

O DESCON(S/C)ERTANTE FLAUTISTA VAI À ESCOLA

José Renato Noronha¹

RESUMO

A constituição da *Experiência* para os participantes no processo de um *Musical de (auto)formação*: O *Descon(s/c)ertante flautista* (NORONHA, 2017) é mediada pelo personagem de um *ato-espetáculo* (CIA DO TIJOLO, 2015), cuja função é *apresentar (Dahrstellung)* (BENJAMIN, 1984; VASCONCELOS, 2013) a própria *Experiência* e construir o conhecimento através do experimento prático com turmas de segundo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Vicente Farencena, em Camobi, Santa Maria – RS. A condução do processo é desenvolvida de maneira híbrida pelo proponente, que se coloca como ator, autor, narrador, pai, professor e pesquisador, o que permite se colocar *presente* (GUMBRECHT, 2010) e registrar aspectos da produção de novos saberes. A metodologia utilizada é a *a/r/tografia: (Artist, Researcher e Teacher)* (IRWIN; DIAS, 2013), em que registros fotográficos, atividades dos participantes e escritos compõem um material que é levado à reflexão bem como à própria obra produzida. A proposta se desenvolve junto à comunidade escolar com base na tese: *A presença na (Auto)formação com musicais: O Descons/certante Flautista e a Peça didática Diz que Sim de Bertolt Brecht* (NORONHA, 2017), em que se estimula a participação na prática como forma de aprendizado e (auto)formação com a arte.

Palavras-chave:

(Auto)formação – Musicais – A/r/tografia - Experiência

INTRODUÇÃO: FLAUTISTA EM ATO-ESPETÁCULO

O termo “ato-espetáculo” que adotamos como linguagem e como um dos principais pilares na construção da dramaturgia foi surgindo aos poucos durante o processo de ensaio, surgindo quase que naturalmente frente aos difíceis temas que desejávamos abarcar com a nossa montagem. Me lembro de um dia muito marcante, quando a atriz Fabiana Vasconcelos Barbosa, durante uma cena preparada previamente por ela – que até aquele instante era construída de forma bem conservadora como se estivessemos todos numa sala de aula a moda antiga ou assistindo uma missa – interrompia a representação e destruía o cenário gritando que estava tudo errado “Vocês estão malucos? Não podemos aceitar uma cena dessa, com uma formação extremamente conservadora se queremos tratar de temas revolucionários em nossa peça precisamos construir um ato-

¹ Doutor em Educação pelo Centro de Educação e Professor do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria, mangaio@gmail.com

espetáculo e não simplesmente um espetáculo”. (CIA DO TIJOLO, 2015, p.30).

O que se aprende com uma obra de arte? Provavelmente, o maior aprendizado pertença àquele que a experimenta/experiencia. Nisso, a constituição de uma *Experiência* deve considerar não apenas o aspecto de uma experiência conceitual (*Erfahrung*), mas também aquilo que é proporcionado pela vivência (*Erlebnis*) (BENJAMIN, 1984,1987; GUMBRECHT, 2010; LIMA; BAPTISTA, 2013). Assim, a *presença* (GUMBRECHT, 2010) do participante interfere na construção de conhecimentos, que se extraem, ou podem se extrair, da prática artística de um *Musical de (auto)formação* (NORONHA, 2017). Mas o que aconteceria se a proposta fosse levar esse experimento à participação de uma comunidade escolar?

No início do segundo semestre de 2017, desenvolveu-se uma prática de criação artística na Escola Municipal Vicente Farencena, com base na tese: *(Auto)formação com musicais: “O Descon(s/c)ertante Flautista” e a Peça didática Diz que sim de Bertolt Brecht*, defendida no dia 9 de agosto de 2017, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Com a retomada das atividades docentes no curso de Licenciatura em Teatro, essa proposta se justificava como um projeto híbrido de produção artística, pesquisa, ensino e extensão, especialmente dedicada às turmas de 2º ano da escola.

