Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Theda Cabrera Gonçalves Pereira

**A ético-poética do *trabalho sobre si* por meio da
dramatização de *contos filosóficos* com mitema iniciático
na formação inicial de educadores**

São Paulo
2015

A ético-poética do *trabalho sobre si* por meio da dramatização de *contos filosóficos* com mitema iniciático na formação inicial de educadores

THEDA CABRERA GONÇALVES PEREIRA

**A ético-poética do *trabalho sobre si* por meio da
dramatização de *contos filosóficos* com mitema
iniciático na formação inicial de educadores**

Tese apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como requisito parcial para a obtenção do
título de **Doutora em Educação**.

Área de concentração: Cultura, Educação e
Organização.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos.

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 Cabrera, Theda

C117e A ético-poética do trabalho sobre si por meio da dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático na formação inicial de educadores / Theda Cabrera ; orientação Marcos Ferreira-Santos. São Paulo : s.n., 2015.
196 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Cultura, Educação e Organização) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Formação de professores 2. Ética 3. Poética 4. Tradição 5. Conto – Filosofia 6. Jogos dramáticos 7. Linguística I. Ferreira-Santos, Marcos, orient.

CABRERA, Theda. **A ético-poética do trabalho sobre si por meio da dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático na formação inicial de educadores.** Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Orientador: prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos
Instituição: FE- USP
Assinatura

Banca examinadora:

Prof . Dr. _____
Instituição: _____

Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof . Dr. _____
Instituição: _____

Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof . Dr. _____
Instituição: _____

Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof . Dr. _____
Instituição: _____

Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof . Dr. _____
Instituição: _____

Julgamento: _____
Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

(por ordem de aparecimento)

À minha avó materna Adelina (*in memoriam*), primeira mestra de jogo.

À minha mãe Tania, pelo carinho, cuidado e por dar-me algo muito além do que ela crê ter recebido. E também por dar-me uma formação ética e artística, os bens mais preciosos.

Ao meu pai Samuel, apresentador do mundo exterior, por termos brincado pela programação cultural paulistana para crianças na década de 1980.

Aos professores marcantes e aos “mestres às avessas”, por sua respeitável contribuição.

Às adversidades, contrariedades e imprevistos de todo o tipo e sob toda e qualquer forma exterior: sem vocês eu não teria como medir o meu verdadeiro valor.

À Joana Lopes, mestra de mestria. Do nosso encontro, meu encontro com uma vocação.

Aos aprendizes, colaboradores, alunos-problema. Ano a ano somam-se em número, mas cada um com seu valor e contribuição única para o meu aprendizado. Eu sei quem são vocês e vocês sabem quem são.

Aos homens e mulheres notáveis de hoje e de outrora, companheiros de busca numa tradição contemporânea.

Ao Gustavo, meu companheiro, marido e pai de nossa filha, por todo o apoio.

À minha filha Isadora, pela alegria e desafios inúmeros que sua educação me traz a cada momento.

Ao meu orientador e mestre, Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos, pela paciência, dedicação e lealdade.

Aos participantes do *núcleo de dramatização de contos* do *Lab_Arte*- FE/ USP em 2012 e 2014, pela participação comprometida e pela confiança depositada.

Ao Júlio Valim, pelo tempo generosamente dedicado ao registro em vídeo.

À Profa. Dra. Suzi Frankl Sperber e à Profa. Dra. Maria Lucia de Souza de Barros Pupo pela leitura atenta e os comentários preciosos na banca de qualificação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de Doutorado e pelo apoio financeiro entre julho de 2011 a junho de 2013 para a realização desta pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela concessão da bolsa de Doutorado e pelo apoio financeiro desde julho de 2013 até o presente momento para a realização desta pesquisa

