



## EDUCAÇÃO, ESCRITAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E TEATRO

## EDUCATION, (AUTO)BIOGRAPHIC WRITINGS AND THEATRE

## EDUCACIÓN, ESCRITURAS (AUTO)BIOGRÁFICAS Y TEATRO

Diego José Domingos Pereira<sup>1</sup><https://orcid.org/0000-0002-2708-3534>Cláudio Guilarduci<sup>2</sup><https://orcid.org/0000-0001-5165-5937>**Resumo**

Este trabalho versa sobre o uso de escritas (auto)biográficas como mote metodológico para o ensino de Artes em escolas públicas da Rede Estadual de Educação Básica do Estado de Alagoas. A construção teórica apresentada perpassa pelos aspectos fundamentais do conceito de *escritas (auto)biográficas*, descritos por Leonor Arfuch (2010) e Philippe Lejeune (2008). Alicerçando o entendimento acerca do uso e do trabalho voltados à memória na educação, recorreremos a Walter Benjamin (2012) e a Jean-Marie Gagnebin (1997). Em relação aos verbetes teatrais e à tentativa de uma argumentação que une teatro e formação, foram adotados os autores Patrice Pavis (2010) e Clementino Souza (2006), respectivamente. O artigo reflete, portanto, a vida docente e aborda o campo metodológico da criação em artes, mais especificamente em teatro. Cabe ressaltar que o mesmo pretende fortalecer e difundir os diferentes cursos de licenciatura da área artística, refletindo ainda sobre a legislação educacional que regulamenta o ensino de arte a partir das quatro linguagens e suas respectivas formações.

**Palavras-chave:** (Auto)Biografia; Criação Metodológica; Teatro.

**Abstract**

This paper discusses the use of (auto)biographical writings as a methodological approach to teaching art in public schools of the Rede Estadual de Educação Básica do Estado de Alagoas. The theoretical construction presented goes through the fundamental aspects of the concept of (auto)biographical writings, described by Leonor Arfuch (2010) and Philippe Lejeune (2008). Grounding the understanding about the use and work focused on memory in education, we recur to Walter Benjamin (2012) and Jean-Marie Gagnebin (1997). In relation to the theatrical terms and the tentative of an argument that unites theatre and education, the authors Patrice Pavis (2010) and Clementino Souza (2006),

<sup>1</sup> Graduado em Teatro, Bacharelado e Licenciatura, pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de São João del-Rei (PPGAC UFSJ). Doutorando em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC UFRGS). Professor de Teatro da Educação Básica do Estado de Alagoas. E-mail: diegojse@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Teatro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: guilarduci@ufs.edu.br

respectively, were adopted. Therefore, this article reflects on the teaching life and approaches the methodological field of creation in Arts, more specifically in Theatre, emphasizing that it intends to strengthen and spread the different undergraduate courses in the artistic area, also reflecting on the educational legislation that regulates the teaching of art from the four languages and their respective formations.

**Keywords:** (Auto)Biography; Methodological Creation; Theatre.

### **Resumen**

Este trabajo trata del uso de escritas (auto)biográficas como lema metodológico para la enseñanza de las Artes en las escuelas públicas de la Red Estatal de Educación Básica del Estado de Alagoas. La construcción teórica presentada abarca los aspectos fundamentales del concepto de escritas (auto)biográficas, descritos por Leonor Arfuch (2010) y Philippe Lejeune (2008). Respaldando el entendimiento del uso y del trabajo dirigido a la memoria en educación, recurrimos a Walter Benjamin (2012) y Jean-Marie Gagnebin (1997). Con relación a las entradas teatrales y al intento de una argumentación que uniera teatro y formación, fueron adoptados los autores Patrice Pavis (2010) y Clementino Souza (2006), respectivamente. El artículo refleja, por lo tanto, la vida docente, y aborda el campo metodológico de la creación en las artes, más específicamente en el teatro. Cabe destacar que el mismo pretende fortalecer y difundir los diferentes cursos de licenciatura del área artística, reflexionando sobre la legislación educativa que regula la enseñanza de las Artes a partir de las cuatro lenguajes y sus respectivas formaciones.

**Palabras clave:** (Auto)Biografía; Creación Metodológica; Teatro.

### **Introdução**

Não está fora de questão imaginar o uso de narrativas autobiográficas em diversas áreas, não só do conhecimento, mas, sobretudo, nas instâncias práticas de nossas vidas, inclusive na educação. Em nossa contemporaneidade, o seu uso pode ser observado em *reality shows*, produzidos pela TV, ou mesmo em campanhas políticas milionárias organizadas por marqueteiros a fim de se criar uma figura coerente perante os eleitores. A popularização do uso de redes sociais, cuja principal ferramenta é o texto ou a imagem, também nos auxilia a entender a explosão autobiográfica de nosso tempo e suas distintas finalidades. A construção de um “eu público” baseado em narrativas autobiográficas tem se tornado um modo discursivo e imagético de rápida adesão e absorção social. Dessa forma, é importante que saibamos que o campo íntimo deixou de ser um paraíso confessional em que narrativas pessoais e de midiaticização se comportam como polos opostos de uma mesma discussão.

Já há algum tempo, a autobiografia vem se firmando como potencializadora de nossas ações pessoais, de nossa presença e nossa performance e, por essa razão, creio ter chegado a hora de desdobrar essa premissa metodológica em contribuições teórico/práticas a

Licenciatura em Teatro. Não por acaso, tentarei mobilizar os estudos benjaminianos, entendendo-os como rastros de uma crítica que propõe uma reflexão sobre a sociedade de nossa época, tendo como base os meios de produção de uma obra de arte em meio a um processo pedagógico. A escrita de Walter Benjamin nos possibilita entender que o diagnóstico de uma época não visa eliminar as contradições nela encontradas, mas justamente seu oposto: na medida em que nossas análises expõem tais contradições é que ampliamos o entendimento de nossas relações socioculturais, que são vistas, portanto, como resultado materializado da cultura de nosso tempo.