E o porquê dessa escola? Além da proximidade com a universidade, havia uma razão a mais para aprofundar a implicação com o projeto: a oportunidade de acesso à arte na escola pública em que um filho estuda. Ou seja, o pertencimento àquela comunidade escolar. Considerando outras vivências e contato com outros conceitos educacionais, percebeu-se que, para a prática, poderia se propor vínculos com propostas educacionais contemporâneas alternativas em que os alunos, pais, professores e funcionários da escola pudessem, de alguma forma, ser envolvidos. A proposta foi acolhida pela escola, que promoveu a articulação das atividades previstas, de modo que envolvessem a participação das crianças e da comunidade escolar sem atrapalhar o programa previsto para o semestre.

Professoras de duas turmas de segundo ano, uma estagiária e um aluno do curso de Licenciatura em Teatro, coincidentemente vinculado ao projeto PIBID na escola Vicente Farenzena, acompanharam a construção da obra com as crianças do segundo ano dos dois turnos, em encontros de duas horas semanais para cada um dos dois períodos: matutino e vespertino.

Inicialmente, a proposta de *“O Descon(s)certe Flautista vai à escola”* fora apresentada à direção e à coordenação, que a acolheram como mais um projeto de Extensão da UFSM, instituição à qual a escola tinha acesso, dada a sua proximidade. É importante observar que, dada a proximidade com a universidade, a escola recebe muitos projetos e tem, em sua comunidade, muitos pais que trabalham em diferentes setores da UFSM, o que abre perspectivas de implicação nessa “Comunidade de aprendizado” (PACHECO, 2017). O convite à participação da comunidade foi feito na “Festa do dia dos Pais”, no dia 13 de setembro, através de uma performance do *Flautista*, em que se apresentou uma *contação-cantação* da história na perspectiva do personagem, em que o Flautista é uma espécie de “anti-herói” que libertara as crianças de Hamelin após eliminar os ratos de uma cidade que não cumpre com seus deveres e mantém políticos corruptos no poder.

A releitura da lenda alemã *O Flautista de Hamelin*, coletada pelos Irmãos Grimm, teve como referência a interpretação lírico-dramática do poeta inglês Robert Browning (1841). Nessa interpretação, a fábula enfatiza a história de um flautista atraído à cidade de Hamelin pelo clamor dos governantes e da população, desesperados pela praga de ratos que assolava a cidade. No intuito de eliminar os ratos da cidade, ofereceu seus serviços, em que usaria a música para encantar e levar os ratos a seu fim. A cidade, que aceitara a proposta e o contratara para resolver o problema, não cumpre sua parte do acordo. O flautista, que com sua música levava os ratos a se afogar no Rio Weser, que banha a cidade, arrasta, então, atrás de si, as crianças da cidade. As composições inseridas no texto enfatizam o Flautista como um heroico “anti-herói”, que libertou as crianças de uma condição cultural que as levaria a aceitar a corrupção dos governantes de Hamelin, e que, se ali ficasse, seria julgado como um vilão.



Já no primeiro encontro com a comunidade, a proposta sensibilizou ao menos dois pais, ambos servidores da Universidade Federal de Santa Maria, que se manifestaram e demonstraram interesse em participar junto a seus filhos e colaborar no que fosse preciso. Nesse contexto, nota-se a importância de uma relação de *empatia* que deve ser produzida com os membros da comunidade escolar: alunos, pais, professores e colaboradores. O projeto deve agregar livremente os colaboradores que se comprometem, por seus próprios interesses de sujeitos de aprendizagem, dentro de uma proposta comunitária.