RESUMO

CABRERA, Theda. **A ético-poética do *trabalho sobre si* por meio da dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático na formação inicial de educadores**. 2015.196 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta pesquisa de doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo (USP)/ Brasil teve financiamento CAPES, 2011/2012/2013 e FAPESP 2013/2014/2015. Trata-se de uma investigação acerca do *trabalho sobre si* (GURDJIEFF, 1990, 1993, 2002, 2003; OUSPENSKY, 1995, 2009; Shah *apud* VARELLA, 2009; STANISLAVSKI, 1977; TOPORKOV, 1991, GROTOWSKI, 1997; BROOK, 1997, 2000) na formação inicial de educadores por meio da dramatização de *contos filosóficos* (CARRIÈRE, 2004, 2008) com o *mitema* (DURAND, 1988) *iniciático* (ELIADE, 2004, 2010; GUSDORF, 2003). A pesquisadora teve a oportunidade de pôr em prática suas propostas por meio da condução de estágios no *núcleo de dramatização de contos* do *Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura*- FE- USP. Os principais eixos metodológicos da pesquisa foram: 1) a parte empírica da pesquisa: dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático junto aos educadores em formação inicial; 2) o diálogo entre a parte empírica e seus registros com o referencial teórico hermenêutico-fenomenológico (RICOEUR, 1988, 2006, 2013) da *mitohermenêutica* (ORTIZ-OSÉS, 2003; FERREIRA-SANTOS, 2005; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012). A tese se apresenta, respectivamente, com dois níveis narrativos: um primeiro nível com as experiências e um segundo nível com as leituras decorrentes do trabalho de investigação, ambos entrecruzados pelos contos filosóficos de forma metalinguística. Acompanha ainda um vídeo-poesia encartado em DVD com registro audiovisual da experiência.

Palavras-chaves: ético-poética - *trabalho sobre si* – dramatização - *contos filosóficos* – *mitema iniciático* - formação de professores.

ABSTRACT

CABRERA, Theda. **The ethic-poetics of the work on yourself by means of the dramatization of philosophical tales with initiatic mytheme in the initial training of educators** 2015. 196 p. Thesis (PhD) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This doctoral research in Education at the University of São Paulo (USP) / Brazil had CAPES funding, 2011/2012/2013 and FAPESP 2013/2014/2015. This is a research about the *work on yourself* (GURDJIEFF, 1990, 1993, 2002, 2003; OUSPENSKY 1995, 2009; Shah *apud* VARELLA, 2009; STANISLAVSKI, 1977; TOPORKOV, 1991, GROTOWSKI, 1997; BROOK, 1997 2000) in the initial training of educators by means of the dramatization of *philosophical tales* (CARRIÈRE, 2004, 2008) with the *initiatic* (ELIADE, 2004, 2010; GUSDORF, 2003) *mytheme* (DURAND, 1988). The researcher had the opportunity to put in place its proposals by the means the leading of the internships at the core of dramatization of tales at the Lab_Arte- experimental laboratory of art education and culture- FE- USP. The main methodological axes of the research were: 1) the empirical part of the research: dramatization of philosophical tales with initiatic mytheme together educators in initial training; 2) the dialogue between the empirical part and their records with the theoretical framework of the *hermeneutic-phenomenological* (RICOEUR, 1988, 2006, 2013) of *mythe-hermeneutic* (ORTIZ-OSÉS, 2003; FERREIRA-SANTOS, 2005; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012). The thesis is presented, respectively, with two narrative levels: the first level with the experiences and a second level with readings arising from the research work, both of crisscrossed by philosophical tales of metalinguistic form. Still attached a video-poetry in DVD with audiovisual record of experience.

Key words: ethic-poetics – *work on yourself* – dramatization – *philosophical tales* – *initiatic mytheme* – teacher training.

