações da vida (as afecções) estão

¹⁰ A referência aqui é o estudo de Deleuze sobre Espinosa (DELEUZE, 2002). O corpo é constituído por afecções, composições infinitas de elementos. A potência aqui é vista como a capacidade de afetar-se mais e melhor.

ocorrendo em cena (o contato, relacionar-se). Outro ponto de nota é que o contato se irmana com o que podemos chamar de “escuta”:

A noção de ‘escuta’ pressupõe que o ator trabalha todo o tempo em ‘relação’ ou em ‘contato’ com os inúmeros parceiros materiais (textos, sequências, companheiros, espaço físico, etc.) e imateriais (imagens, sentimentos, sensações). Ele não se vê como ‘separado’ da relação com esses parceiros (como se houvesse um lado ‘de fora’, ou lugar objetivante) e, muito menos, como ‘manipulador’ desses elementos (como se houvesse um lugar de trabalho separado do lugar de ‘afetação’). Estar em contato significa, ao contrário, perceber-se como parte da anima mundi e, permanentemente, reagir e ajustar-se ao dinamismo desses parceiros sem submetê-los a uma ‘objetivação’ ou, em outras palavras, a um controle estrito da ‘expressão’. Essa é, portanto, uma subjetividade (de ator? de homem?) mais ‘aberta’ aos atravessamentos do fluxo da vida no corpo (ou melhor, que compreende o corpo enquanto partícipe do fluxo da vida). (LIMA, 2009, p. 29)

A prevalência destes elementos no trabalho é um modo procedimental de tocar diretamente as questões vitais dos atuantes, de mesclar somaticamente sua atuação com o que vive e viverá. A transformação pessoal é, assim, condição necessária neste processo de atuação. Redirecionando o olhar para a educação teatral, perceber se o atuante-educando está em contato e a qualidade destas relações seria um in-

dicador de que algumas operações cognitivas teatrais estão se dando ou não, e como elas estão se dando: “A pergunta principal a ser feita a qualquer exercício quando se estava em busca da organicidade era, segundo Grotowski, a seguinte: esse tipo de trabalho desenvolve os impulsos vivos do corpo?” (LIMA, 2008, p. 226).

A avaliação contínua dos processos dos atuantes, se centelhas de potência teatral é que estão sendo percebidas e fomentadas, teria no contato não apenas um grande gerador, mas um critério condutor desta educação. Ao ser guiado por este modo de perceber, o condutor lida melhor com as especificidades dos educandos, respeitando-as e não as reduzindo a suas compreensões e categorias estéticas prévias. Por muitas vezes o condutor nem sabe o que está ocorrendo em termos de significados, mas sim em termos de intensidades que estão colocando o educando em potência, uma vez que ele está em contato, vivo.

Priorizar o contato também mina a influência, sobre o educando, de preocupações prejudiciais para a atuação e seus processos pedagógicos, como a fidelidade a um significado arbitrário e a um suposto personagem com características preexistentes, viver ou mostrar emoções, ser interessante ao público (LIMA, 2004). Porque o trabalho do educando é em seus parceiros, aquilo com que ele se relaciona: “O problema não é ouvir e perguntar qual é o tipo de

entonação, e sim apenas escutar e responder” (GROTOWSKI, 1987, p. 187) - perguntar, mas perguntar ao parceiro. A entonação, a qualidade da atuação é constituída pelo que ocorre no diálogo, na relação.

E, pedagogicamente, instruir o educando em termos de contato é claro, concreto e produtivo: pedir-lhe que entre em contato com algo é mais pedagógico do que instruir que ele se relacione com algo, porque de certo modo a relação é um resultado. O trabalho educativo se direciona ao desimpedimento de entrar e transformar-se ao contato. Dentro desta perspectiva, Grotowski frisa por diversas vezes a importância do contato no treinamento e atuação:

Algo os estimula e vocês reagem: aí está todo o segredo. Estímulos, impulsos, reações. (...) Falando dos problemas de impulsos e reações, frisei, durante as aulas, que não há impulsos ou reações sem contato. (...) Mas **este companheiro imaginário deve ser fixado no espaço desta sala real**¹¹. Se não se fixar o companheiro num lugar exato, as reações permanecerão dentro da gente. (GROTOWSKI, 1987, p. 187)

E o engajamento físico nestas relações é bem importante - conectar-se a algo bem concreto no espaço, uma questão de impulsos e movimentos concretos dirigidos a parceiros:

Do mesmo modo, o contato com um companheiro real (um outro ator) também se dava em uma dimensão es-

¹¹ Grifo meu.

pacial facilitada, é claro, pela presença física desse companheiro. Estar em contato significava direcionar, inclusive espacialmente, pensamentos, ações, intenções e voz para um companheiro, imaginário ou não. (LIMA, 2012a, p. 193)

Neste aspecto, é importante a construção de “subsídios somáticos” para o trabalho dos atuantes, para aumentar a experiência do movimento engajado e concreção física dos contatos. Estes subsídios podem ser ocasionais, como oferecer resistência a movimentos dos educandos, propor o uso de um objeto ou realizar movimentos tocando ou dirigindo-se a outro educando. A tônica é somática: dar algo para o atuante trabalhar fisicamente, modulando ou gerando contatos qualificados para suas decisões corporais.

Tarefas, regras, delimitações e contato (este sendo o grande elemento constitutivo) também se prestam como uma mesclagem, um elemento intermediário para que os atuantes se firmem em algo e possam abandonar o instituído – somaticamente dar algo ao atuante para tirar algo dele¹². Uma “saída de si”, um suporte para uma suspensão, por parte do atuante, de seus modos usuais de operar, uma vez que aceita operar pelas tarefas e regras propostas. Remover do trabalho comportamentos cênicos que venham preencher vazios, cuja susten-

12 Procedimento extraído do método GDS de terapia corporal por cadeias musculares, cuja exposição devo a Núbia Barbosa, fisioterapeuta e professora da Faculdade de Dança Angel Vianna, no Rio de Janeiro.

tação causa angústia – promover sustentar os vazios, sustentar a angústia. E este vazio é uma pobreza rica, que atuantes tentam preencher, dentre outros motivos, pela tentativa de ser interessantes para a plateia. Estes recursos vêm para dar a eles a experiência de ficar tranquilos ao fazer, simplesmente fazer: “a fim de agir sem inibição, o ator (...) deve tornar-se fascinado com a ação” (MITTER, 1992, p. 56).

