

13

Corpo e Imaginário no processo

criativo: o deslocamento do Mito Teatro

Professora da Escola de Teatro da UFBA com Licenciatura em Teatro pela UDESC e Mestrado em Literatura pela UFSC. É doutoranda no PPGAC em Artes Cênicas da UFBA.
e-mail: celida@ibest.com.br

Célida Salume Mendonça

ABSTRACT RESUMO RESUMEN ABSTRACT

resumo

O artigo discute, a partir de um exercício de improvisação desenvolvido no ensino fundamental, o deslocamento do **mito teatro**. A experiência, que teve como pré-texto a música *Paciência*, de Lenine, possibilitou aos alunos trabalhar com diferentes estéticas e influenciou na concepção de teatro construída socialmente. O percurso criador possibilitou que ultrapassassem a idéia inicial de cena e o conceito de teatro, elaborando uma noção mais performática do fazer teatral.

Palavras-chave: ensino de teatro, música, performance, corpo, mito.

abstract

The article argues, from an exercise of improvisation developed in elementary education, the displacement of the myth of theater. The experience, based on the lyrics of "Paciencia", a song by Lenine, made possible for the students to work with different aesthetics and influenced the conception of a theater constructed socially. That creative path allowed them to exceed the initial idea of scene and the concept of theater, elaborating a more performatic notion of theater-making.

Keywords: theater teaching, music, performance, the body, myth.

resumen

El artículo discute, desde un ejercicio de improvisación desarrollado en la escuela básica, el desplazamiento del mito teatro. La experiencia, que tuvo como pretexto la música "Paciencia", de Lenine, ha posibilitado a los alumnos un trabajo con diferentes estéticas e influenció en la concepción del teatro construída socialmente. El trayecto creativo ha posibilitado a los alumnos un avance más allá de la idea básica de la posta en escena y del concepto tradicional del teatro, ha elaborado así una noción performática del hacer teatral.

Palabras-llave: educación teatral, música, performance, cuerpo, mito.

São tantas as relações que podemos estabelecer entre nosso objeto de estudo, nossa história, experiências pessoais, nosso corpo, nossa escrita, entre vida e encenação, experiências de ensino, leituras que nos perturbam ou nos possibilitam um encontro. Cada um de nós carrega, de uma certa forma, um livro não-escrito. Mas, que direção tomar? Quais escolhas fazer? Nas palavras de Fayga Ostrower (1999, p.6), “não há atalhos para a vida e tampouco os há para a criação”. É através das experiências concretas com o mundo que se delinea o potencial criador de cada um.

Não pretendo aqui devanear nem mergulhar no processo de construção da escrita, mas abordar a construção cênica como uma aprendizagem física e transformadora. Essa relação de forças que se estabelece no processo criativo e que não se reduz a um processo mental passa pelo fazer, passa por um corpo, ou melhor, vários corpos tecidos um pelo outro - a criatividade como um processo físico e coletivo. Nesse sentido, suscito, a partir de um exercício de improvisação desenvolvido com uma turma de 5ª série do ensino fundamental, o deslocamento do MITO TEATRO no imaginário desses alunos, dialogando com as teorias de Roland Barthes.

No texto *Writing from the body*, John Lee coloca a infância como um momento de nossas vidas em que falamos e agimos espontaneamente, mas comandados, e, portanto, sem direito a escolhas. Mais tarde, no universo escolar, enfrentamos dilemas, crises existenciais, somos alvo de zombaria e, finalmente, as “energias selvagens” do nosso corpo são deixadas definhando atrás de uma carteira. Além disso, o autor aponta para um processo de aniquilamento de nossos sentimentos.