SUMÁRIO

Dos começos	p. 13
Prólogo	p. 23
A formação inicial de educadores	p. 28
Trabalho sobre si	p. 31
Corpo	p. 32
O fazer teatral como contribuição para o crescimento do homem	p. 33
Educação de sensibilidade, arte-educação e jogo	p. 34
O que a práxis não é	p. 36
Dramatização	p. 36
A reunião artificial de condições favoráveis	p. 42
O que acontece no <i>núcleo de dramatização de contos</i>	p. 45
<i>Contos filosóficos</i>	p. 47
Leitura, estudo e seleção de contos	p. 51
Ético-poética	p. 53
O que virá a seguir, leitor	p. 56
As experiências	P. 59
Uma sementeira caiu no chão	p. 59
Convivência	p. 62
Naïf	p. 65
Descobertas com o corpo	p. 67
Não-saber	p. 69
Sabor do saber	p. 72
Choque	p. 73
Reparação	p. 78
“Onde os pés fincam alma”	p. 81
Terceira margem	p. 82
Presenciar o ser-sendo	p. 86
Pessoa detrás da máscara	p. 90
Segredo do silêncio	p. 91
Perguntas úteis	p. 92
Narrar é narrar-se	p. 94
Ancestralidade	p. 96
Epifania	p. 100
Aprender o quê?	p. 101
Confiança e consentimento	p. 105
“Aqui deposito meu chapéu”	p. 109
As leituras	p. 113
Trabalho sobre si	p. 113
Teia de relações	p. 114
Ser inacabado	p. 119
<i>Estudo de si e observação de si</i>	p. 120
O que e como se busca educar, reaprender, reeducar-se	p. 123
Educar-se antes e durante se tenta educar outros	p. 125
Busca por uma atenção livre	p. 126
Força de vontade	p. 128
Aprender a sentir-se e expressar um sentimento por si	p. 130
Cultura de iogurte	p. 131

Jogar	p. 132
A condução nas dramatizações	p. 135
Aforismos	p. 139
Epistolografia	p. 140
Trabalho sobre si por meio da dramatização	p. 144
A mão e a luva, a máscara e o rosto	p. 145
Contato	p. 150
Para fazer, é preciso ser. Para ser, é preciso agir	p. 154
Uma estratégia da verdade	p. 159
Jornada hermenêutica	p. 160
Mitema iniciático	p. 164
Tradição viva	p. 169
(In)Conclusões	p. 177
“Aquilo que se dá”	p. 183
Bibliografia	p. 187

Dos começos

Tive uma experiência quando tinha nove anos: num dia de passeio com a escola resolvi que iria mostrar-me enciumada. Um coleguinha de escola de quem eu gostava se aproximou de outra menina. Num primeiro momento eu não me importei, mas decidi, deliberadamente, mostrar descontentamento. Isto começou pela manhã, logo na ida de ônibus para o local do passeio. Durante todo o dia, sem dizer uma única palavra sobre o assunto, tentei expressar com “meus” gestos e movimentos, com “minhas” ações o meu ciúme, “minha” desaprovação, “minha” tristeza com relação a possível aproximação deste novo casal. Ao longo do dia as emoções desta *personagem enciumada* foram tomando conta do meu corpo, invadindo meus pensamentos, gerando um estado negativo verdadeiro. Percebi que, de tanto “fingir” uma emoção, sentia-a de verdade. Tinha descoberto por mim mesma, que a “um movimento externo corresponde um interno ou vice-versa”¹ e que “não se pode controlar as emoções, mas pode-se controlar as *ações físicas*”².

Aos nove anos, sem saber exatamente o que eu estava fazendo, permiti que meu corpo revelasse algo de mim que eu mesma não percebia. Nesta idade meu corpo já havia absorvido, evidentemente, o “dever social” de esconder sensações e emoções que não parecessem civilizadas. Mas neste experimento que eu ingenuamente me propus e do qual eu fui instrumento percebi que o corpo revelava, dizia, emanava até o que minha cabeça não permitia que fosse expresso abertamente.