Em sala de aula, a temática era discutida a cada etapa da história com as crianças, que colocavam seus próprios saberes e relações em relação ao texto. O modelo de um *ato-espetáculo* exigiu a *presença*, e essa foi exercida como manifestação de um aspecto *não conceitual*, mas que compõe ativamente o conhecimento adquirido pela Experiência, na medida em que se consubstancia enquanto forma artística. Esse conhecimento pode ser percebido durante a sua *vivência* – o que é natural das práticas artísticas cênico-musicais que se realizam *ao vivo* e que exigem um estado de atenção à participação cênica em relação ao texto e ao seu “mostrar” ao público. Como ator ou espectador, se considerou a relação entre a produção da obra de arte e seu observador, que também se forma em uma relação de *co-presença* (NUNES; BAÜMGARTEL, 2015). A *performance* e todas as intervenções em sala de aula foram mediadas por uma ação cênico-musical do personagem *Flautista*, que produzia a interação das crianças através de jogos ou discussão de temas e conceitos abordados pela atuação, propondo que elas compusessem a cena enquanto aprendiam as músicas da peça.

No caso da proposta de *Musical de (auto)formação*, os espectadores/alunos foram convidados a participar desse *ato-espetáculo*, o que permitiu que eles participassem na construção colaborativa de uma obra, em nosso caso, direcionada para a comunidade escolar. A proposta é decorrência dos experimentos realizados na tese de doutoramento: *(Auto)formação com musicais: O Descons/certante Flautista e a Peça didática Diz que Sim de Bertolt Brecht* (NORONHA, 2017), fundamentada no trabalho com as *Peças didáticas (Die Lehstücke)* (BRECHT, 1967; KOUDELA, 2001; CONCÍLIO, 2016). A *Experiência* foi adquirida nos experimentos realizados na direção musical desenvolvida na *(Auto)formação para a música em*

cena do espetáculo Diz que sim (Der Jasager), de Bertolt Brecht, com atrizes do Coletivo Baal (Florianópolis, SC) sob a direção do Professor Doutor Vicente Concílio, da Universidade do Estado de Santa Catarina, e no próprio Musical de (auto)formação: O Descon(s/c)ertante Flautista, desenvolvido, no processo, como materialidade da pesquisa.

No caso do *Musical de (auto)formação: O Descon(s/c)ertante Flautista vai à escola*, a proposta foi de materializar a obra *com e na presença* (GUMBRECHT, 2010; FERRACINI, 2017) dos participantes, alunos do segundo ano, professores, estagiários, funcionários, coordenação e direção, bem como aqueles que estivessem presentes na prática dos experimentos. Assim, o *flautista e as crianças* compunham, semanalmente, as cenas, com seu corpo e sua voz, cantando as canções e, ao experienciá-las, foram constituindo novas formas de conhecimento para si, que se incorporavam ao seu processo de “consustanciação da obra” (KAPLAN *apud* DEWEY, 2010). Ou seja: saberes e *presença* vão se incorporando na medida de sua prática.

Por sua vez, o processo (auto)formativo produz *marcas de presença* que ficam registradas, por exemplo, nos cartazes produzidos pelas crianças para a cenografia, ou nas fotos que são produzidas pelos participantes dos eventos dos quais participam. Mas, para os atores na obra cênica musical, os registros se dão também de maneira subjetiva e são corporificados na escolha dos *gestus* que compõem o espetáculo. Durante a experiência, se consideram os *gestus*, que são gestos com significação social (BRECHT, 1967), realizados pela *presença* do atuante/participante, mesmo que esse seja uma criança que se intimida e se esconde diante da platéia de familiares. Após essas ocorrências da *presença*, o material produzido das suas *marcas* – fotos, escritos, gravações vídeos e documentos – possibilita uma reconstrução e reflexão sobre a obra realizada.

Ao serem revistos, esses documentos permitem outros tipos de trocas que não mais da *presença* ontológica, mas que permitem outro acesso a outro tipo de espectador que se debruçará sobre a narrativa produzida pela *experiência conceitual e interpretativa* elaborada no processo. Nesse sentido, o projeto “*O Descon(s/c)ertante Flautista vai à escola*” apresenta-se de duas formas: pela *Dahstellung*, forma de apresentação da *vivência* que é manifestada de forma lírica,

segundo Benjamin (VASCONCELOS, 2013), e por sua conceituação, constituindo, portanto, uma *Experiência*, com “E” maiúsculo, para os participantes. Sua prática proporciona não apenas o aprendizado conceitual, mas a vivência, que é fortalecida no exercício do *ato-espetáculo* que se desenvolve na comunidade escolar.