Do ofício teatral à lida na escola

O que, por fim, coloco em relevo nestas considerações é que trabalhar com o contato seria operar, nas escolas, a via negativa de Grotowski. Isto se mostra como produtivo se pensarmos no que talvez seja um dos maiores problemas da docência de teatro na educação básica formal: o desajuste entre as propostas e inclinações pregressas do professor de teatro (seu “chão” pedagógico) e os interesses e cultura prévios dos educandos.

Na acepção aqui exposta, uma vez que seja instituído um acordo mínimo para iniciar-se uma aula, as centelhas de potência teatral é que são alimentadas. Deste modo, não é pela negação que o professor minimiza as influências daquilo que não é desejado por sua pedagogia, ou daquilo que não possa ser absorvido pelas aulas, mas sim pela afirmação do que é potente. Na alimentação de centelhas de vida (principalmente os contatos construídos pelo educando na aula), aquilo que atrapa-

lha e bloqueia acaba sendo deixado de lado, e para trás. Porque vida gera vida. Ao se alimentar algo vivo e aumentar sua potência, os processos vitais vão se alimentando e se azeitando.

De certo modo, quando Grotowski preconiza evitar interferir sobre o atuante, o que é exposto por exemplo em “A voz” (2007), ele nos expõe uma positividade quanto aos processos já em curso no corpo do educando e a necessidade de observarmos o que podemos alimentar para aproveitar a riqueza já existente nele. A remoção do que bloqueia (a via negativa) é justamente tirar o que está “a mais”, e não acrescentar algo que falta.

E não podemos desprezar que a via negativa é um operador de transformações pessoais (se lembramos da ativação do corpo-vida provocada por estas propostas). Um processo educativo que amplia as potencialidades do educando:

E mesmo quando Grotowski falava em condições extracotidianas, ele não estava falando em um processo de vida submetido às exigências da arte, mas de uma vida excessiva, distinta porque mais visível, e porque menos submetida à domesticação seja do corpo, das relações, ou do pensamento cotidianos: uma vida do teu Homem. (LIMA; 2012a: 413)

Como se o aprofundamento do artesanato teatral nos conduzisse ao problema do desabrochar de possibilidades humanas atrofiadas pelo ambiente social. (QUILICI, 2015^a, p. 75)

Retomo que o que é aqui defendido é que estas práticas atuem de maneira metabólica, somática, no sentido de que elas transbordem para a vida não como temas, mas como modos de operar cognitivamente – um corpo pensando teatralmente na vida cotidiana. Que elas operem nos âmbitos de um regime estético (RANCIÈRE, 2012), que estão no cerne de uma educação estética e teatral:

Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele. (SPOLIN, 2001, p. 13)

E que estas operações só atingem regimes estéticos, em aulas teatrais, se processos somáticos ocorrem. Mas lembremo-nos de que para a construção somática das aulas é necessário que haja uma condução que dê condições (somáticas) ao atuante para que algo aconteça e vá se construindo. A ligação entre os exercícios é um dos modos mais importantes para que este metabolismo ocorra. O metabolismo da aula visa o metabolismo dos atuantes: os educandos são o trabalho. A construção do processo metabólico em cada aula se direciona a lugares intensivos de

experiência para os atuantes (e a uma intensidade quantitativa também, no sentido mais comum da palavra). Este mesmo processo se desdobra para um metabolismo entre os dias de aula. Então o esquema de trabalho é de articulação entre, por exemplo, os exercícios e a improvisação - dos canais simples para os complexos; indo e vindo em retroalimentação. Cada aula como uma miniobra operativa, um acontecimento em termos de dimensão teatral, e o processo maior entre as sessões atuando de maneira análoga e decorrente.

Por isso a necessidade de “aulas acontecimento”, aulas obra, experimentações efetivas, condições para a aula ser rigorosamente conduzida numa atitude de atenção ferina. O que precisa ficar claro, seguindo Grotowski, Deleuze e Guattari, é que não há receitas para isto. Porque o professor precisa habitar os territórios no momento de compô-los, caçar os afetos e agenciamentos para inventar os territórios pedagógicos. E eles não duram: se ficamos neles desejando segurança, estamos mortos. A intenção destas propostas é colaborar para que o trabalho do condutor de processos pedagógicos teatrais se mantenha vivo e promova a vida. Mas a vida em termos de intensividade, de impulsos, de relações. Para a docência, o trabalho é de percepção destas vidas e de sua ampliação. Vidas teatrais.

Recebido em: 02/08/2016

Aceito em: 15/10/2016

Referências

- AVILDSEN, John (direção). *Karatê Kid – A hora da verdade*. Estados Unidos da América: Columbia Pictures Corporation, 1984.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- DAMÁSIO, António. *The feeling of what happens : body and emotion in the making of consciousness*. New York : Mariner Books, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa – filosofia prática*. São Paulo : Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Volume 4. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DEPRAZ, N.; VARELA, F.; VERMERSCH, P. (Ed.). *On becoming aware: a pragmatic of experiencing*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, 2003.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERNANDES, Ciane. Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. V.5 N.1, p. 9-38, jan/abr 2015. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/47585>

GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN, Ludwik. *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia teatral como cuidado de si*. São Paulo: HUCITEC, 2010.

JOHNSON, Mark. *The body in the mind – The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

KASTRUP, Virginia. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh – the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LIMA, Tatiana Motta. *Palavras Praticadas - O Percurso Artístico de Jerzy Grotowski, 1959-1974*. São Paulo: Perspectiva, 2012a.

LIMA, Tatiana Motta. *Programa de disciplina – Interpretação II*. Curso de Teatro

da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2004.