A possibilidade de um estudo pedagógico, tendo como base reflexiva o processo criativo teatral, é o que acolhe a ideia de que a memória pode se desdobrar para além do evento cênico, na possibilidade real de atores e atrizes compreenderem a própria vida a partir de uma abordagem histórica. Por sua vez, a abordagem crítica se destina à exploração dos termos benjaminianos para a construção de uma reflexão que seja capaz de abarcar uma experiência artística teatral autobiográfica e, ao mesmo tempo, versar sobre um processo de formação orgânico. A possibilidade dessa reflexão se baseia na premissa de que a obra de arte autobiográfica

[...] reivindica para as ciências humanas outra forma de expor a verdade, forma que se distingue profundamente do que chamamos conhecimento empírico do real e, portanto, questiona os limites rígidos da racionalidade técnica, preconizando um tipo de conhecimento que inclui as paixões e as utopias indispensáveis à vida, sem as quais não há humanidade possível. (SOUZA, 2006, p. 187)

Como mencionado por Souza (2006), o conhecimento produzido no interior das relações que o sujeito expõe nos auxilia na compreensão de seu universo. Esse universo revela, por meio da cultura, os comportamentos que, tanto podem ser compreendidos com certa naturalidade como podem ser repudiados por nossa sociedade. A aceitação ou a recusa desses comportamentos expostos compõem uma gama precisa das impressões e sensações de nossa época. Nesse sentido, as paixões, utopias e epopeias que o sujeito guarda para si como seus maiores segredos devem ser pensadas como categorias indispensáveis aos estudos da experiência humana. Em relação ao termo “experiência”, Benjamin destaca que

cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito – A pessoa irrefletida acomoda-se no erro. “Nunca encontrarás a verdade”, brada ela àquele que busca e pesquisa, “eu já vivenciei isso tudo”. Para o pesquisador, contudo, o erro é apenas um novo alento para a busca da verdade (Espinosa). A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito. (BENJAMIN, 2009, p. 23)

A aceitação da experiência benjaminiana, como fonte autêntica de conhecimento, deve

ser compreendida como uma tentativa de desterritorializar o próprio conhecimento, não compreendendo-o mais como uma unidade de pensamento fechada e coesa, acabada em si mesma. A memória nesse caso contradiz o fio contínuo da história, podendo se desdobrar como uma “nova” origem acerca de antigos fatos. De certa forma, são essas “origens” que nos apontam as contradições históricas trazidas por cada sujeito. Logo, o uso da memória poderia significar um ganho significativo na compreensão de nosso mundo simbólico, bem como de seus processos formativos.

Em um processo criativo teatral, a formação do sujeito está ligada ao modo como o mesmo elabora e expõe sua relação histórica com o mundo a partir de propriedades estéticas. No entanto, cabe-nos dizer que esse tipo de processo não diz respeito apenas ao contexto artístico, tampouco está restrito apenas ao racional, mas diz respeito também a outra forma de ver, articular e sentir o mundo, portanto, a uma formação cidadã e coletiva. Dessa maneira, por meio da construção e análise de um processo criativo teatral, procuro desenvolver três ideias que se tornam pilares fundamentais para potencialização do uso de materiais autobiográficos em processos criativos teatrais em contexto pedagógico, sendo elas a emancipação, a elaboração e a reelaboração do eu.

### **A Emancipação de si e o processo criativo**

Durante minhas aulas de arte, comecei a analisar o cruzamento que se estabelece entre narrativa (auto)biográfica e narrativa de formação, bem como a interação da arte com a sociedade de sua época. Durante esse período, pude perceber que a ideia de implementar um processo criativo teatral, por meio da (auto)biografia, através da estetização da memória e de todo o afeto gerado por essas narrativas, culminaria no que preferi chamar de “Processo Criativo Pedagógico (Auto)biográfico”. O afeto a que me refiro pode ser entendido ainda como elemento pertinente à formação humana, uma vez que ele pode estabelecer verdadeiras transformações no que acreditávamos ser nossa memória, isso porque

a palavra afeto carrega em si, no senso comum, uma gama de significados que remetem a carinho, cuidado, sentimento, amizade. No entanto, em alguns campos do saber, como na psicologia, afeto é descrito como a capacidade que um acontecimento tem de imprimir uma mudança no ser, tanto no plano físico (corpo) quanto no plano das ideias (mente, alma, espírito). O ato de afetar, neste caso, significaria deslocar, mudar o parâmetro, alterar uma determinada forma de o ser humano experimentar a vida. (MOTA DRUMMOND, 2016, p. 11)

Por meio da Rede Pública de Educação Básica, comecei a entender que o afeto ocasionado pela experiência teatral, carregada de sentido e significados, reverbera-se pelo corpo, embora também se manifeste através do plano das ideias. A estética, propriedade

proveniente das aulas de arte, nesse caso, é responsável por possibilitar as correspondências entre o pensamento rememorado e a manifestação corporal de modo coletivizado. Isso ocorre porque o processo criativo abriga a noção de que o encontro entre as narrativas autobiográficas de um pode afetar e até mesmo se atrelar à história narrada pelo outro. O encontro entre essas narrativas, quando de forma coletivizada, proporciona, em algum momento, a fusão de todas essas histórias de vida, desencadeando um espaço comum entre elas.

A “afetação” e união dessas distintas narrativas geralmente acontece nos ensaios, durante as aulas. Esse acontecimento, por sua vez, resulta na aceleração do processo de estetização das narrativas autobiográficas. Portanto, uma das primeiras etapas da fase de estetização da memória se dá quando o material introduzido por um é desempenhado pelo outro, conferindo aos envolvidos na cena a missão de mostrar um “eu” que não é só seu. Assim como no teatro, o processo de materialização dessas narrativas, durante as aulas, dá-se, principalmente, pela ideia de mimésis. A mimésis em processos educacionais, no entanto, não se vincula à noção mais generalista do termo, em que significa a repetição fidedigna dos movimentos de outra pessoa, relativamente organizados, executáveis tecnicamente com base em uma partitura corporal. Logo, a noção de mimésis utilizada neste estudo refere-se à retomada aristotélica, que entende a mesma como uma “forma humana privilegiada de aprendizado” em que não se “pergunta o que deve ser representado/imitado, mas como se imita” (GAGNEBIN, 1997, p. 84).