Em casa não recebi uma formação propriamente religiosa – mas recebi de minha mãe uma sólida formação ética. Estar cercada de um universo cultural amplo foi um modo de “religação”, desde muito cedo. Passeava por vários cantos da cidade, desde a Estação da Luz até os bares e boates da juventude intelectualizada; dos cineclubes da Praça Roosevelt até restaurantes dos Jardins. Fui levada desde bebê a shows, espetáculos de teatro e de dança, cinemas, museus, parques, viagens. E meus pais não faziam questão de esconder a pobreza ou a desigualdade social, mas de me sensibilizar para a diversidade da vida, dos tipos de pessoas, das diferentes realidades que coexistem. Esta foi, com certeza, minha primeira formação estética e ética.

Aos doze anos comecei a fazer um curso de Teatro e foi como ter nascido outra vez. Meu sentimento esteve fechado por alguns anos, no final da infância, e participar de um

¹ Delsarte *apud* CASINI ROPA, 1989, p. 111. Todas as traduções dos originais em outros idiomas são de minha autoria, salvo os títulos traduzidos por outrem indicados na bibliografia final.

² Stanislavski in TOPORKOV, 1991, p. 68.

grupo de teatro amador, vivenciar os jogos e exercícios teatrais me resgatou de uma frieza e apatia que poderiam ter se agravado muito. Lembro-me com nitidez de me “sentir vivendo” ao começar a fazer teatro, ao ter a impressão do vento batendo no rosto, do sol de fim de tarde, do coração batendo.

Aos quatorze anos cursei uma oficina de Teatro de rua, com João Andreazzi, no Sesc Carmo/ SP, em 1993. Foram cerca de quatro meses para a preparação de um espetáculo de rua que foi apresentado no Pátio do Colégio. Apesar de estar cursando o último ano do Ensino Fundamental eu me engajei como nunca havia feito antes. Tudo isto significou, para mim, “sair da minha concha”: conhecer a cidade de São Paulo, andar de ônibus e metrô sozinha, descobrir a arquitetura e as pessoas que circulava pelo centro velho da cidade. Acho que foi neste período que se revelou para mim o quanto eu tinha capacidade de empenhar-me em algo que me interessava, que eu tinha (e tenho) capacidade de trabalhar arduamente e com autodisciplina; de que aprender traz uma alegria extasiante.

Logo em seguida, entre 1994 e 1995 passei a cursar a formação da Técnica Klauss Vianna, na extinta Escola Klauss Vianna, dirigida por seu filho, Rainer. Tive aulas de consciência corporal com Jussara Miller e Marinês Calori e também com Marinês participei de um grupo de Danças Brasileiras que utilizava as danças pesquisadas por Raquel Trindade, filha de Solano Trindade. Destes dois anos de formação não guardo, infelizmente, nenhuma comprovação oficial (diploma ou certificado). Mas foram para mim estímulos preciosíssimos e marcantes. Ao final das aulas, elas propunham que observássemos, durante as atividades cotidianas, como determinado conjunto articular ou muscular se movia. Hoje tento exercitar-me nesta observação, em sentir o corpo durante minhas atividades cotidianas e percebo o quanto me falta de atenção, o quanto ela é tomada por outras tarefas, ocupações e preocupações. Mas aos quatorze, quinze anos eu era capaz de sentir meu corpo quase que continuamente. Isto trouxe um “sabor de mim”, um acompanhar-me em movimento ao longo de vários períodos, ter impressões muito diferentes do habitual. Trouxe a Dança para meu cotidiano, trouxe a visão da possibilidade de integrar Arte e Vida, de ver no cotidiano pequenas epifanias espocarem.

Entre 1998 e 2000 no Grupo Interdisciplinar em Teatro e Dança da Unicamp (GITD) estávamos pesquisando a *coreodramaturgia*, o que resultou no trabalho cênico “Jogos arcaicos entre D. e O.”, inspirado em “Otello” de Shakespeare. Este trabalho estreou em dezembro de 1999 na Universidade de Bologna, Itália, no encontro “L'Ombra dei Maestri- Rudolf Laban: gli spazi della danza” (“À sombra dos mestres- Rudolf Laban: os espaços da dança”) sob curadoria de Eugênia Cassini Ropa.