O texto do *Musical de (auto)formação* serviu como um *Modelo de ação (Handlungsmuster)* (CONCÍLIO, 2016), a partir do conceito da obra brechtiana, e assim se torna sujeito à mudanças e adaptações que atendam às circunstâncias e às questões estabelecidas pelos intérpretes. A proposta, mediada pelo ator na interpretação do *Flautista*, é de muitas maneiras documentada. *A/R/Tográficamente* se assume o papel Artista (Artist), Pesquisador (Researcher) e Professor (Teacher) (IRWIN; DIAS, 2013) e se produz materialidade da obra e reflexão. Essa metodologia da *A/r/tográfica* se insere em um processo de Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA) e considera a sua composição em uma *Pesquisa viva* e por isso dinâmica, pois se desenvolve de acordo com as implicações, disponibilidades e necessidades de outros colaboradores em cada encontro, que estão sujeitos a circunstâncias e contextos (IRWIN; DIAS, 2013).

Esta implicação mútua, que foi intencional e comprometida, com a realização de um objetivo comum tanto fortalece a *presença* que o ator/atriz dispõe para a cena, quanto revela a disposição para o jogo, para experimentar os procedimentos das convenções teatrais. Em relação à implicação “*tal superação só é possível na medida em que os participantes transformam sua relação com o saber e se apropria dos procedimentos técnicos concebidos em adequação a situação*” (JOSSO, 2010, p.103, *apud* NORONHA, 2017 p.61).

O *ato-espetáculo*, por sua vez, se constrói metalinguisticamente, ou seja, no próprio *ato-espetáculo* do personagem do *Flautista Encantador*, que media o processo de estabelecimento de uma *Experiência*, que se torna um novo *ato-espetáculo*. Trata-se de um espetáculo móvel, aberto à acolhida de novas situações, que implica os participantes em uma dinâmica de *presenças*.



DESENVOLVIMENTO: UMA NOVA PRESENÇA COM A ESCOLA

Quando eu cheguei por aqui
Como sempre uma novidade
Por aqui como sempre
Fazer outra cena uma nova cidade
(Canção introdutória: Chegança do Flautista, NORONHA, 2017)

A prática, que se realizou na escola durante todo o segundo semestre de 2017, se orientou, também, pela incursão aprofundada no universo da escola, não sendo alheio a ele. Procurou-se manter uma atenção às solicitações e necessidades de qualquer membro da comunidade. A relação é estabelecida *empaticamente* pelo proponente em relação a todos os participantes, de maneira geral. Ao considerar as também diferentes dinâmicas de *presença*, necessariamente se consideram as dinâmicas naturais da *vivência* junto ao cotidiano escolar e todos os outros cotidianos que o afetam: familiares, circunstanciais e regionais. Ou seja, através da ação da construção do espetáculo, se vislumbra a possibilidade de acessar diferentes espaços de artes e de educação – dentro e fora da escola. O processo dialógico com os participantes (crianças, professores, secretários, funcionários) não ocorre só com as palavras, mas se estabelece na produção e troca de conhecimentos, que se faz através das escolhas estéticas, para as quais a escola é um espaço de mediação e interação que se estende também a uma outra comunidade externa. A própria comunidade escolar se conflui em momentos específicos para isso, por exemplo, nas festas da escola, que no período foram: Festa do Dia dos Pais, Feira de Ciência e Festa da Primavera.