Como nos aponta Gagnebin (1997), o que podemos apreender da retomada mimética é o desdobramento da mimésis como procedimento de captura e subversão do conteúdo registrado. A subversão do registro da ação praticada por outra pessoa é também um meio de compreendermos a mimésis como dispositivo de compartilhamento cultural, além de ser possível atribuir-lhe ainda o caráter de mediar o encontro entre o corpo do praticante mimético e a lembrança do corpo que está sendo mimetizado. A mimésis, nesse caso, também poderia ser considerada um instrumento pedagógico para os estudos acerca da experiência. Isso porque esse procedimento pode propiciar, através de propriedades estéticas, um caminho fomentado pelos resquícios de experiência, embora metamorfoseado em cada execução, atrelando-se à capacidade de engendrar memória a partir do encontro dessas diversas narrativas autobiográficas com o presente da ação vivida.

A possibilidade de emancipação não está na confluência de todas essas narrativas, mas ocorre no exercício de identificar as contradições produzidas por essas lembranças e o que delas pode-se retirar e/ou aglutinar ao sujeito. O compartilhamento, a troca e o exercício crítico nos oferecem meios de extrair do cotidiano vivido nossas questões para debate e suas

possíveis resoluções por meio da análise de nossas relações pessoais. As trocas culturais, as relações sociais e os aspectos burocráticos de nosso desenvolvimento, são elementos fundamentais para compreendermos em que medida essas estratégias memorialísticas sobrevivem e potencializam o processo criativo teatral e/ou os momentos de ensino e de aprendizagem. A demarcação e a emancipação da existência do sujeito, sob uma perspectiva histórica, ocorrem quando ele expressa notória consciência de si, tanto no plano das ideias quanto no âmbito da linguagem, pois

[...] só o ser humano pode ser *in-fans* (etimologicamente em latim, aquele que não fala). Então, ao contrário dos animais, o homem – como tem uma infância, ou seja, não foi sempre falante – aparece como aquele que precisa, para falar, constituir-se como sujeito da linguagem e deve dizer “eu”. Nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história. E aqui reside a possibilidade de saber, quer dizer, de vivendo a história e de recontando essa história construir um saber coletivo que extrapola a mera justaposição de informações. (KRAMER; SOUZA, 2009, p. 13)

As atividades relacionadas à emancipação do eu através de um processo pedagógico referem-se àquelas em que o sujeito expõe sua história por meio de narrativas. Essas narrativas podem ser desempenhadas de forma escrita, por meio de narração oral, em uma exposição imagética ou através de manifestações corporais. A atmosfera criada para a rememoração das experiências que dão origem às narrativas autobiográficas é baseada na percepção temporal que cada memória é capaz de engendrar pelo espaço. A noção de tempo para a criação artística pode significar diversas maneiras de senti-lo, tornando-se um elemento poderoso quando aliado à pedagogia das artes cênicas. As formas de sentir as “passagens temporais” podem ser propostas à turma em diferentes momentos como no relaxamento, aquecimento e, de forma mais direcionada, em improvisações pelo ambiente. Voz e corpo comungam a existência dos elementos metafísicos da experiência, uma vez que

[...] o ato de experienciar está intimamente ligado à sensação e à percepção que tal situação traz. Seja ela uma sensação física – como o arrepio na pele dos amantes que se encontram – ou uma percepção mental – como a solidão de se encontrar desacompanhado num país completamente estranho – a experiência, carregada de afeto, nos marca de alguma forma e acaba por sinalizar padrões de comportamento que pouco a pouco começam a constituir nossas lembranças. Fruto de conexões, as lembranças não são criadas em função de uma única experiência, mas a partir das associações que fazemos do momento presente com experiências passadas. (MOTA DRUMMOND, 2016, p. 14)

Em relação à produção de narrativas autobiográficas, a percepção de nossas experiências – elemento fundamental na emancipação de si – nos revela como a sensação é responsável por desencadear uma forma toda de ver e expressar o mundo. Tanto no contexto

artístico quanto no pedagógico, o que podemos apreender é que o tecido rememorado faz conexões diretas com a vida dos envolvidos através de nossa presença e das trocas que fazemos durante nossa participação na ação. Não se impõe, no entanto, um juízo de valor moral, ético ou estético em relação ao material confeccionado, visto que, em um processo pedagógico dessa natureza, o resultado encontrado visa justamente à valorização dos elementos descobertos de forma conjunta, coletiva e colaborativa.

Portanto, a emancipação toma para si a apreensão e a subversão dos discursos que circundam o sujeito. A subversão, nesse caso, pode ser concebida nas formas que o sujeito encontra para contar sua história. A dimensão da capacidade criativa da linguagem cênica se baseia em propor e opor-se ao compartilhamento daquilo que nos compõe. De certa forma, a capacidade comunicacional da memória é o que nos garante, com base em uma abordagem pedagógica artística, tornar sensações e conexões mentais em materialidade que, antes, só existiam na forma de pensamento. Eloisa Pires (2014), ao problematizar as análises benjaminianas, diz que o filósofo alemão, em seus estudos sobre “Cultura, Arte e Sociedade”, afirma que podemos aprender, desdobrar e aplicar o pensamento por meio de

[...] metáforas, imagens, alegorias, aforismos e citações [...]. O filósofo constrói uma visão de mundo que não é, certamente, aquela do pensamento sistemático, limitado a operações conclusivas. Ao contrário, trata-se de uma perspectiva que amplia as possibilidades da razão, movendo-se e refazendo-se nas dobras da linguagem. (PIRES, 2014, p. 816-817)

Não por acaso, a escolha pelo termo “emancipação” se deveu ao fato de o mesmo ter seu uso aplicado para se referir a uma pessoa que goza de todas as prerrogativas legais, mesmo ainda não tendo atingido a maioridade, graças a uma concessão judicial. A experiência da emancipação em um processo criativo teatral se dá, portanto, na forma como o sujeito expressa o encontro entre o que ele vê e sabe do mundo em detrimento do que o mundo sabe ou viu sobre ele. Portanto, a emancipação procede com base nas emergências do sujeito quando a linguagem ainda não faz referências aos grandes códigos e símbolos, mas, ao contrário, ela se torna um elemento flexível na complementação da ação. Isso nos leva a crer que a linguagem, enquanto potência da enunciação de si em um processo criativo pedagógico, atrela-se à ideia de que a ação discursiva não se dá, necessariamente, apenas pela oralidade e/ou pela escrita, mas desdobra-se na ação designada pelos verbos.