Sentia naquela pesquisa os bafos benfazejos de minha “bem aventurança” e, ainda que fossem condições exigentes, valia muito a pena ensaiar aos fins de semana, ter uma dedicação extra que os outros estudantes até então não tinham. Foi no encontro e convivência com duas pessoas mais experientes do que eu, minhas iniciadoras em referências que até hoje me são muito importantes, que senti pela primeira vez o que é participar de um grupo de teatro. O que é pertencer a um grupo.

Em vários feriados e fins de semana prolongados íamos para o condomínio Vale dos Lagos, em São Lourenço da Serra, para trabalharmos sobre a pesquisa da *Coreodramaturgia* “Jogos Arcaicos entre D. e O”. No “Vale”, no nosso “Monte Verità”, no nosso “Círculo de Eranos”, o trabalho criativo começava desde manhã cedo, com exercícios na cama, com o café da manhã compartilhado, com as caminhadas pelas trilhas, plantando no jardim, fazendo o almoço, com as leituras à tarde, os laboratórios ao redor do lago ao entardecer, olhar as estrelas pela varanda antes de dormir. Era um convite o tempo todo para conviver, relacionar-se, escutar, estar aberta, experimentar, errar, recomeçar. Era tudo o que eu sentia falta na graduação em Artes Cênicas, mas que ali as condições favoráveis, o *estado de jogo* faziam aflorar, sem medos, sem reservas, sem palavras vazias. Foi nestes períodos que percebi, pela primeira vez, algumas qualidades positivas minhas. Estas qualidades “emanavam” e havia o olhar atento da Joana Lopes para estimular, para desafiar, para trazer à tona. Joana também via deficiências, resistências, dificuldades em mim, nos outros e também nela. E acredito que, por reconhecer nela suas próprias dificuldades, ela aceitava bem os limites, tinha paciência, tinha respeito, ia com calma e persistência.

Como artista-educadora, em 2001, com uma das turmas de adolescentes experimentei fazer a montagem de um exercício cênico para ser apresentado no final do ano, como requisitado pela coordenação do projeto social. Escolhi propor a dramatização do conto “A rainha da Neve”, de Hans Christian Andersen. Esta experiência com um conto de fadas foi bem interessante, pois percebi que tocava aos adolescentes de um modo muito concreto e direto, um modo muito diverso de trabalhar com eles os temas e motivos que eles mesmos propunham nas improvisações. As turmas de adolescentes propunham improvisações quase que todo o tempo sobre cenas de violência e crueldade, exclusivamente. Sentia que não devia ignorar ou “maquiar” o que eles expressavam, mas queria universalizar aquela questão, queria entender o “como”, o “porquê” e o “por quem” se sentiam tão agredidos e com necessidade de agredir. Por vias intuitivas e por meio de conversas com outros educadores do programa de inclusão social que os adolescentes frequentavam, apareceu a questão do “choque do adolescente com o mundo adulto”, uma indignação diante das regras sociais e dos desajustes sociais. Intuí que o conto de Andersen tocava nisto, neste processo de tornar-

se adulto e confrontar-se com as regras deste mundo, mas sem perder algo de verdadeiro e justo que se vivencia quando se é criança. E senti que os adolescentes compreendiam esta linguagem analógica, eles surpreendentemente aceitaram dramatizar esta narrativa. Até então não aceitavam nada, não queriam se submeter à regra nenhuma, mas se submeteram ao teor profundo do conto. Isto para mim foi a primeira pista neste tema da pesquisa de Doutorado. Esta primeira descoberta demorou a converter-se em pergunta de pesquisa, mas com certeza foi em 2001 que ela nasceu.