O encontro semanal em sala de aula é o momento fundamental, o objetivo e sua intenção devem ser *congruentes* com aquilo que se realiza (FREIRE, 2009). O projeto, ao ser apresentado, deve considerar os caminhos possíveis de acolhimento na dinâmica escolar, respeitando o espaço que a escola pode oferecer para a construção de uma relação dialógica e participativa dentro das dinâmicas que vão se construindo e se interferindo mutuamente. Essa primeira célula da escola se torna um espaço fundamental de colaboração em que devem ser estabelecidos acordos que satisfaçam as partes envolvidas. Portanto, cultiva-se a relação de *empatia* mútua, construída pela necessidade e importância do diálogo para um fim comum.

Na prática, após a celebração do Dia dos Pais na escola, considerou-se a boa recepção e disponibilidade das professoras que teriam as turmas dos segundo ano envolvidas (turno da manhã e da tarde), e que precisavam elaborar uma atividade com sentidos para a Feira de Ciências. O teatro, nessa proposta, atendia a vários sentidos.

Mas o mais importante seria que a proposta fosse aceita pelas crianças. Tudo se iniciou na primeira aula da manhã, em que a turma de segundo ano, composta com crianças de aproximadamente oito anos de idade, assistiu à chegada de um *Flautista* em sua sala de aula. Semelhante à imagem do professor do filme indiano “Como estrelas na terra”, de 2007, do cineasta Aamir Khan, o personagem atrai as crianças pela sensibilidade. O *Flautista encantador* tocou escalas em sua flauta doce e se movimentava conforme a música. E, aos poucos, foi produzindo interações com os alunos, até se instalar como personagem. O jogo se estabeleceu entre *teatralidade, atuação, performance e apresentação*, de maneira que o artista pode relacionar o seu trabalho e o conteúdo de sua obra com as atividades que as crianças desenvolvem. A aproximação aconteceu e a condução, pelas dinâmicas, levou ao texto para o qual os participantes foram convidados – e não obrigados – a participar. Dessa forma, as *Experiências* foram se constituindo, produzindo-se na forma de obra e dos registros em cadernos, desenhos, relatos e anotações feitos por todos.

A construção da obra, a despeito do texto que serve de *Modelo de ação (Handlungsmuster)* (KOUDELA, 1991; CONCÍLIO, 2016), não chega a se fixar com uma forma já estabelecida; ela está em movimento e deve estar aberta ao processo (auto)formativo que se dá na relação de *presença* frente à comunidade e à sua natural reação de *presença*. As presenças se relacionam num processo que produz aspectos improvisacionais, mas também considera-se que há *diálogo*, não apenas verbal, mas também corporal e sinestésico. Assim, a partir das práticas musicais e teatrais, possibilita-se a constituição de *estados de presença* que favoreçam a construção de *Experiências* na prática de um trabalho da comunidade. Essas presenças podem ser mobilizadas a partir de diferentes técnicas e exercícios teatrais e musicais para os quais é necessário um certo repertório, constituído nas vivências artísticas.

Do ponto de vista do a/r/tógrafo e proponente, é preciso construir uma escuta e observação sobre cada sujeito que está interagindo em sua *presença*, mesmo que esteja presente silenciosamente. Trata-se de um processo complexo e que não dá, necessariamente, conta de todas as *presenças* de todos os participantes, mas aquilo que for notado, deve ser observado, trazendo para si a *(auto)compreensão*, além de partilhar essa observação e *(auto)compreensão* na lógica construída pela relação com a obra de arte, no caso, o Musical de *(auto)formação*.

CONCLUSÃO

A história, enquanto recriada, dessa vez, pela comunidade escolar, a partir do texto adaptado de um *Musical de (Auto)formação*, produz a reflexão sobre cada uma de suas músicas e de suas falas, que são levadas à *Experiência com a presença*. No processo dialógico, se encontram as relações empáticas e também antipáticas em relação ao drama, ao intérprete. Identificações e similaridades são observadas pelos participantes em relação à própria comunidade em que vivem. Assim, apareciam comparações entre a cidade em que os participantes vivem e a Hamelin; entre o rio Weser e o rio Vacacaí, que banha o bairro de Camobi, onde a escola se localiza. O conhecimento é construído considerando as próprias referências trazidas pelos participantes como fundamentos tomados como pontos de partida.