LIMA, Tatiana Motta. *Les Mots Prati-qués: relação entre terminologia e prática no percurso artístico de Jerzy Grotowski entre os anos 1959 e 1974*. Tese. Rio de Janeiro: PPGAC - UNIRIO, 2008.

LIMA, Tatiana Motta. *Atenção, porosidade e vetorização: Por onde anda o ator contemporâneo?*. Belo Horizonte: SUB-TEXTO – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto. Ano VI. Número 6. 2009.

MAGELA, André L. L. *Produção de subjetividade em dimensões teatrais – composições, propostas e apostas para uma educação teatral*. Tese. Rio de Janeiro: PPGAC-UNIRIO, 2015.

MITTER, Shomit. *Systems of Rehearsal – Stanislavsky, Brecht, Grotowski and Brook*. London: Routledge, 1992.

QUILICI, Cassiano Sydow. *O ator performer e as poéticas da transformação de si*. São Paulo: Annablume, 2015

QUILICI, Cassiano Sydow. Educação estética (verbetes). In: KOUDELA, Ingrid Dormien & ALMEIDA JUNIOR, José Simões de Almeida. *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015b.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982 (2010).

SUZUKI, Tadashi. Culture is the body. In: ZARRILLI, Phillip. *Acting (Re)Considered: a theoretical and practical guide* (worlds of performance). New York: Routledge, 2002.

VÁSSINA, Elena. O “novo método” de Stanislavski segundo seu último texto: “Abordagem à criação do papel, descoberta de si mesmo no papel e o papel em si mesmo”. In: *Moringa – Artes do Espetáculo*. V. 6 N. 2 jul-dez/2015. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/27185> .

ZARRILLI, Phillip B. *Psychophysical Acting – an intercultural approach after Stanislavski*. New York: Routledge: 2009.

SOMATIC APPROACH TO THEATER EDUCATION¹

André Luiz Lopes Magela
Federal University of São João del Rei - UFSJ

Abstract: This article analyzes theater education from some pedagogical procedures focused on theater acting. Collected under the term “somatic approach”, these procedures intend a broader theatrical perception in the lives of those who practice these classes. From the implicit support of Gilles Deleuze and Félix Guattari’s philosophy and works by Jerzy Grotowski, this article also considers Viola Spolin precepts.

Keywords : Grotowski ; Theater Education ; Somatic Approach.

Resumo: O presente artigo analisa o direcionamento para a educação teatral que pode ser realizado em alguns procedimentos pedagógicos específicos para a atuação. Estes procedimentos, reunidos sob o termo “abordagem somática”, visariam, neste enfoque, a uma ampliação da percepção teatral na vida daqueles que os experienciam. Amparado implicitamente em conceitos da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari e em obras de Jerzy Grotowski, o artigo também dialoga com escritos de Viola Spolin.

Palavras-chave: Grotowski; Educação Teatral; Abordagem Somática.

¹ This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Unexpected learning

The movie *The Karate Kid* (AVILDSEN, 1984) is a blockbuster that combines martial arts and romance with personal transformation. However, it may also be seen as a significant film about education, the “Miyagi pedagogy” in particular.

Daniel (Ralph Macchio) is a teenager who moves to a new town with his mother and is soon targeted by a group of bullies who practice karate. Miyagi (Pat Morita) is the handyman at Daniel’s apartment building and saves him when four fighters are attacking the boy. Their previous incipient relationship develops and eventually Daniel convinces Miyagi to teach him that powerful karate so he can avoid getting beaten up.

Once the master-student agreement is in place, Miyagi, without further explanation, gives his first instructions: to clean and polish his cars with specific and precise movements of the arms and hands, exhaustingly repeated. In the coming days the method moves on to polishing the wooden floor and then painting a fence, all done with movements whose specificity must also be fully respected. While instructing Daniel as he works, the master even says “Don’t look at me, look at the fence”, like a teacher-director coaching an actor on stage.

One fact is of paramount importance: Daniel performs the tasks unquestioningly, with utmost care about the details of the instructions. He accepts the “training”, which has no credibility according to his current parameters, and only refuses it when by chance (Daniel is slightly delayed one morning) Miyagi is not at home to give him instructions in person. The master spends the day fishing while the student executes the instructions written out on a piece of paper stuck to the door. Daniel only resists when he senses a flaw in that somewhat tacit ethic of unconditional acceptance.

The effectiveness of this educational method is only demonstrated an hour and seventeen minutes into the movie, when, on this day of discord (and due to it), the youth protests energetically against the meaninglessness of what he has been doing for days. Miyagi then asks him to execute the movements of the menial chores and strikes at Daniel, who defends himself with the martial arts dynamics he had been incorporating for days without knowing it. As Miyagi says, that’s a lesson for life...

As an essential sign that the movie’s main subject is education, the final shot is not of the triumphant Daniel (the supposed protagonist), but a close up of Miyagi’s face, pleased with the successful learning experience.

Somatic work

The idea behind this parable is simple and relates to a commonsensical way of teaching: placing learners in situations of repeated experimentation that will change students without them fully noticing that they are learning. An indirect and eminently corporeal kind of learning that becomes deeply embedded in the student. Many theatrical practices are like that.

Augusto Boal, despite valuing rational awareness and reflection (BOAL; 2002: 263), proposes many exercises that encourage the transformation of body thinking. A possible example is the so-called “Colombian-hypnosis” (BOAL; 2002: 51), in which one actor leads another by the hand, with variations in which a few actors are led by various parts of the body of only one actor. This exercise is an interesting way to encourage someone to gradually and consistently perceive their body as meaningful, expressive, capable of transforming the space and people around them. Exercises like these build up a grammar that ends up being assimilated as a “second instinct” (SUZUKI; 2002: 163) or “second spontaneity” (KASTRUP; 2005: 1279) by their practitioners and, due to their predominant manner and place of action, can be called “somatic approach.”