### **Elaboração e reelaboração do “eu”: a infância e o amigo**

O estudo sobre a atividade narrativa memorialística que Walter Benjamin desenvolve acerca da obra proustiana é o que nos possibilita imaginar uma atividade autobiográfica que

possa ser entendida por meio de propriedades estéticas. Ao colocar em questão o ordenamento e o funcionamento da atividade memorialística na construção narrativa, Walter Benjamin, por meio de Proust, desassociou a relação simplista que reduz a memória estritamente ao seu aparecimento, ou seja, à sua manifestação estruturada de forma lógica. Isso nos leva a inferir que o cerne da questão, ao menos para Benjamin, repousa da diferenciação entre manifestação e a apresentação do produto final.

É por esse pensamento que podemos entender a memória como uma atividade da humanidade, podendo ser copiada, alterada, influenciada, manipulada e, por isso, também poetizada. A emancipação é o que nos dá condições de entendermos as demandas que o sujeito traz para o processo criativo durante nossas aulas. A elaboração, nesse caso, cumpre seu papel em um processo criativo ao permitir compreender que cada narrativa deve ser trabalhada com o intuito de contemplar o enredo total do qual passa a fazer parte. Em outras palavras, é como se a memória de uma pessoa, quando trabalhada em uma atividade pedagógica, só fizesse sentido quando complementada ou suplementada pela memória de outra pessoa, atrelando-se ao conteúdo pedagógico designado àquele momento.

O processo de emancipação da/o estudante em relação às suas memórias não é um acontecimento temporal com data e hora para acabar e/ou começar. Portanto, ao menos pedagogicamente, não se trata de uma etapa a ser alcançada. Ela também não pode ser simplesmente um fenômeno anterior à elaboração. A interação entre emancipação e elaboração se resguarda nas tênues e complexas operações de concessão e observação do material trabalhado. A cada repetição do conteúdo rememorado acontece alguma nova emergência do sujeito, como a associação ou a descoberta de outros fatos que podem estar relacionados à memória trazida inicialmente. A natureza transitória das relações estabelecidas entre processo criativo pedagógico e as histórias de vida, muitas vezes, pode ocasionar afetações significativas na memória trabalhada. Portanto, a emancipação e a elaboração são ações siamesas, posto que nossas memórias não são pensamentos rigidamente controlados apenas por nosso consciente.

Marcel Proust, durante o processo de criação de *Em busca do tempo perdido*, recusava-se a dormir, pois acreditava que o sono o desviaria da continuidade de sua narrativa. No caso de Proust, o que podemos observar é a própria reelaboração do sujeito durante sua escrita. A influência do presente na leitura da narrativa tecida por seus pensamentos passados era também um modo de rememorar e, ao rememorar, ele se lançava à possibilidade de ver outra vez, acrescentar ou subtrair, rir ou chorar por meio da narrativa recém-criada. O processo de elaboração em um processo criativo teatral transforma a narrativa autobiográfica ao estabelecer o objetivo de fixar os elementos potencialmente fortes para a composição da

cena. A influência do presente em uma narrativa passada, percebida na elaboração criativa teatral, é constatada através das observações de Walter Benjamin acerca do trabalho estético de Proust. A elaboração – esse encontro entre o presente e o passado do sujeito – acrescenta à composição memorialista a noção de busca enquanto encontro. A elaboração proustiana pode ser detectada pela seguinte passagem:

Submetendo-se ao seu domínio, Proust vencida a tristeza desolada de sua vida interior (que ele uma vez escreveu como “*l'imperfection incurable dans l'essence même du présent*”), e construiu, com os favos da lembrança, uma casa para o exame dos seus pensamentos. Cocteau percebeu aquilo que deveria preocupar, em altíssimo grau, todo leitor de Proust: ele viu o desejo de felicidade – cego, insensato e frenético – que habitava esse homem. Ele irradiava de seus olhos. Não eram olhos felizes. Mas a felicidade estava presente neles, como no jogo ou no amor. (BENJAMIN, 2012, p. 39)

A reelaboração autobiográfica durante o processo criativo teatral acontece na materialização da passagem narrada para a apresentação corporal da mesma. Na literatura, ao reelaborar, Proust “viu o desejo de felicidade” através do trabalho empreendido a partir de sua memória e fez “com os favos da lembrança” um lar que suportasse o “exame dos seus pensamentos”. E assim Benjamin prosseguiu: “Não eram olhos felizes”, mas era ao escrever, assim como ao desempenhar cenicamente uma narrativa autobiográfica, “como no jogo ou no amor”, que a felicidade poderia se fazer presente. A elaboração e a reelaboração expressam esse momento dialético. Os olhos, produto da biologia, são tristes. No entanto, até mesmo os olhos mais tristes, quando na poesia, podem carregar a possibilidade da felicidade.

Pensando no contexto escolar, é importante ressaltar que, segundo Walter Benjamin, o produto estético não deveria excluir os elementos que constituem sua autoria. Excluir do produto final as marcas de sua produção é deixar o produto desnudo, como se sua natureza não estivesse ligada ao fazer humano ou como se seu processo criativo não interessasse ao resultado final. A premissa benjaminiana, acerca das marcas do sujeito em produto artístico, auxilia-nos a aplicar o processo criativo autobiográfico em meio às aulas de arte apoiado em uma metodologia de ensino na Educação Básica. Essa reflexão sobre o produto estético, no caso da Educação Básica, merece certa atenção. A memória utilizada por crianças e adolescentes, antes de qualquer coisa, narra a história de um grupo de indivíduos que ainda não têm seus direitos respeitados. Portanto, o ato de excluir do produto estético em sala de aula as marcas de sua produção é esvaziar o sentido político de nossa ação pedagógica e contribuir diretamente para a invisibilização de pessoas em contexto de marginalização.