Pela mesma via, encontramos em *A Ordem do Discurso*, de Michel Foucault, os sistemas de educação como sistemas doutrinários, e o poder e deslocamento do discurso. Em *Vigiar e Punir - O nascimento da prisão*, do mesmo filósofo, encontramos um olhar sobre o automatismo dos hábitos e o corpo como objeto e alvo de poder - corpos limitados, submissos, manipuláveis, “dóceis”, passíveis de transformação. Quem já não esperou ansioso pela hora do intervalo no colégio, quando não estaria mais disposto em fileiras, sem direito à comunicação, e livre da tarefa de copiar do quadro uma sucessão de assuntos desconexos? Essa disciplina produz, a partir dos corpos que controla, uma deseducação do sensível, um desestímulo ao processo criativo. Pode parecer ultrapassado falar dessa disposição, principalmente se nos remetermos ao ensino de arte. Mas, recentemente, em pesquisa realizada para trabalho de conclusão de curso, uma aluna do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas constatou que um percentual significativo dos alunos que se formaram no mesmo curso e ingressaram na rede municipal de ensino de Florianópolis (SC) optaram por trabalhar com o conteúdo de artes visuais. A justificativa da escolha se firma na expectativa de administrar e controlar o espaço,

colocando todos os alunos enfileirados com folhas de papel e lápis de cor nas mãos ou ainda ensinando história do teatro em aulas estritamente teóricas.

Em seu livro *Itinerário de uma crise: a modernidade*, João-Francisco Duarte Jr. nos conduz para aspectos dessa transformação:

Não é demais, pois insistir-se na conclusão a que chega esta análise breve da corporeidade do homem de nossos dias a deseducação dos sentidos, fundada primordialmente numa percepção equivocada de seu próprio corpo. Tal deseducação sensível se reflete, como se verá, no tipo de arte produzida atualmente, ora voltada quase exclusivamente a uma inteligência racionalista, ora comprometida tão-só com estimulações sensoriais primárias. (DUARTE JR., 1999, p.69)

Segundo o autor, há um saber sensível, fundador de todos os demais conhecimentos, um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas, que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. Sob esse olhar, o mundo de hoje desestimula qualquer refinamento dos sentidos, regredindo-os, em suas palavras, a níveis toscos e grosseiros. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas redimensionam o nosso contato carnal com a realidade, e, no seu ponto de vista, essa apreensão opera-se mais através de nossa sensibilidade do que via o intelecto (razão).

A possibilidade de um retorno para o corpo em *Writing from the body* significa começar a viver criativamente, olhar para nosso corpo com outros olhos, pensar sobre como os sentimentos são percebidos, sobre como nos sentimos, sobre como nos relacionamos com a realidade, canalizando nossas energias e ampliando o contato com nós mesmos e os outros. Duarte Jr. traduz esse lugar que ocupamos atualmente como um lugar de um gradativo afastamento do corpo e de sua forma sensível de conhecer a realidade. Não estaria também o conhecimento sensível, diretamente vinculado ao corpo, sofrendo um processo de mitificação?

Barthes pergunta: Afinal, o que é um mito hoje? O autor define inicialmente o mito como uma fala, um sistema de comunicação, uma mensagem, um modo de significação. Portanto, em Barthes, tudo pode constituir um mito, desde que seja suscetível de ser julgado por um discurso. E se tomarmos aqui o TEATRO como MITO? Como esse mito é recebido? Como reverbera? Para o autor de *Mitologias*, dependeria da duplicidade de seu significante, de sua forma, que produziria diferentes leituras. Qual seria, então, o sentido de teatro para um grupo de adolescentes? Qual a sua forma original, a sua “natureza”, constituída historicamente através de um discurso, através da repetição? O significado, tanto no sistema lingüístico como no mítico, é o conceito. No caso do Mito, falamos de uma metalinguagem que contém, simultaneamente, história e intenção. Um Mito vive de

1

A Escola Sarapiquá, criada em 1982, foi inicialmente influenciada por Piaget e Freinet e direciona seu trabalho pedagógico numa perspectiva histórico-cultural fundamentada em Lev Vygotsky e Henry Wallon e nas leituras de pensadores como César Coll, Philippe Perrenoud, Delia Lerner e, mais recentemente, Michel Foucault. Todas estas influências foram ressignificando o currículo e a compreensão da concepção "escola construtivista". No segmento de 5ª à 8ª série, trabalha com elementos para que o aluno construa uma postura de cidadão que conhece, questiona, propõe e transforma a sociedade.

sua repetição, ou seja, de sua insistência em reaparecer na história, deixando-o como fato da Natureza.