The term “somatic” has been increasingly used lately and its

current and main meaning derives from the work developed by Thomas Hanna in the 1970s, described as “approaches to body-mind integration that he and other therapists and educators were developing” (FERNANDES; 2015: 12), aimed at encouraging in each participant a “process of increasing maturity and relational autonomy” (IDEM: 13). Related to but subtly distinct from Somatic Education (BOLSANELLO; 2005), the somatic approach is a broader field - “somatic premises can be applied to any instance, including varied body techniques” (IDEM: 16). If in dance and body therapies the term is already well explored and relatively defined, in theater it is not (yet?) so common.

But this article features differences in relation to Ciane Fernandes’s conceptual delimitation, since I will use the sense proposed in the book *Systems of Rehearsal*, by Shomit MITTER (1992), which analyzes Peter Brook’s work in three very different theater productions which, nevertheless, are related in the way they are constructed. Mitter examines indirect body practices that address, through exercises and experiences, some issues that the instructor of theatrical processes wishes to confront (mainly character development in the book). Somatically, this approach deepens the theatrical work and reaches alternative places of expression compared to those originated in more rational methods.

If we investigate how Constantin Stanislavski and Jacques Copeau influenced actor training in the 20th century, we also verify that this technical option was used by directors who “introduced practices in which reason is minimized through exercises in which the act of thinking² is viewed unfavorably” (ICLE; 2010: 52). Likewise, we can recall John Dewey’s ideas (1934) on the importance of experience in education. Or consider proposals from studies on cognition – for example (LAKOFF & JOHNSON; 1999) (JOHNSON; 1987) (DAMASIO, 2000) – which, since the late 20th century, have spawned a great amount of research showing that the separation between bodily, emotional and cognitive aspects (in short, separating mind from body and reason from emotion) is purely arbitrary (and mistaken), since cognition is, in fact, always corporeal.

Pedagogy as guidance

A problem we spot early on is that, as a side effect of the wish to reduce or partially neutralize more rational thinking, somatic work can be fairly manipulative, insofar as the actor ignores the instructor’s intentions. But the apparently questionable withholding of objectives is historically common in how actors are treated, even by teacher-directors³:

² One notes here a terminology, still common among these directors, that fully identifies “thinking” with “rational thinking”. In contrast, in this text thought is always corporeal, and the mind is not considered separately from the body.

³ In fact, perhaps teacher-directors withhold their objectives more than other types of directors.

Stanislavski faithfully believes that the only way to develop the actor’s art is “from oneself”, otherwise acting will be based on clichés and repetitive procedures.

To free the imagination of actors and stimulate their creative state, the master proposes a somewhat radical approach: (...) Therefore, Stanislavski rejects the table read of the script, i.e., what used to be the first *sine qua non* of the process of staging a show. According to him, at the beginning of rehearsals, only the director should know the play. (VÁSSINA; 2015: 125)

In somatic work in theater, the purpose of withholding information is not to concentrate power, but to free the actor or student to focus on what matters, eliminating the effect of inhibitions: “As the actors cannot consciously choose their state of being, the question of their rejecting it does not occur” (MITTER; 1992: 15). One of the results of this approach is that actors do not need to deliberately resume the performing activities when it is desired, because the behaviors are embedded in them (the “Miyagi pedagogy”), or are at least formed from them:

These techniques should be mastered, studied, until they serve as an “operational hypothesis”, so that the actors may truly feel themselves “fictional” on stage. For actors to realize the images they themselves pursue, they will have to develop at least this basic physical sensibility. (SUZUKI; 2002: 163)

The material extracted from the self is analogous or familiar to the role as it is provoked by the same actions and created by inner human impulses. (VÁSSINA; 2015: 128)

In any case, the attempt to reduce more rational resistances is not exclusive to theater or body training. Other approaches to learning also highlight the paradoxes that exist in personal transformation, when there is a desirable rejection of excessively fixed patterns of thought, especially “recognition” (confirmation of what is already known, distinct from invention, which is actual cognition):

Learning depends, from the outset, on the suspension of the recognitive attitude. Initially mobilizing a conscious intention, it gradually becomes unintentional. Depraz, Varela & Vermersch [(2003)] stress that, in the long run, a second spontaneity takes place. (...) Starting out from the suspension of recognition, learning stabilizes a singular attentional tonus that involves the activation of open attention to the encounter of pre-egoic experiences. (KASTRUP; 2005: 1279)

These operations of cutting loose from the known (the ego?) require training, process, intimacy – affectively meaningful experiences. Therefore, a work setting conducive to the opening of the actors must be gradually and jointly constructed. That requires the educator to listen attentively to the processes underway in the students, even if they are just small sparks of life.

Theater education

The observations of Mitter, Suzuki and Vássina concern character development. In this sense, somatic work consists essentially in transposing the acting exercises to

the stage: “The actors must not attempt consciously to feel the character’s emotions; these emotions are to be produced by physically inhabiting a condition analogous to that required by the role” (MITTER; 1992: 25).

But our focus is not actor training, but rather the experience of theater for everyone, in formal education or non-formal educational initiatives. It is to adopt a somatic approach to theater education, drawing on elements of the acting craft to bring about personal transformation (education) in very practical and experiential processes: “... pedagogical strategies that always involve a certain degree of transformation in the ways of being of the actor in a sense that goes beyond learning skills” (QUILICI; 2015a: 76). Such instruments would affect students’ theatrical perception, which constitutes and influences their entire life and routine. And this form of theater education is closer to a more established conception of aesthetic education and its inquiries and interests regarding the overlap between art and everyday life.

... new ways of questioning the relationship between aesthetic experience and its insertion in daily life, its potential to modify forms of perception, create new social relationships and other modes of subjectivation. In this sense, aesthetic education is viewed not as an exclusive means of training stage artists, but as a pathway for a broader transformation of the subject, which can unfold into a multiplicity of pedagogical strategies

and artistic actions. (QUILICI; 2015b: 62)

In this context, teaching drama in schools can be conceived as planning, proposing and guiding experiences that expand students' willingness to be active in theatrical dimensions (whether of everyday life, classes or performances) so that their perception can connect with and produce the theatrical. Theatricality here can be briefly described as imbricated modulations of time, space and behavior (MAGELA, 2022). "Theatrical dimensions" of life, whose most visible example is the planning and understanding of events:

Dramatic imagination, the ability of putting ourselves in someone else's shoes or in circumstances that are not physically present to our senses, continues throughout life and characterizes a large part of our thinking when we make hypotheses about the future, reconstruct the past or plan the present. (KOUDELA; 2009: 37)

But theatricality embedded in life also means a more complex perception of space, time and human relationships or the capacity for cooperative invention of other worlds of experience and new ways of living. It would be one of the great fields that such classes would address: a theatrical stratum that shapes everyday life, exercised and expanded through qualified theater practice.