Benjamin (2012), a partir das imagens que Proust trazia em sua escrita, dizia que o escritor francês se apropriava do espaço imagético para transformá-lo. No campo educacional, a condição indicada por Benjamin (2012) destaca a existência de uma dupla

vontade de felicidade, constatada por Cocteau, e ressalta: “não eram olhos felizes, mas a felicidade estava presente neles. Como no jogo ou no amor”. Ambos, tanto o jogo quanto o amor, estão inseridos no campo lúdico da existência do sujeito, sendo o lúdico um meio para se alcançar prazer na atividade exercida. Assim como nessa busca metodológica, o interesse de Proust não era a realidade de sua vida, tampouco era esse o foco de sua busca. É por essa razão que devemos compreender a metodologia baseada no processo criativo (auto)biográfico como “um culto apaixonado da semelhança”, assim como em Proust, derivada da ideia de sonho, já que

toda interpretação sintética de Proust deve ligar-se ao sonho. [...] Os verdadeiros signos de seu domínio não se encontram ali, onde ele os descobre [...]. A semelhança entre dois seres, a que estamos habituados e com que nos ocupamos em estado de vigília, é apenas um reflexo impreciso da semelhança mais profunda que reina no mundo dos sonhos, em que acontecimentos não aparecem jamais como idênticos, mas sempre como semelhantes: impenetravelmente semelhantes entre si. (BENJAMIN, 2012, p. 40)

Dessa forma, destaco o fato de o “emergir da memória” – tanto na educação de Artes como em Proust – poder ser descrito como uma zona de embate entre *mnèmè* e *anamnèsis*, termos gregos relacionados à memória e que encontram certa equivalência na distinção proustiana. Essa distinção faz referência à memória voluntária, aquela em que o ato de lembrar está em expressa conformidade com o consciente do sujeito, mas também à memória involuntária, cuja lembrança toma o sujeito e o afeta, atuando em uma dimensão inconsciente, portanto, pondo em xeque a soberania “de quem” e “do que” se lembra, tendo, inclusive, a capacidade de transportar o sujeito, sensorialmente, para o fato recordado. Dessa forma, alunos e professores, atores e atrizes que fazem uso dessa zona de lembrança, agem

[...] assim como as crianças [que] não se cansa[m] de transformar, em um só gesto, a bolsa e o que está dentro dela numa terceira coisa - a meia -, assim também Proust não se cansava de esvaziar com um só gesto o manequim, o Eu, para evocar sempre e de novo o terceiro elemento: a imagem que saciava sua curiosidade, ou melhor, sua nostalgia. (BENJAMIN, 2012, p. 41)

Assim, ao longo de um processo criativo realizado de forma coletiva, crianças e adolescentes puderam ter também momentos de um aprofundamento mais individualizado na experiência, alimentando-se, ainda, da eterna curiosidade do porvir da situação ao compartilharem suas experiências pessoais no decorrer das aulas de arte.

Foi a partir da junção dos elementos narrados acima que comecei a imaginar tecnicamente a utilidade do compartilhamento da memória em um processo educativo. Isso nos é possível ao elegermos a experiência benjaminiana como fonte de conhecimento e sabedoria, fenômeno capaz de mobilizar de maneira transmissível os elementos da memória,

transformando-a em uma plataforma que se desdobra pedagogicamente sem perder seu aspecto artístico durante o processo.

Filosoficamente, o que é transmitido entre e por atores e atrizes no decorrer de um processo criativo pode ser compreendido graças a Giorgio Agamben. O filósofo, em *O que é contemporâneo?* (2009) deixa como rastros de seu pensamento um texto intitulado *Amigo*. A pertinência do recorte apresentado por Agamben, realizado após reinterpretar os estudos aristotélicos, concentra-se na reformulação da questão concebida dessa relação e, entre outros destaques, revela-nos, a partir da linguagem, o fato de “amigo” encontrar-se sem uma definição precisa, filosófica e estética.

[...] Penso que “amigo” pertence àquela classe de termos que os linguistas definem como não-predicativos, isto é, termos a partir dos quais não é possível construir uma classe de objetos na qual inscrever os entes a que se atribui o predicado em questão. “Branco”, “duro”, “quente” são por certo termos predicativos; contudo, mas é possível dizer que “amigo” defina, nesse sentido, uma classe consistente? Por estranho que possa parecer, “amigo”, compartilha essa qualidade com outra classe de termos não-predicativos, os insultos. (AGAMBEN, 2009, p. 83)

Curiosamente, alunos, alunas e professores que trabalham com a perspectiva autobiográfica tendem a estabelecer um nível de intimidade mais intenso que nos demais processos. Parte dessa premissa baseia-se na ideia de que as histórias de vida ajudam na construção de uma atmosfera confessional, portanto dialógica, entre os relatos e/ou resíduos da memória. Dessa forma, o que podemos apreender de todo esse raciocínio é precisamente como o caráter performativo, atribuído ao insulto, é constatado. O que ofende no insulto é a experiência da linguagem gerada entre os sujeitos da ação. Assim sendo, o mesmo ocorre em relação ao amigo. Amigo, nesses termos, seria mais que uma simples relação causal, cotidiana ou profissional. Logo, a amizade não estaria relacionada ao poder da palavra, mas à ação que se executa e, por essa razão, tanto “amigo” quanto “insulto” estariam, por ora, de mãos dadas.