Definindo-se, sob esse aspecto, pela maneira como profere sua mensagem, a de seu objeto, o MITO TEATRO sofre uma mutabilidade social, conferindo a ele uma abertura. Não se pode escapar desse discurso, que persegue, ao mesmo tempo que constitui, toda síntese significativa. Até porque as imagens que se formam se realizam em vista de uma significação e de um processo simbólico. Na arte, no ritual, no evento, na cena, nos confrontamos com a terminação ativa de uma transformação simbólica de experiência, que é atravessada em seu processo de construção por uma corrente de referências e símbolos que permeiam nosso imaginário. Atrevo-me aqui a tomar um breve exercício de teatro como um fenômeno multidimensional para discutir o processo de MITIFICAÇÃO do TEATRO e sua transformação a partir do ensino de teatro nas escolas.

Caracterização da intervenção pedagógica proposta

Nas diversas experiências que vivenciei com meus alunos enquanto desenvolvia o projeto Coisas do Brasil, com a 5ª série da Escola Sarapiquá¹, propus vários exercícios de improvisação que usavam a música como pré-texto (estímulo). Através dele, os alunos teriam a oportunidade de ler e traduzir, de diferentes formas, obras de compositores brasileiros. A intenção maior era, a partir da aproximação de uma linguagem 'mais performática', construir com o grupo um percurso criador poético fora dos padrões convencionais de espetáculo teatral, aglutinando expressão corporal, música e poesia e possibilitando a intervenção no espaço de diferentes formas.

Vou recortar aqui apenas um desses exercícios: deitados, espalhados pela sala, os alunos ouviram a música *Paciência*, de Lenine, e identificaram as ações presentes. Após relatarem essas imagens no grande grupo, em grupos menores, eles deveriam improvisar uma cena, que poderia utilizar ou não a fala, incluindo ou não a música, a partir da leitura do grupo, unindo as idéias de cada um e colocando todos em cena, organizando, inclusive, a platéia. A proposta era pensar nos exercícios e jogos aplicados anteriormente, abstrair e fisicalizar o máximo possível o que visualizaram através de uma nova soma de ações que representassem simbolicamente para eles a música. Essas ações ganharam um novo lugar no imaginário dramático desses alunos, textualizando, assim, novos significados.

O pré-texto - ponto de partida

Paciência (Lenine) Composição: Lenine e Dudu Falcão

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para

Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida é tão rara
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência

O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

Será que é o tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (tão rara)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para (a vida não para não)

Será que é tempo que me falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (tão rara)

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para (a vida não para não...a vida não para)

A descrição do processo de criação das cenas nas palavras dos alunos – suas escolhas e imagens construídas a partir da leitura do grupo

GRUPO 1

“Tivemos a idéia do X. ser um relógio, e todos os outros correndo em volta para dar a idéia que a vida não pára. E, mesmo quando todos morreram, o relógio estava vivo, mas ficou sozinho e infeliz,

pois não havia mais razão para ele contar o tempo.”

GRUPO 2

“Tentamos fazer com que todos participassem um pouco. Relatamos a parte em que a criança não gostava de escola e seu avô a aconselhou a participar mais das atividades escolares e ela compreendeu. Ela percebeu que temos que valorizar a vida e o tempo, pois o tempo não pára, nem a vida se repete.

GRUPO 3

“O Y. teve as idéias do bebê, estudar, o trabalho, o relógio e um velhinho. O bebê era pra representar a primeira passagem do tempo, o estudo para passar o tempo, o trabalho é pra representar o trabalhar, que as pessoas, ao invés de conhecer o mundo, elas trabalham para viver, o relógio é para marcar o tempo e um velhinho é para representar que a vida e o tempo não param.”

GRUPO 4

“Nós dançamos valsa porque, na música, tinha valsa. Depois nós giramos, para representar o mundo girando e depois fomos morrendo devagar, para representar o tempo.”