It is about encouraging students to devote greater attention to theater, to problematize and invent theater. But

an "expanded theater", theater in its intensive, qualitative and operative aspects, and not so much in its formal configurations. Theatrical attention, or attention to the theatrical, would be the core of a kind of cognition or thinking that can be somatically approached by improvisation, games, drama exercises and processes of developing and performing scenes.

Pedagogical induction

The somatic content of this theater education consists in ingraining experiences to intervene in the perception⁴ of what happens theatrically. In this way, the bodies constituted in class can expand or overflow, in classes based on the epistemology of acting and its craftsmanship. Somatization is what enables the operations that took place in class to make the leap to life.

The logic of this strategy is inductive: from the operation already established in theater (the transposition of experiences from exercises to the stage), we can induce that the pedagogical experience can also go beyond classes. But this transfer only occurs if the classes are bodily corporeally theatrical, somatic. If theatrical forms of thinking are mobilized, if situations of an intensive theatrical nature are constituted. More explicitly: if their relationships are theatrical, rather than merely made up of

⁴ Note that to perceive is to act, in a conception where perception is always active.

conventionally theatrical forms. It is the intensive, the theatrical intensities, which remain in the body and in its way of thinking.

This transposition, transference or overflow occurs within the scope of the “aesthetic regime” proposed by Jacques RANCIÈRE (2010) (2012)⁵ in the chapter “The Paradoxes of Political Art”: something that is situated in ways of feeling rather than in consciousness (or rational argumentation). This concerns the cognition that is operated by the class, the reframing of perception, of the sensibility regimes, the production of other configurations of feeling as opposed to studied themes or an aestheticized exhibition of previously defined ideas. Thus, in class, messages and information (pure logic of communication) do not matter so much.

Education consists of new aesthetic modes that are formed, the other bodies that are produced – creating a space of virtuality or suspension; establishing a split in what is given, defined, configured.

The creation of an aesthetic dimension “in suspension”, or “extra”, can be exemplified by an account of a carpenter who, in the 19th century, was laying parquet flooring in a mansion and resolved to look out of the window to the outside premises,

establishing an esthetic distance from his condition:

For the dominated, the issue was never to become conscious of the mechanisms of domination, but to create a body devoted to something other than domination. As the same carpenter indicates to us, it is not a question of acquiring knowledge of the situation, but of the “passions” that are inappropriate to that situation. (RANCIÈRE; 2012: 61-62)

In reconfiguring the theatrical ways of thinking (which are somatic), the theater classes advocated herein aim to signally act within this scope of the aesthetic regime for the invention of other bodies that escape the (usually dominant) established pattern. Dealing with existing forms of power, certainly, but also inventing other forces and forms. And the aesthetic overflow of the classes, eminently political, materializes the imbrication of life with art:

There is no ‘real world’ that functions as the outside of art. Instead, there is a multiplicity of folds in the sensory fabric of common, folds in which outside and inside take on a multiplicity of shifting forms, in which the topography of what is “in” and what is “out” are continually crisscrossed and displaced by the aesthetics of politics and the politics of aesthetics. There is no ‘real world’. Instead, there are definite configurations of what is given as our real, as the object of our perceptions and the field of interventions. The real always is a matter of construction, a matter of ‘fiction’ (...). What characterizes the mainstream fiction of the police order is that it passes itself off as the real, that it feigns to draw a clear-cut line between what belongs to the self-evidence of the real and what

⁵ The 2012 edition here is the Brazilian translation, where there are some parts that don’t exist (or, at least, I didn’t find) in the English version.

belongs to the field of appearances, representations, opinions and utopias. (RANCIÈRE; 2010: 148-149)

Aesthetic education, in its ethical aspects, can foster ways of relating to life that grow theatrical potency. If such compositions (mediations) are the main guideline of our actions, work done in class is more than a mimesis of life. Thus, the class not only relates to life: it is life, it expands to life, it expands life.

But it is noteworthy that this mobilization of theatrical attention requires classes with carefully constructed work environments⁶. Yes, the theater education class is aimed at students' daily life. But the work sessions, even in regular school classes, must be special to operate "education". In an attempt to materialize this proposal in practice, two powerful resources can be adopted: tasks (and their rules) and contact.

Practical resources: tasks

This somatic approach includes a strong "constructivist" component: as an educational process it is gradual and cumulative so as to provide, at each work session, "metabolic" intensification and modification of the participants' attention (that's what

⁶ I opportunely note that the ideas herein made up my doctoral thesis, defended in 2015, and have been more deeply implemented and investigated since then. This continuous process of theoretical and practical research has confirmed both knowledge and procedures already used in theater education as well as concepts and ways of viewing theater education that are more specific to the proposal I designed and adopted.

warm-up in theater is mostly about, right?).

A more immediate example might be classes starting with an exercise that practices certain elements of attention, immediately followed by an improvisation whose process (rather than subject) demands and activates these modes of perception more intensely⁷. In improvisation, a locus of confluence, everything is at stake: depth and surface; multiple temporalities; immediate and more distant compositions; more elaborate layers alongside superficial and one-off perceptions. If other perceptions are activated before this improvisation (during warm-up and previous exercises), the body is not the same (body = cognition = action).