Os saberes que são produzidos em relação ao texto são mediados pela compreensão de mundo que os participantes constituem com suas referências agregadas ao processo. A comunidade, a partir das crianças participantes, vai conhecendo o texto dramático, as músicas e a história (CABRAL, 2006). No processo, esses vão sendo convidados a interagir com a própria história ficcional e a de vida, que afeta os sentidos e a construção das ideias. Essa não é encenada em um palco distante da realidade das crianças, mas em um lugar de reunião da própria escola: o pátio, a sala de aula, a sala de professores, o parquinho. Todos os lugares podem se transformar em cenários da peça e serem transformados por essa ação. As alternativas para a encenação são construídas no contexto. Os aspectos técnicos em relação às linguagens artísticas do teatro e da música partem de compreensões

que os próprios alunos trazem e vão constituindo na mediação proposta pelo a/r/tógrafo, que encontra maneiras de produzir seus registros do processo, que servirão para a discussão ou para a própria incorporação em sua *presença*.

O processo vai sendo a/r/tografado por todos os participantes: escritas, desenhos, publicações digitais, suportes digitais (MORAES, 2016) vão servindo para construir formas de ação e de partilha do projeto e de seu processo com toda a comunidade, tornada uma “comunidade de aprendizagem”, numa relação que se dá pelas obras, pela convivência e na interação com diferentes suportes, como se vê a seguir, na Figuras 1.

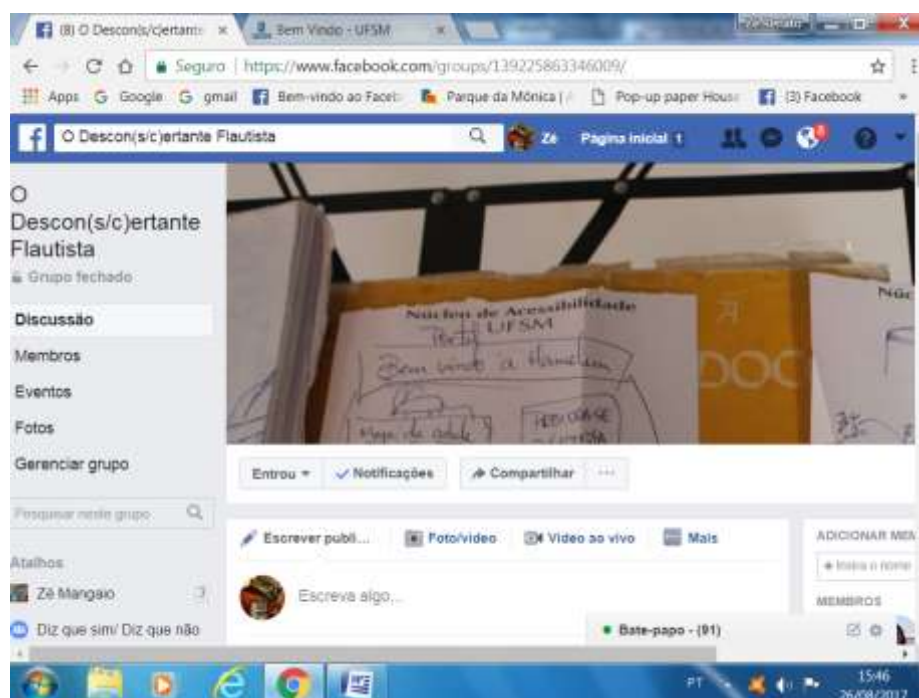


Figura 1. Print Screen da página para compartilhar os materiais da proposta

Esse material serve como registro das *marcas da presença* que vão sendo construídas pelo grupo durante o processo. O suporte da rede social se torna também uma maneira de a/r/tografar alguns elementos do processo. Esses registros permitem tomar atenção e consciência para elaboração de uma experiência conceitual, quando analisados. Porém, o mais importante é a constituição de uma obra colaborativa. De qualquer maneira, a própria conformação e escolha estética que constitui a apresentação produz uma “forma”, que manifesta sua presença ao mesmo tempo que sinaliza outras formas de *presença*, além do próprio suporte, que