GRUPO 5

“Foi difícil ter idéias, de repente surgiu a idéia de um cientista que tenta descobrir se a vida pára ou não; ele chama uma cobaia (prisioneiro) e um assassino (...). O assassino mata a cobaia para a experiência e dele sai um anjinho que diz: - É a vida não pára...”

No exercício de improvisação, os alunos experimentaram várias funções artísticas da criação teatral, sendo, ao mesmo tempo, autores, atores e diretores desse evento. Alguns relataram ainda, no registro do processo, a dificuldade de objetivar fazendo a escolha por uma única idéia, a partir das sugeridas pelos colegas. Nesta simples atividade de construção de uma situação cênica, o tempo esteve relacionado à figura do relógio e à imagem de corpos correndo em círculo, simulando a velocidade do tempo e a noção de infinito. Mesmo com a morte, o tempo representado pelo relógio continuou a existir, mas sem sentido, pela ausência do humano. No segundo, o tempo foi relacionado ao estudo, ao compromisso, ao dever, a uma moral (o olhar sábio do avô). No terceiro, as diferentes idades representam a passagem do tempo, e o trabalho como cegueira, que não permite viver a vida na sua intensidade. No quarto grupo, encontramos uma reprodução literal do termo “vou na valsa”, o giro do mundo e a representação de uma morte lenta para simbolizar a passagem do tempo. E, finalmente, no quinto grupo, os alunos caem numa cena de tom cômico, com personagens e falas

2

Segundo Maffesoli: "A imagem é consumida, coletivamente, aqui e agora. Ela serve de fator de agregação, permite perceber o mundo e não representá-lo. E, mesmo que ela possa ser objeto de apropriação política, ela tem, sobretudo, uma função mitológica, pois favorece o mistério, isto é, une entre si os iniciados. [...] os valores estéticos nada mais são do que as condições de possibilidade de um novo vínculo social." (Maffesoli, 1995, p.35 e 56)

3

"[...] este movimento do jogo, permitido pela falta, pela ausência de centro ou de origem, é o movimento da *suplementariedade*." (Derrida, 1995, p.245)

definidas saindo da formação da arena proposta pelos demais grupos, dispondo-se numa configuração tradicional (palco italiano). E é essa cena que se torna a mais atraente para a maioria do grupo. Nesse evento, o prazer na recepção está estreitamente atrelado ao consenso do coletivo² e ao conhecimento ou 'reconhecimento' da linguagem teatral.

A imagem elaborada não significa exatamente o que diz e nem diz o que significa. Se considerarmos que a linguagem artística só pode comunicar-se com base em convenções compartilhadas que, por sua vez, pressupõem e articulam sistemas de significados e elementos distintivos, estaremos então em posição de compreender que uma imagem, como a que é formada a partir da música, pode dizer coisas diferentes, para pessoas diferentes, em momentos históricos diferentes. Assim, podemos desconstruir ou reconstruir significados baseados nessas diferenças.

O exercício proposto não impôs uma estética, tampouco reproduziu obrigatoriamente as formas tradicionais, ampliando a compreensão do grupo de obra teatral e deslocando o MITO DO TEATRO tradicional. Mito esse, que, segundo Jacques Derrida, "desconstrutor" da metafísica ocidental, está inserido no conjunto de mitos de uma população, pertencendo à ordem do discurso. O discurso exclui a totalização e se abre para o campo de um *jogo* de substituições infinitas, num movimento de *suplementariedade*³. O ensino de teatro tem também sua função nesse jogo, possibilitando aos alunos trabalhar com diferentes estéticas que, muitas vezes, mitificam, por desconhecê-las. O teatro é importante pedagogicamente porque espelha representações simbólicas da realidade de forma que possam ser percebidas e sentidas e possibilita, no espaço escolar, uma aprendizagem estética que influencia a concepção de teatro construída socialmente.