Tenho ainda bem viva na memória a impressão de acordar bem cedo de manhã e depois da meditação e do café ir a pé até a sede do LUME. Entre 2002 e 2004 percorria este caminho muitas vezes por semana. Tudo era especial: as casas do caminho, os jardins, os perfumes das flores, a luminosidade.

Depois do trabalho prático de pesquisa me sentia exausta fisicamente, mas viva interiormente, de um modo raro. Lembro-me claramente da sensação de estar sobre meus dois pés, a coluna ereta, o coração pulsando, o ar percorrendo o meu corpo. A pele extremamente desperta, a visão “de dentro” aguçada, a escuta dos passarinhos ao redor, uma “emoção sem nome” de estar viva. “É para isto que eu nasci, não precisa haver nenhuma motivação ou plano extrínseco ao momento presente: só existe o aqui e agora, pleno.”

Nesta época senti uma liberdade como nunca antes na vida e mesmo diante da falta de dinheiro e da solidão em que eu vivia, estava clara uma meta, um chamado para viver, aprender a “amar a mim mesma” para poder me preparar para estar com os outros.

Recentemente vi uma entrevista com o diretor de cinema polonês Kristof Kieslowski em que ele dizia mais ou menos assim: “o ator quer mostrar alguns aspectos dele, mas há muitos outros que ele passa o tempo todo querendo esconder. O diretor tem a função de revelar esta parte escondida do ator, que ele faz tanta força para esconder, mas que é, talvez, sua porção mais humana, mais frágil. É isto que a arte pode revelar: o que está escondido.”

Entre 2001 e 2004 aconteceram processos interiores muito fortes e importantes comigo no que diz respeito a *sentir-me* como ser humano e como mulher. Foi um rito de iniciação, de purificação, de passagem. E o fazer teatral foi um *meio*, um *veículo* para viabilizar esta passagem, para expressar as transformações que ocorreram em mim. Foi a partir do fazer teatral que me foi permitido vivenciar outra qualidade de *estar*, antes apenas intuída. Na experiência do fazer teatral vi uma oportunidade muito frutífera de exercer meu Ser, de aprender a aprender, de aceitar a beleza da imperfeição. Foi na retroalimentação entre Arte e Vida que senti a alegria de não-poder, a sabedoria de um não-saber e o desejo de buscar.

Tive clareza de que a pesquisa “me trabalhou” por dentro, de que o que eu estava buscando comigo foi atualizado, presentificado, poetizado em forma de pesquisa acadêmica e de espetáculo teatral.

A partir de 2003 é que pude ver outros espetáculos dirigidos por Peter Brook aqui no Brasil, em São Paulo: “Hamlet”; “Tierno Bokar”, “Sizwe Banzi est mort”. Especialmente na temporada de “Tierno Bokar” em setembro de 2004 foi importante ter conversado um pouco com Peter Brook. Depois de ter passado por vários “guarda-costas”, fui admitida na presença dele, num ensaio aberto na Galeria Olido. Mesmo que não possa hoje reter as respostas dele em palavras, ainda fica uma impressão muito funda de uma direção: “pouco a pouco você vai encontrando um trabalho mais seu, que te permita unir uma busca interior a um fazer artístico”. Eu havia perguntado no meu francês macarrônico a Peter como ligar estes dois aspectos da vida, como relacioná-los. E até hoje sinto pousar nos meus olhos um olhar dele impressionantemente azul, penetrante, quase que como se ele tivesse me dito aquilo sem palavras, sem passar pela razão mas que tem chegado à minha compreensão, intacta e diretamente, pouco a pouco. Mais do que dizer o que eu deveria fazer ou me autorizar a ir trabalhar com ele em Paris (minhas fantasias me levavam para “paraísos” como este) o que senti, ao ouvi-lo, foi uma confiança em tentar o que eu podia, nas condições que me apareciam, no meu tamanho, na minha capacidade. E, modéstia à parte, talvez isto seja mais real e concreto do que querer receber de graça um conhecimento adquirido pelo esforço de outros.