Or, an inverse example: whoever is leading the process notes an excessive use among actors of previously acquired acting resources addicted to a form of improvisation (e.g., exaggerated and clichéd facial expressions or immediate acting solutions that sabotage the bearing of the anguish before the unknown). In this case, it may be necessary to go back to previous activities that require simpler body engagement, more direct and minimal, such as looking for a hidden key in a place that is truly unknown to the actor; or following routes around the room collectively

⁷ There is no intention here to control the experience through categorization, but merely to systematize the pedagogical work, including to better perceive mistakes. Likewise, this is not exclusive to the scope of the investigated approach. It is a very common process in theater classes which only here is being considered a specific work subject.

carrying an actor, with rules that make the task more complex and aesthetic. A procedure of return, retreat, a safety fallback: trying to recover a point of valid consistency in the work to then go back to tackling and engaging with fertile elements.

In these cases, it is a question of the student-actor facing physically concrete tasks that are somatically and theatrically related to the desired work. Paradoxically, in these situations, the actors have the opportunity to engage in a more autonomous, singular and unlabeled bodily experience. And probably with results that do not match to the instructor's expectations.

In certain respects, the procedure of proposing tasks resembles the division of experience into stages of Viola Spolin's Point of Concentration (POC).⁸ POC is a practice of delimited attention that allows the actors to immerse themselves deeper in the situation, so that other ways of acting may arise. And the circumstanced ignorance of the task may produce interesting wealth and diversity. As noted by Mitter (1992), the fact that the actors are focused on executing what was proposed to them in a very ruled manner, which mobilizes their entire body, ends up leading them to totally unusual situations.

Such delimitation of experience also occurs in what we can call "psychophysical" approaches to acting, where, for example, improvisation is structured as "a set of very simple psychophysical tasks organized into increasingly complex rule-based structures" (ZARRILLI; 2009: 100). The goal is to act in a concrete and engaged way, with such engagement providing pedagogical transformation. It is not about enhancing skills to perform tasks, but rather the ability to be affected, to relate, to become something else⁹ (DELEUZE & GUATTARI; 1987).

The same can be said of Spolin's Point of Concentration: generally speaking (in life and in drama class), every relationship is a problem. And what we relate to requires a kind of attention that is perhaps akin to Spolin's "concentration" – the element of instruction whose function is to focus the exercise, like a ball in a game, and that "acts as a catalyst between one player and another, and between the player and the problem" (SPOLIN; 1963: 21). POC provides sharing between the actor's experience and the instructor's proposals, as a trigger to the relationship: "introducing the material in a segmented manner releases the player to act at each stage of his/her development" (SPOLIN; 2010: 21).

⁸ See https://spolin.com/spolin-us/?page_id=627.

⁹ Note that "becoming" is a desirable phenomenon in both acting and personal transformation.

What matters is the actor-student's contact with the problem. Dealing with the diversity of occurrences, placing him/her in modes of attention that are conducive to facing the problems, sustaining the anxieties of these "unknowns." And, preferably, noticing new problems, inventing them. This is also teaching to learn: Additional research¹⁰ indicates that experiences like these [PFL¹¹] strongly increase the likelihood that students will spontaneously invent their own tools to control novel problems in their environment (BRANSFORD, SCHWARTZ, 1999).

This work setting, with its delimitations, aims to both "holding attention to the plane of forces and becomings" (KASTRUP; 2005: 1285) in which something new is experienced and avoiding dispersion. Perhaps one of the ambitions of this type of work, paradoxically, is this training in unpretentious attention, which does not aspire to something exceptional, which settles for being in contact with something immediate, concrete, specific, local.

Contact

Interpreted from Jerzy Grotowski's written work, contact is the action taken by an actor to relate to "someone" else, whatever it may be.

¹⁰ The authors refer to (SCHWARTZ, 1993).

¹¹ Preparation for Future Learning: a pedagogical approach, which can be present in different methods, which aims at learning through experience (making mistakes, posing situations for students, etc.). It does not teach actual content, but how to learn – Preparation for Future Learning. See (BRANSFORD, SCHWARTZ, 1999).

It's the concrete connection that the actor establishes with this partner. The relationship happens through this connection, and places the performer in a situation of power, since he is affected by the partner – the power to be affected¹² (DELEUZE; 2001). And responding to the partner in this contact is an action, since the actor is transformed when he/she is affected.

The use of this notion for the practice of acting has a mimetic or "metonymic" nature. Because if life is about relationships, about affections, what happens on stage "is life" insofar as life operations (the affections, indeed) are taking place on stage (the compositions in which the actor is situated). In Grotowski, another point of note is the importance of what we may call "listening":

The notion of "listening" presumes that actors are constantly in "relationship" or in "contact" with countless material partners (scripts, sequences, companions, physical space, etc.) and immaterial ones (images, feelings, sensations). They do not view themselves as "separate" from the relationship with those partners (as if there were an "outside" or objectifying place), let alone as "manipulators" of those elements (as if there were a workplace separate from the place of being affected). Being in contact means, on the contrary, perceiving oneself as part of the *anima mundi* and permanently reacting and adjusting to the dynamism of those partners without submitting them to "objectification" or, in other words, to a strict control of the "expression." This is, therefore, a

¹² The reference here is to Deleuze's study of Spinoza (DELEUZE; 2001). The body is made up of affections, of infinite compositions of elements. Power here is understood as the ability to be more and better affected.

subjectivity (of the actor? of man?) that is more “open” to being bodily permeated by the flow of life (or rather, which views the body as a participant in the flow of life). (MOTTA LIMA; 2009: 29)

The prevalence of these elements in the work is a procedural way to directly address the vital issues of the actors, to somatically blend their acting with what they live and will live. Personal transformation is, therefore, a necessary condition in this acting process: “The main question to be asked in any exercise when aiming at organicity was, according to Grotowski, the following: does this type of work develop the living impulses of the body?” (MOTTA LIMA; 2008: 226).

When using this philosophy in theater education, observing if the student-actor is in contact and the quality of those relationships is an indicator of whether and how certain theatrical cognitive operations are taking place. Once sparks of theatrical potency are perceived and fostered in the ongoing assessment of the actors’ processes, contact becomes not only a great generator (a resource) but also a guiding criterion for this education. When guided by this way of perceiving, the instructor deals better with the students’ specificities, respecting them and not viewing them in light of previous aesthetic categories. Often the instructor is not even aware of what is happening in terms of meaning, but in terms of the intensities that give potency to the

students, since they are in contact, alive.