Em *Mitologias*, Barthes esclarece a relação entre a semiologia e o mito, que comporta significante, significado e signo. Estas distinções são importantes para o estudo e compreensão do mito como esquema semiológico. Para esclarecer, ele utiliza um exemplo em que alia rosas como "representantes" da paixão. Nas cenas propostas pelos alunos, o significante é ambíguo, tomando diferentes formas. O teatro é o significado, e a *performance*, o significante. A união destes dois objetos origina um terceiro, o signo (*performance/teatro*), que se converte na totalidade associativa de um conceito e de uma imagem. No caso do significante mítico, tanto a forma quanto o sentido são partes constituintes de um mesmo objeto, o signo – significante do Mito.

Na leitura que os alunos realizaram da música *Paciência*, as palavras adquiriram diferentes sentidos e tomaram diferentes direções. Segundo Derrida, não há como capturar esses sentidos. Seja no discurso oral ou escrito, as palavras estão em deslocamento con-

tínuo. Enquanto em Barthes encontramos a “palavra” como signo que se mantém como entidade concreta, porém não pura, em Susanne Langer as palavras são tomadas num superquadro de ligação que conecta impressões e põe-nas a funcionar juntas provocando, às vezes, cruzamentos de linhas de modo engraçado ou desastroso.

A música de Lenine serviu de pré-texto para que os alunos criassem situações em que poderiam utilizar uma *linguagem mais metafórica*. A maioria dos alunos estava tendo sua primeira experiência em teatro. A proposta de um fazer teatral “performático” provocou estranhamento em alguns e interesse em outros. As referências teatrais que tinham até então estavam relacionadas a decorar um texto a partir da divisão de papéis ou reprodução de ações planejadas. Todas as apresentações realizadas em sala foram discutidas com o grande grupo, que tinha como tarefa observar as singularidades de cada proposta, elaborando os signos trazidos à cena e tecendo comentários, para que fossem apontadas outras soluções para as situações criadas.

Ao assistir à cena elaborada pelos colegas, muitos constatavam que não haviam ‘feito certo’ ou que o outro grupo teve um melhor desempenho. Acontece, então, um deslocamento do MITO TEATRO, quando são colocados diante de outro referencial – o que se repete de apresentação para apresentação de cada grupo. E, finalmente, com o último trabalho, altera-se instantaneamente a certeza ou a segurança na escolha dos meios e formas. Esse diálogo com a experiência do outro permite que se surpreendam com outras possibilidades de interpretação. Nesse percurso criativo, discurso e ação não se opõem e fazem parte de um mesmo universo simbólico.

Neste processo de “construção de si mesmo”, o Mito apresenta-se como uma fala roubada e restituída, porque se suspende e se recupera de uma nova forma. Estas formas são motivadas pelo conceito e pela ambigüidade que representam, mas não cobrem sua totalidade. Na instauração do simbólico, a experiência em arte possibilita a concretização das relações entre sujeito e mundo através de um recorte, um viés pelo qual surge uma forma expressiva transformando qualquer espaço em espaço poético. No lugar da experiência poética que vê o mundo miticamente, temos o TEATRO como MITO (numa circunferência maior) e o TEMPO, criando metáforas e reverberando de diferentes formas no imaginário dos alunos.

Em Lacan, a “metaforização” não é a substituição pura e simples, é uma forma de trazer à tona conhecimento — de montá-lo, através de cruzamentos e transferências. Para Derrida, toda aproximação na metáfora é hipotética e procura, antes de tudo, desconstruir, a partir da base, a oposição entre o próprio e o impróprio, o inteligível e o sensível, que dá sentido a toda figura de linguagem. Afirmo ainda que:

O que se esconde nessa analogia imperfeita é uma cadeia de raciocínios enunciados, ao mesmo tempo constativos e performativos - fundamentando a teoria metafísica da metáfora. [...] O desvio e o transporte metafóricos, o transporte como desvio imprevisível, passam a ser considerados enquanto impossibilidade de recuperação da origem, e o ser mesmo da linguagem que assoma como puro desvio. (apud NASCIMENTO, 1999, p.319; 323)

Assim, no deslocamento metafórico produzido pelos alunos, diferentes metáforas são subtraídas da palavra TEMPO, gerando rastros duplos que, em algumas cenas, se entrecruzam, dando vazão ao poder desviante da linguagem.