Poucos dias depois, em conversa com um ator da cia. *Bouffes du Nord*, Bruce Meyers, ele me disse algo assim: “o que é que você vai querer aprender conosco, já velhos, juntos na travessia de muitos anos, que não possa ser descoberto por você, por seus próprios meios? Há muito que ser compreendido, mas isto não se transmite, se busca. Você pode buscar em qualquer lugar, a todo o momento, não fique dependente das condições exteriores.” Enfim, ninguém faz nada pelo outro, pode fazer *com* o outro. “Em vez de dar um peixe ao homem faminto, de preferência, ensine-o a pescar”, como afirma a frase célebre de Lao-Tsé. Leis muito justas, princípios que tento me lembrar e aplicar no aqui e no agora. A atual investigação é a forma que estou buscando unir “busca interior a um fazer artístico”.

Num dos espetáculos em que vi Sotigui atuando, percebi que ele tinha uma capacidade de atenção muito abrangente em cena. Num silêncio de muita qualidade, Sotigui narrava algo diretamente à plateia e me lembro de que, eu que estava sentada na quinta ou sexta fileira, me senti iluminada pelo seu olhar, como se ele olhasse para dentro de mim muito fundo. Meus amigos, que tinham assistido comigo ao espetáculo, na mesma noite, comentaram ter tido uma impressão similar. E era um teatro imenso, de palco italiano, luzes apagadas! Aliás,

tive a impressão que o olhar de Sotigui abrangia não só até a quinta fileira, mas que seu olhar tinha iluminado todo o teatro, sua atenção abarcava a cada espectador; sem personalismo, mas com presença real. Pareceu-me que ele emanava algo majestoso mesmo, expressando o melhor sentido das palavras realeza e nobreza.

Num curso livre de teatro que eu ofereci em 2004 experimentei narrar alguns contos indígenas brasileiros para que os adolescentes dramatizassem, sempre sem palavras. Um destes contos foi a lenda ameríndia do surgimento da mandioca, experiência muito marcante para todos nós. Os adolescentes reconheceram na transformação da menina morta em mandioca uma espécie de “ressurreição” de Cristo, eles verbalizaram isto após terem experimentado dramatizar esta lenda. Não paramos para discutir nada durante a dramatização, não introduzi o assunto de modo algum, nem mesmo previa a analogia: foi pela *corporificação* da lenda que se chegou a uma compreensão, um “elo” mítico.

Também durante 2004 dei aulas como professora de Interpretação Teatral num curso Técnico Profissionalizante de Atores. Foi assim que pude ir além da esfera da “Iniciação teatral” e passar a tratar de aspectos mais intrínsecos à arte de ator, inclusive compartilhando estudos e descobertas da pesquisa que estava realizando no Mestrado em Artes, na Unicamp. Com os jovens e alguns adultos, mais velhos do que eu, pude sistematizar e compreender melhor o *Sistema de Stanislavski*, especialmente o *Método das Ações Físicas*. Não me colocava como “profunda conhecedora”, mas como aprendiz. Mais do que tudo, interessou-me perguntar-me e observar: “como é que funciona dentro de mim o querer e o não querer?” “Como é possível que uma parte de mim queira algo e outra deseje outra coisa?” “Por que será que às vezes se diz uma coisa, se pensa outra e se age de um terceiro modo?” “Por que é tão diferente quando estamos sós e nos sentimos à vontade para nos expressar e como isto se altera quando outros esperam algo de nós e temos de corresponder?” Enfim, com este processo mais focado na arte do ator, pude me aproximar de questões mais essenciais do fazer teatral, não somente com uma abordagem técnica, para ser “melhor ator” no teatro teatral, mas como base para uma reflexão de leis ou princípios que se expressam no fazer teatral e que são muito mais abrangentes. Só então senti de forma mais aguda que um tipo de conhecimento advindo de uma dramaturgia/narrativa de “qualidade superior” pode trazer à tona, me fazendo reconhecer o quão fascinante o ser humano é.