se dão com as “obras” que se realizam no percurso do projeto. Enquanto prática com as crianças, essas também são estimuladas a criarem seus próprios esboços e tipos de registros, tornando-se participantes repletos de presença na atuação e criação do ato espetáculo. Em uma fase seguinte, porém, farão o exercício “artográfico”, deixando, assim, as suas próprias *marcas de presença* para a constituição de uma Experiência que faça sentido em sua trajetória de vida e formação.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio sobre literatura e história da Cultura.** Obras escolhidas V.I Trad. ROUANET, Sérgio Paulo. 7.a Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Summus editorial, 1984.

_____. **Tentativas sobre Brecht.** Taurus: Madrid, 1987.

BRECHT, Bertolt. **Teatro Dialético.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

_____. **Teatro Completo.** V.3. 2.a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CABRAL, Beatriz. **Drama como Método de Ensino.** São Paulo: Hucitec, 2006.

CALICO, Joy H. **Brecht at the opera.** Berkley, Los Angeles, London: University of California Press, 2008.

CIA DO TIJOLO, **Cadernos aParte2: Cantata para um Bastidor de utopias,** São Paulo: TUSP, 2015.

CONCÍLIO, Vicente. BADENBADEN. **Modelo de ação e encenação em processo com a peça didática de Bertolt Brecht.** (Tese) São Paulo: USP, 2013.

_____. **BADEN, BADEN Adentro: Encenação e aprendizagem com a peça didática de Bertolt Brecht.** Disponível: www.portalabrace.org, acesso em 10 de Junho de 2015 – VI Reunião Científica da Abrace - Porto Alegre, 2011.



_____ **BADENBADEN. Modelo de ação e encenação em processo com a peça didática de Bertolt Brecht.** São Paulo: Paco editorial, 2016.

FERRACINI, Renato. **A questão da presença na filosofia e nas artes cênicas.** Revista Ouvirouver, n.13 v.1, Universidade Federal de Uberlândia, **2017**.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**, Universidade Nacional de Buenos Ayres: Ediciones Novidades Educativas, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença.** O que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2010.

IRWIN, Rita & DIAS, Belidson. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia.** Santa Maria: EditoraUFSM, 2013.

KHAM, Aamir. **Como estrelas na terra** (Filme) India, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem.** São Paulo: Perspectiva, 1991

LIMA, João Gabriel & BAPTISTA, Luís Antônio. **Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin.** In: Princípios – Revista de Filosofia v.20, n.33, pp. 449 - 484, Natal: 2013.

MORAES, Dislane Zerbinatti, CORDEIRO, Verbena Maria Rocha & OLIVEIRA, Ozerina Victor (orgs.) **Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica.** Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, Juarez & BAUMGARTEL, Stephan. **A Construção de presença e a Cena teatral Multimidiática: a hegemonia de uma presença imanente.** In: Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 5, n.3 p.640-661. Porto Alegre, 2015.

PACHECO, José. **Palestra EducarTransforma**, Florianópolis, 29 de Junho de 2017.

TEIXEIRA JÚNIOR, Geraldo Martins. **Dramaturgia, gestus e música. Estudos sobre a colaboração de Bertolt Brecht, Kurt Weill e Hanns Eisler, entre 1927 e 1932** (Tese de doutorado). UnB, Brasília, 2014.



VASCONCELOS, Raquel Célia. **Teatro Infantil e Educação em Walter Benjamin** (Tese de doutorado). UFCE, Ceará, 2013.