Para Arthur Efland, em *Imaginação na cognição: o propósito da arte*, as metáforas estabelecem conexões entre objetos e eventos aparentemente não relacionados. A projeção metafórica é o meio pelo qual o pensamento abstrato aparece. Isso explica como o pensamento abstrato, na cognição humana, pode emergir de experiências corpóreas e sensoriais. A língua do fazer teatral opera da mesma forma, por metáforas físicas. No processo de criação, os alunos escolhem diferentes figuras para representar a passagem do tempo, como a circularidade, o relógio, um homem idoso ou ainda a morte através de corpos que caem. Na opinião de Efland, as ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação como uma função esquematizadora e suas extensões pelas projeções metafóricas. A metáfora, em particular, constrói ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios, para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas. Assim, uma simples cena, como a elaborada a partir do exercício, pode ser encarada como um fenômeno multi-dimensional, possibilitando aos alunos diferentes olhares e enfoques através do desvio metafórico.

Com a avaliação realizada após a apresentação final do processo, foi possível verificar que, para alguns alunos, apesar da satisfação de terem se apresentado, a proposta do projeto não era considerada TEATRO. Um aluno comentou que “agora ele queria fazer teatro” - como se o trabalho anterior não o fosse. Pedi, então, que os alunos se posicionassem a respeito. Surgiram comentários de toda ordem: uma aluna disse que era um tipo diferente de arte; outra afirmou que os colegas diziam que não era teatro o que fizeram porque só conheciam um tipo de teatro, e outra ainda considerou que o que apresentaram era um trabalho de expressão corporal. Aproveitando a rica discussão, os comentários foram esclarecidos e fortaleceram a elaboração de novos conceitos. Esse novo olhar estético contribuiu para construir simultaneamente um novo espectador.

No processo descrito, o TEATRO desenvolveu formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, abstrair, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas. E, aguçando os sentidos, transmitiu significados divergentes. A experi-

ência viabilizou a construção cênica a partir de uma aprendizagem física, de um novo olhar para o corpo e seu tecimento com o outro. E deslocou, aos poucos, o MITO TEATRO, ultrapassando a idéia inicial de cena e o conceito de teatro de uma forma fechada para uma forma aberta, construindo novas noções. Esse processo de transmutação não ocorre subitamente nem de forma total. O novo traço que a mitologia risca nasce num rascunho e se amplia progressivamente. E é a partir de sua freqüência (repetição) que se superpõe ao mito anterior.

O canal de realização estética envolveu escolhas que envolvem sempre saber e experiência, transformando o sentido de teatro em uma nova forma através de um processo de aprendizagem que permite a “deformação” do conceito TEATRO. Concluo, assim, aproximando-me de Derrida e de sua afirmação de que esse conjunto de mitos e significações jamais será fechado, e, sim, aberto infinitamente. Esses novos pacotes de significações que surgem no universo escolar são pulverizados no imaginário desses alunos, formando novas nuvens que fazem chover novos saberes, que podem penetrar ou não nessas existências. Dessa forma, podemos sugerir que, no ensino de teatro, inventa-se, desestrutura-se e estrutura-se um novo MITO.

Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Trad. Rita Buongermino e Pedro Souza. São Paulo: Difel, 1982.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DUARTE JR., João Francisco. **Itinerário de uma crise a modernidade**. 2.ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999.

EFLAND, Arthur. 'Imaginação na cognição: o propósito da arte' in BARBOSA, Ana Mãe (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOULCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. São Paulo: Vozes, 1988.

LANGER, Susanne K. **Filosofia em Nova Chance**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LEE, John, Ceci Miller-Kritsberg. **Writing from the body: For writers, artists and dreamers who long to free their voice**. St. Martin's Griffin, 1994.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

NASCIMENTO, Evando. **Derrida e a Literatura**. Niterói: EDUFF, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PEREIRA, Karine Cristina. **Aspectos do ensino de teatro nas escolas públicas de Florianópolis**. 2002. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.