Ao revisitar conceitualmente Aristóteles, Agamben ajuda-nos a compreender como, na relação entre “amigos”, o que pode estar em questão é uma ligação direta com a experiência benjaminiana. Para Benjamin, o principal fator do resultado da experiência do indivíduo é a imagem histórica e social do próprio sujeito. Para aprofundar as discussões sobre o “amigo” a partir de Aristóteles, Agamben (2009) apresenta em seu texto uma longa citação do livro *Ética a Nicômaco* (1170a28 – 1171b35) que reproduzimos abaixo<sup>3</sup>:

[...] O amigo é, com efeito, um outro si mesmo (*heteros autos*). E como, para cada um, o fato mesmo de existir (*to autos einai*) é desejável, assim – ou quase – o é para o amigo. A existência é desejável porque se sente que ela é uma coisa boa e esta

<sup>3</sup> Agamben faz a tradução para o italiano das citações que utiliza em seus textos. Desta forma, optou-se aqui por não utilizar outras traduções do livro de Aristóteles.

sensação é em si mesma doce. Contudo, também para o amigo se deverá co-sentir que ele existe, e isto advém no conviver e no ter em comum (*koinoméîn*) ações e pensamentos. Neste sentido se diz que os homens convivem (*syzên*), e não como o gado, que compartilha o pasto. [...] A amizade é, com efeito, uma comunidade e, assim como é em relação a si mesmo, assim também para o amigo: e como, com relação a si mesmo, a sensação de existir (*aisthesis oti estin*) é desejável, assim também para o amigo. (ARISTÓTELES apud AGAMBEN, 2009, p. 5)

A retomada sobre o amigo realizada por Agamben nos revela cinco pontos sobre essa relação. Esses pontos atribuem tanto o caráter performativo do termo quanto a interação entre esses sujeitos amigos, desdobrando-se como uma classe ontológica. As observações de Agamben em relação à amizade em Aristóteles nos indicam também como a memória, o corpo e a própria linguagem são elementos fundamentais desse novo entendimento acerca do termo.

A amizade pertence à *protè philosophía*, porque o que nela está em questão concerne à mesma experiência, à mesma “sensação” do ser. Compreende-se então porque “amigo” não pode ser um predicado real, que se soma a um conceito para inscrevê-lo numa determinada classe. Em termos modernos, se poderia dizer que “amigo” é um existencial e não um categorial. Mas este existencial – como tal, não conceitualizável – está atravessado, no entanto, por uma intensidade que o obriga a algo assim como a uma potência política. Esta intensidade é o *syn*, o “com” que reparte, dissemina e torna compartilhável a mesma sensação, a mesma doçura de existir. (AGAMBEN, 2009, p. 6)

Pedagogicamente, poderíamos dizer que Agamben (2009) nos apresenta o termo “amigo” assumindo um caráter existencial e não categorial. No ato dessa relação, dissemina-se e torna-se (com)partilhável a mesma sensação. Agamben, portanto, utiliza-se da filosofia grega para intuir que a expressão “compartilhar o pasto” de Aristóteles em relação ao “amigo”, na verdade se destina a um “tomar parte do mesmo”, figurar na mesma ação, a partir de uma mesma sensação. Isso nos é possível ao percebermos que tanto “compartilhar o pasto” quanto “tomar parte do mesmo” nos remetem à ideia de que a linguagem, a sensação e a autoria conjunta denotam relações inerentes ao processo criativo autobiográfico, tanto faz se teatral ou pedagógico. Não por acaso, a elaboração dessa relação evidencia uma zona em que os aspectos físicos dessa relação acolhem a premissa de ter o outro como parte constituinte do eu. Dessa forma, outra vez, temos a alteridade como um estado constituinte e constitutivo de nossa elaboração enquanto sujeitos. Na reformulação proposta por Agamben também reside o interesse de inserir o outro na ação praticada, uma vez que o

[...] essencial é, em todo o caso, que a comunidade humana seja aqui definida, em relação àquela animal, através de um conviver (*syzen* adquire aqui um significado técnico) que não é definido pela participação numa substância comum, mas por uma *condivisão* puramente existencial e, por assim dizer, sem objeto: a amizade, como com-sentimento do puro fato de ser. (AGAMBEN, 2009, p. 91-92)

Logo, a emancipação, a elaboração e a reelaboração teatral pelo processo criativo autobiográfico podem ser descritas como etapas que compõem o resultado de um trajeto em que a infância se torna plataforma para a compreensão da expressão pré-linguagem. Essa plataforma pode ser elaborada a partir da estetização de nossas histórias de vida através das aulas de arte ou de teatro. O processo de estetização é fruto do encontro, tanto das narrativas autobiográficas quanto das experiências que passam a compor esse determinado grupo ou classe. Essas experiências afetam e são afetadas constantemente por causa da relação austera proveniente do outro na construção de nós mesmos. É dessa maneira que o processo criativo cumpre seu papel ético perante a história, pois, no cenário proposto, infante não é aquele que não se expressa, mas aquele que cria aspectos próprios na construção de sua visão de mundo. O papel ético dessa discussão artística e pedagógica, nesse caso, pode ser percebido pelas aproximações estabelecidas entre o processo criativo em si e a perspectiva dos vencidos, uma vez que a perspectiva histórica dos vencidos, para se manter viva, também precisa elaborar-se para existir frente à perspectiva dos vencedores.

No caso da atuação docente autobiográfica, é como se pensássemos que a narrativa de si, quando usada em um processo pedagógico, indicasse que a condição narradora, criada a partir da identificação das vozes do jogo “Eu, Tu, Ele” a partir do *Pacto Autobiográfico*, ofertando à narrativa cênica de natureza autobiográfica certa performatização em seu desempenho. Dessa forma, o que podemos observar é que o processo criativo acaba por propiciar uma dinamização do trabalho cênico com nossas alunas e alunos. Isso porque sua realização pressupõe uma reorganização temporal das sensações trazidas pela narrativa via memória, transformando a/o estudante em narrador/a de dois tempos, a saber: o presente em que atua e o passado que se materializa via “aqui-agora”. O uso do “aqui-agora” nas aulas de Artes é uma expressão comum a atores e atrizes, uma vez que

nenhum duplo manifesta tal duplicidade quanto o ator no espetáculo contemporâneo, quer se trate de encenação ou performance. O ator, que seria melhor chamar, muitas vezes, de performer, intervém em todas essas práticas. Ele não é apenas um duplo mimético do personagem realista ou naturalista, mas também, frequentemente, uma figura aberta e vazia, não psicológica e, portanto, não mimética, “um portador de rostos” (como teria dito Marivaux), que, na estrutura contemporânea, serve de suporte ao discurso sem para tanto representar um ser real. Quando o ator é o dramaturgo de si mesmo, faz com seu corpo, evidentemente, aquilo que diz ou mostra, tornando-se organicamente presente tanto com suas palavras como com suas e com seu encenador, caso este persista em querer guiá-lo e controlá-lo. (PAVIS, 2010, p. 372)