Prioritizing contact also reduces, in acting and in educational processes, the influence of harmful concerns, such as loyalty to an arbitrary meaning and to a supposed character with preexisting characteristics, showing emotions, being interesting to the public (MOTTA LIMA; 2004). Because students’ work is in their partners, what they relate to: “The problem is not to listen and ask oneself what the intonation is, only to listen and answer” (GROTOWSKI; 2002: 227) – to ask, but to ask the partner. The intonation, the quality of acting is constituted by what happens in the relationship.

And even if we think about the relationship, instructing students by talking about contact is clear, immediate, concrete and productive. Asking students to come in contact with something is more pedagogical than instructing them to relate to something, because in a way relationship is very much seen as an outcome. The educational work is aimed at disembarassing contact, helping students refrain from blocking entry into this very concrete situation and, with this resource, transform themselves. Within this perspective, Grotowski repeatedly emphasizes the importance of contact in training and acting:

Something stimulates you and you react: that is the whole secret.

Stimulations, impulses and reactions. (GROTOWSKI; 2002: 225)

Speaking of the problems of impulses and reactions, I have underlined throughout this conference that there are no impulses or reactions without contact. A few minutes ago, we talked of the problems of contact with an imaginary partner. But **this imaginary partner must also be fixed in the space of this actual room.**¹³ If you do not fix your partner in a precise place your reactions will remain within yourself. (GROTOWSKI; 2002: 226)

And physical engagement in these relationships is very important – connecting with something very concrete in the space, a matter of concrete impulses and movements aimed at partners:

Likewise, contact with a real partner (another actor) also took place in a spatial dimension facilitated, naturally, by the physical presence of that partner. Being in contact meant directing, including spatially, thoughts, actions, intentions and voice toward a partner, imaginary or not. (MOTTA LIMA; 2012a: 193)

In this respect, it is important to build up “somatic supports” for the work of performers, to increase the experience of engaged movement and physical realization of contacts. Such supports may be occasional, such as offering resistance to students’ movements, proposing the use of an object or having the student perform movements by touching or addressing another student. The keynote is somatic: providing the actor with some kind of physical work, modulating or generating qualified

contacts for their bodily decisions (thoughts).

Tasks, rules, delimitation and contact (the last aspect being the great constitutive element, the cell). All this also serves as a blend, an intermediary element that enables actors to attach to something and abandon what is already safe and instituted – somatically giving actors something in order to take something away from them.¹⁴ An “exit from self”, a support that allows actors to suspend their usual ways of operating, since they accept to operate according to the tasks and rules proposed. Removing from the work stage behaviors that fill voids. Because sustaining such hollowness, bearing the unknown is distressing. This void, however, is a wealthy emptiness, which actors try to fill, among other reasons, by trying to be interesting to the audience. These resources afford them the experience of keeping calm when doing, simply doing: “to act without inhibition, the actor (...) must become fascinated with the action” (MITTER; 1992: 56). The pedagogical intention of these strategies is to increase the student’s capacity to sustain situations of anguish.¹⁵

¹³ Emphasis added.

¹⁴ Procedure extracted from the GDS muscular chains method, whose demonstration I owe to Núbia Barbosa, physiotherapist and professor at the Angel Vianna Dance School in Rio de Janeiro.

¹⁵ On the pedagogical intention of this proposal as a whole, check “Theater Cognition and Education” (MAGELA, 2022), specifically the topic “theatrical situations and elements of cognition”.

From the craft of theater to the work in school

What I emphasize in conclusion is that working with contact means operating Grotowski's *via negativa* in schools. This proves to be productive when we consider what is perhaps one of the biggest problems of teaching drama in formal elementary and secondary education: the mismatch between the drama teacher's previous proposals and inclinations (his or her pedagogical background) and the previous interests and culture of students.

In the meaning set out here, once a minimum agreement has been established to start a class, the teacher's priority is to feed the sparks of theatrical power. In this way, it is not through denial that the teacher minimizes the influences of what is not desired by his or her pedagogy (an "orthopedic pedagogy"), but rather by encouraging what is powerful. In the process of feeding the sparks of life (mainly the contacts built up by students in class), what gets in the way and hinders ends up being left aside and abandoned. Because only life generates life. In feeding and increasing the potency of a living thing, life processes gradually feed and adjust themselves.

In a way, when Grotowski advises not to interfere with the actor, which is described, for example, in *The Voice* (2007), he reveals a positivity regarding the processes already

underway in the student's body and the need to observe what we can nurture to exploit its existing wealth. To remove whatever is blocking (the *via negativa*) is precisely to remove what is "extra", resisting the attempt to add something that is "missing" (coming from the teacher, in this case).

And we cannot overlook the fact that the *via negativa* is an operator of personal transformation (if we recall the body-life activation caused, or at least intended, by these proposals). An educational process that expands the student's potential:

And even when Grotowski spoke of extra-daily conditions, he was not referring to a life process subjected to the demands of art, but about an excessive life, distinct because it is more visible, and because it is less subjected to domestication, whether of the body, of relationships, or of everyday thoughts: a life of your Man. (MOTTA LIMA; 2012a: 413)

As if the enhancement of theater craftsmanship would lead us to the problem of the blossoming of human possibilities stunted by the social environment. (QUILICI; 2015a: 75)

What is defended here, I resume, is that these practices act in a metabolic, somatic way, in the sense that they affect students not as themes but as ways of operating cognitively. And that they overflow into life – a body thinking theatrically in everyday life. That they operate within the scope of an aesthetic regime (RANCIÈRE; 2012), which is

at the heart of an aesthetic and theatrical education.