O “aqui-agora” teatral, nesse sentido, seria a possibilidade de levantarmos outros pontos de vista a partir das ruínas, da efemeridade e das insignificâncias de nossas questões frente ao mundo dos adultos. Em certa instância, o movimento proposto como consequência

desse trabalho é o redirecionamento da crítica teatral, não para a tradição teatral em si, mas para o contexto histórico dos modos de produção que nossa sociedade impõe ou retira de uma obra de arte, desdobrando-se em processo de formação docente. Segundo Walter Benjamin (2012), o entendimento de si (de nós mesmos/as) e de nossa época é que nos possibilita vislumbrar a imagem dialética, a iluminação profana e fugaz da verdade. Essa iluminação, ocorrida em um instante, mobiliza o caráter paradoxal da memória entre consciente e inconsciente, entre o sonho e a vigília. Nesse sentido, o processo criativo nos oferece, a partir das imagens autobiográficas e de suas propriedades estéticas, a formação de uma alegoria social a partir do sujeito que se apresenta. Tal alegoria é construída a partir de um trabalho intelectual, relacional e almeja diversificar/expandir os sentidos possíveis no que diz respeito ao ensino de Artes na Educação Básica.

### **Observações finais**

A narrativa autobiográfica, por meio do relato, foi responsável por dar forma à rememoração. A oralidade, em primeira instância, ajuda a fornecer os primeiros códigos e signos potencialmente fortes para a composição dos trabalhos artísticos e pedagógicos nos quais estive inserido. Os códigos e signos escolhidos para o trabalho devem fazer referência ao mundo que o sujeito experimenta e, ao mesmo tempo, compor a tradução da forma utilizada pelo sujeito na articulação e materialização do uso de suas experiências no presente, pois,

na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o “dizível” da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida. (SOUZA, 2006, p. 29)

No processo de materialização do relato, as memórias evocadas pela rememoração passam a ser confirmadas pela enunciação. O processo de expressão, ainda que oral, desdobra a linguagem em ação corporal. Com base nessa observação, o uso da memória passou a ser uma possibilidade tanto para o processo criativo teatral quanto para seu uso na educação. No caso do teatro, como forma de apreender e estabilizar os elementos autobiográficos no processo criativo, a rememoração passou a ser registrada de forma escrita, articulando intimidade, memória e cena teatral em um mesmo espaço. Já no caso estritamente educacional, podemos dizer que o presente estudo passou a compreender “memória” como os estudos relacionados ao “eu” assim como seus possíveis usos na metodologia de aulas de arte. Cabe ressaltar que a abordagem crítica e metodológica do uso dessas narrativas

autobiográficas, em um primeiro momento, baseou-se nos Estudos Literários, subsidiados pela perspectiva dos Estudos Culturais.

O acolhimento das noções advindas das escritas de si foi fundamental no delineamento dos vários recortes que o “eu” pode ofertar a um processo criativo pedagógico e teatral. As escritas autobiográficas, fomentadas pelas contribuições teóricas de Philip Lejeune (2009), compuseram uma zona em que o “eu” apresentado pode ser reconhecido através de um pacto previamente estabelecido entre leitor e escritor. Sobre o *Pacto Autobiográfico*, faz-se necessário ressaltar que, ao tomá-lo como elemento constitutivo da cena teatral, torna-se evidente que concessões e alterações nele resultam, por vezes, na subversão do material utilizado. Isso implica afirmar que é necessário ler o *Pacto Autobiográfico* de Lejeune, primeiro com olhos teatrais e, em seguida, com olhos educacionais. Olhar para o referido texto por meio do pensamento educacional ressalta compreender que sua forma está para além do pensamento e da sistematização excessiva da escrita, e que pela arte se contemplam pequenas fugas da realidade, distanciando-se do dizível, mas, ainda assim, do exprimível.

É importante destacar que,

no contexto da América Latina, Camargo, Hipólito e Lima (1984) avaliam preliminarmente a produção científica sobre a história de vida e apresentam um levantamento significativo sobre a utilização deste método de pesquisa, afirmando que seu emprego na latino-américa é um “fenômeno do pós-guerra” como uma das formas de despertar no terceiro mundo, com base em influências de organismos internacionais e de pesquisadores, uma maior consciência de sua estrutura sócio-político-econômica, bem como a construção de um movimento de descolonização da nova ordem mundial. (SOUZA, 2006, p. 30)

Tomando posse do que Souza (2006) descreve como “estrutura sócio-político-econômica”, cabe aqui ressaltar uma contribuição generosa desenvolvida pela argentina Leonor Arfuch. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea* (2010), ao desconstruir a ideia de um “eu” autônomo, proporciona-nos a possibilidade de imaginarmos um sujeito descentrado e ao mesmo tempo dialógico, baseado na multiplicidade de nossas relações contemporâneas. A intensa relação do “eu” com o outro também expande e altera nossa forma de nos expressar. Arfuch (2010) aponta que a perspectiva do “Eu” confessional, ao longo dos anos, passou por uma espécie de reformulação, obrigando-nos a repensar tanto o *Pacto Autobiográfico* quanto o próprio “valor biográfico” de nossas experiências.