When students see people and the ways they behave when together, when they see the color of the sky, hear the sounds in the air, feel the ground under their feet and the wind in their face, they acquire a broader view of their personal world and their development as an actor speeds up. The world provides the material for theater and artistic growth goes hand in hand with our recognition and perception of the world and ourselves in it. (SPOLIN; 1963: 15)

And I insist that these operations only achieve aesthetic regimes in theater classes through somatic processes. The class may and should have oral dialogue, conversation about what is being worked on, assessment when it is over. But the dialogue happens after something has been experienced, not before.

The somatic construction of classes requires guidance that provides students with (somatic) conditions for something in education to happen and be built on. The link between the exercises is one of the most important ways for this metabolism to occur. The metabolism of the class aims at the metabolism of the actors: the students are the work and its place. The construction of the metabolic process in each class is directed to intensive places of experience for the actors. And to a quantitative intensity also, in the most common sense of the word – an intensification, an increase in breadth, in level. This same process develops into a metabolism between classes. An

example of a work configuration would be an interconnection, day after day, between exercises and improvisation – from simple to complex channels, in mutual feedback.

Each class as an operational mini-work, an event in terms of theatrical dimension, and the larger process between sessions acting in an analogous and consequential way. Hence the need for **event classes**, work classes, effective experiments, enabling the class to be rigorously conducted in an attitude of sharp attention.

What needs to be clear, in tune with Grotowski, Deleuze and Guattari, is that there are no recipes for this. Because teachers must prepare the composition of territories at the very moment of inhabiting them, searching for affects and arrangements to invent pedagogical territories – together with the students. But they don't last: if we linger in them for safety reasons, we are dead.

The aim of these proposals is to cooperate with instructors of theatrical pedagogical processes so that their work remains alive and promotes life. But life in terms of intensity, of impulses, of relationships. For education, the work is about perceiving and expanding these lives. Theatrical lives.

Recebido em: 02/08/2016

Aceito em: 15/10/2016

References

- AVILDSEN, John (director). **The Karate Kid**. USA: Columbia Pictures Corporation, 1984.
- BOAL, Augusto. **Games for actors and non-actors**. New York: Routledge, 2002.
- BOLSANELLO, Débora. Pereira. **Educação Somática: o corpo enquanto experiência**. Rio Claro: Motriz, v. 11, p. 89-96, 2005.
- BRANSFORD John D., SCHWARTZ Daniel L. **Rethinking transfer: a simple proposal with multiple implications**. Review of Research in Education, Chapter 3. Vol. 24 pp. 61-100. Vanderbilt University. American Educational Research Association (AERA) Washington, DC. 1999.
- DAMÁSIO, António. **The feeling of what happens : body and emotion in the making of consciousness**. New York : Mariner Books, 2000.
- Deleuze, Gilles. **Spinoza - Practical Philosophy**. San Francisco: City Light Books, 2001.
- Deleuze & Guattari. **A Thousand Plateaus - Capitalism and Schizophrenia**. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 1987.
- DEPRAZ, N. & VARELA, F. & VERMERSCH, P. (Ed.). **On becoming aware: a pragmatic of experiencing**. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, 2003.
- DEWEY, John. **Art as experience**. New York: Perigee Books (G. P. Putnam's Sons), 1934.
- FERNANDES, Ciane. **When Whole(ness) is more than the Sum of the Parts: somatics as contemporary epistemological field**. Brazilian Journal on Presence Studies, v5, n1, 2015. Available in <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/51865/32506>
- GROTOWSKI, Jerzy & FLASZEN, Ludwik. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- GROTOWSKI, Jerzy. **Towards a poor theater**. New York: Routledge: 2002.
- ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si**. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- JOHNSON, Mark. **The body in the mind – The bodily basis of meaning, imagination and reason**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- KASTRUP, Virginia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh – the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.
- MOTTA LIMA, Tatiana. **Palavras Praticadas - O Percorso Artístico de Jerzy Grotowski, 1959-1974**. São Paulo: Perspectiva, 2012a.
- MOTTA LIMA, Tatiana. **Programa de disciplina – Interpretação II**. Curso de

- Teatro da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2004.
- MOTTA LIMA, Tatiana. **Les Mots Pratiqués: relação entre terminologia e prática no percurso artístico de Jerzy Grotowski entre os anos 1959 e 1974.** Thesis presented at the PPGAC - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO. Rio de Janeiro: PPGAC - UNIRIO, 2008.
- MOTTA LIMA, Tatiana. **Atenção, porosidade e vetorização: Por onde anda o ator contemporâneo?**. Belo Horizonte: SUBTEXTO – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto. Ano VI. Número 6. 2009.
- MAGELA, André Luiz Lopes. **Theater Cognition and Education.** Rascunhos. Caminhos da pesquisa em artes cênicas, Uberlândia. 2002. Available at <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos>
- MITTER, Shomit. **Systems of Rehearsal – Stanislavsky, Brecht, Grotowski and Brook.** London: Routledge, 1992.
- QUILICI, Cassiano Sydow. **O ator performer e as poéticas da transformação de si.** São Paulo: Annablume, 2015
- QUILICI, Cassiano Sydow **Educação estética (keyword).** In: KOUDELA, Ingrid Dormien & ALMEIDA JUNIOR, José Simões de Almeida. **Léxico de pedagogia do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015b.
- RANCIÈRE, Jacques. **Dissensus - On Politics and Aesthetics.** London, New York: Continuum, 2010.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SPOLIN, Viola. **Improvisation for the theater.** Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1963 [1999].
- SUZUKI, Tadashi. **Culture is the body.** In: ZARRILLI, Phillip. **Acting (Re)Considered: a theoretical and practical guide** (worlds of performance). New York: Routledge, 2002.
- Schwartz, D. L.. **The construction and analogical transfer of symbolic visualizations.** Journal of Research in Science Teaching, 30, 1309-1325. 1993
- VÁSSINA, Elena. **O “novo método” de Stanislavski segundo seu último texto: “Abordagem à criação do papel, descoberta de si mesmo no papel e o papel em si mesmo”.** In: Moringa – artes do espetáculo. V. 6 N. 2 jul-dez/2015. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/27185> .
- ZARRILLI, Phillip B. . **Psychophysical Acting – an intercultural approach after Stanislavski.** New York: Routledge: 2009.