Dessa forma, ao elegermos as narrativas autobiográficas como mote metodológico para o ensino de parte da expressão humana, é necessário compreendermos a união possível entre vida e história, pois

as histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e

metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metarreflexão do conhecimento de si. (SOUZA, 2006, p. 25)

Portanto, em relação ao campo educacional, é indispensável dizermos ainda que tanto a aceitação quanto o uso do compartilhamento de nossas experiências podem solidificar um cenário que contribua com a diversidade cultural, uma vez que o método autobiográfico reafirma a perspectiva pluralista de que vivemos em meio a culturas que coexistem em sua diversidade, ainda que discretamente, ainda que em conflitos intensos. O encontro dessas culturas, principalmente em escolas públicas, nem sempre é pacífico e isso nos indica como essa zona cultural ocidental ainda não é independente da política, instrumento utilizado para deter e/ou combater conflitos que carecem de políticas públicas educacionais para serem solucionados. Ou seja, em certa instância, o que se faz importante destacar é a forma como alguns grupos passam a deter a hegemonia cultural, disseminada pela educação, enquanto outros não conseguem sequer apresentar suas pautas e/ou reivindicações. A crueldade desse cenário pode ser percebida ao constatarmos que os grupos culturais que não pertencem a uma perspectiva cultural hegemônica são marcados pelo descaso e, em última instância, até mesmo pelo extermínio.

A forma como lemos e entendemos o mundo via aqui-agora é o que me faz acreditar que o sujeito, principalmente o sujeito infantil, pode ser capaz de desdobrar seu próprio mundo em um universo bem mais complexo. A relação desse pequeno mundo com todo esse universo é traduzida e, em seguida, trazida ao mundo que comumente denominamos de real. Não soaria estranho se disséssemos que, até aqui, tudo foi se desenrolando a partir de uma narrativa inicial. Isso nos faz inferir que os trabalhos cuja perspectiva é direcionada ao campo autobiográfico nunca se dão por concluídos ou completamente findados. A memória, bem como seus processos formativos, alimenta-se das conexões que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua vida e tende a manifestar os afetos relacionados aos momentos que vivemos. Por sermos seres ontologicamente sociáveis, isto é, por não vivermos isolados, ao longo da história passamos a dividir não só nosso tempo, mas também nossos espaços e, por fim, passamos a compartilhar nossas experiências:

No campo da educação, diversos movimentos vêm-se constituindo, desde o início dos anos de 1990, com a utilização do método autobiográfico e com as narrativas de formação. Cabe destacar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE/FEUSP), sob a coordenação de Catani, Souza, Bueno e Sousa, bem como as investigações realizadas durante o biênio 1997/99 através do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – Universidade Federal de Santa Maria (GEPIS/UFSM), com pesquisas em rede que inter cruzam as temáticas sobre história de vida, docência, gênero, subjetividade e imaginário na perspectiva de contribuir com a formação de professores. Por isso, cada vez mais, ganham

corpo e expressão estudos sobre formação de professores que tematizam os percursos de formação com enfoque na história de vida, nas autobiografias e nas narrativas de formação. (SOUZA, 2006, p. 31)

Como professor da Educação Básica do Estado de Alagoas, compreendo melhor o que esta pesquisa pode significar. O desempenho cênico e pedagógico proporcionado pelo uso da autobiografia, além de poder ser aplicado em grupos teatrais, isto é, em espaços em que a formação seja específica, também podem ser desdobrados em espaços não formais de educação por meio de atividades ou oficinas cênicas.

Experiência e Infância são aspectos estudados pelo *Grupo de Pesquisa e Extensão – Ambulatório* nos percursos criativos teatrais/educacionais coordenados pelo professor Cláudio Guilarduci, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Foi por meio de minha estadia no grupo durante minha graduação e pós-graduação em teatro, que pude constatar alguns dos elementos básicos que auxiliam na composição de uma narrativa autobiográfica emancipada, contextualizada com sua época e comprometida eticamente. Ao desdobrar esta pesquisa cênica no âmbito educacional, tomo como centro da questão a relação entre professor e aluno, bem como todas as tensões e ressalvas a se fazer sobre essa relação. Ao tomar a infância como *locus* e a escola pública como plataforma reflexiva, torna-se evidente o compromisso com os mais afetados pela desigualdade brasileira.

Cabe ainda ressaltar que, para Walter Benjamin, a ideia de “Grande e Pequeno” expressa, pela experiência da linguagem, relações éticas, estéticas e epistemológicas. No interior desses conceitos, residem não apenas relações formais e linguísticas referentes à dimensão, mas, sobretudo, relações de valor e poder. No contexto da formação docente, deve-se destacar o entendimento de que pequeno também é a criança, seja por sua estatura física ou, assim como os adolescentes, por sua condição de infante. Trata-se, portanto, de uma possibilidade rara para um país como o Brasil, que luta para erradicar a fome e a miséria, o extermínio da juventude negra, a mortalidade e a desnutrição infantil, rever também seus padrões éticos com relação aos “menores”. Quando trabalhamos em uma escola pública brasileira, deparamo-nos com uma triste realidade. A infância brasileira, para muitas de nossas crianças, é caracterizada pela escravidão, pela exploração sexual e/ou pela violência doméstica. O Brasil ainda precisa vencer o tráfico de drogas, a gravidez na adolescência e a evasão escolar. Diante de tamanha dificuldade contextual da educação brasileira, as narrativas de formação, descritas por Souza (2006), são ainda trajeto para a inversão dos papéis sociais estabelecidos pela educação formal. Quando de perto, no reparar atento, podemos perceber como crianças e adolescentes vão, aos poucos, lembrando-nos daquilo que verdadeiramente temos a ensinar, repassar e/ou compartilhar.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2009.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro. Mago Ed., 1997.
- KRAMER, Sonia, SOUZA, Solange Jobim. Apresentação. In: KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim (Orgs.). **Política, Cidade, Educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2009, p. 7-15.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MOTA DRUMMOND, Juliana Alves. **Marcas deles em mim**: Memória, Música e Formação do Ator. São João Del Rei: Editora UFSJ, 2015.
- PAVIS, P. **A Encenação Contemporânea**: Origens, Tendências, Perspectivas. Trad. Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PIRES, Eloisa Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Rev. Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set. 2014.
- SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências; reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Rev. Educação em Questão**, v. 25, p. 22-39, 2006.