Foi buscando um tema que me fosse precioso, participando de todas as etapas do processo artesanal de construção do espetáculo “Uma aprendizagem de sabores” que passei a sentir uma alegria em ser atriz. Para além de estar no palco atuando, significou

compreender uma grande parte do processo do fazer teatral, de diferentes instâncias de criação e difusão de um trabalho.

O que me encantou foram as trocas de olhares com espectadores (especialmente espectadoras) durante as apresentações: uma genuína e direta experiência de compreensão mútua, de comunicação não verbal muito profunda e muito silenciosa. “Eu compreendo você, eu me sinto assim também”. Mais do que os aplausos que são de praxe ao final de apresentações teatrais – muitas vezes uma mera formalidade e convenção do público em relação aos artistas e ao espetáculo - é em momentos silenciosos *durante* a apresentação que fui aprendendo a perceber o contato com a plateia. A percepção da qualidade se dá por meio do silêncio, da qualidade de silêncio possível na comunicação entre palco e plateia. Não um silêncio solene, exterior, mas um silêncio que é resultante de um *ato de atenção*, de abertura, de disponibilidade mútua entre artistas e espectadores.

Especialmente me lembro de uma apresentação que fiz numa ONG de acolhimento de mulheres em São Paulo, para um grupo de umas vinte delas. Eu tinha oferecido de apresentar-me lá num sábado à tarde e senti que as espectadoras que apareceram queriam de fato ver o trabalho. Cheguei ao espaço, que eu não conhecia, duas horas antes da apresentação. Arrumei o cenário, muito simples, tentando ver o que havia de potencial naquela sala de reuniões, como acolher a plateia. Pouco antes da apresentação senti um cansaço mortal, um sono, um torpor. E ouvi então as primeiras espectadoras chegando, se instalando na plateia. Ouvia com nitidez suas vozes, os assuntos; ouvia com o prazer que temos de ouvir a conversa alheia sem que as pessoas saibam que estão sendo ouvidas. Isto foi me alimentando, me preparando para entrar em cena. Esta apresentação, assim como muitas outras, eu fiz à luz do dia, muito próxima da plateia. Não podia ser diferente: me apresentava onde dava, nas condições possíveis, sem exigir uma “caixa preta”, equipamentos de iluminação, nada. E foi muito, muito forte sentir a presença daquelas espectadoras ali, de participar daquela confraria de mulheres, de partilhar experiências, de comungar. Ao fim da apresentação foi um lacrimejar coletivo, mas não só de sentimentalismo, mas também de empatia, de pertencimento.

A primeira vez que contei uma história foi num “Saravau” na casa de Regina Machado, no final de 2005. Começaram a se revezar na roda vários contadores de histórias, cantores, instrumentistas, etc. Eu não sabia se ia ter coragem de contar o pequeno conto que tinha ensaiado (mal-e-mal ensaiado, diga-se de passagem). Mas ao ver as pessoas se revezando, o clima amistoso da plateia, no crescer de uma “intimidade” com a dinâmica das apresentações, fui me decidindo a contar, não importava se ficasse bom ou não. Na apresentação de alguém as luzes ficaram apagadas e somente algumas velas foram acesas.

Aí vi a oportunidade de lidar de forma positiva com meu pudor: logo em seguida ao término desta apresentação pedi para tentar contar um conto e apaguei **todas** as velas. Escuridão quase total. As condições pareciam assim mais favoráveis: estava escurinho, o que achava que tinha a ver com o conto que eu tinha escolhido. Eu tinha preparado uns “fósforos cênicos” e estava segura que iriam funcionar quando eu precisasse acender a vela, simultaneamente ao trecho do conto. Antes de começar fui logo avisando que era a primeira vez que eu contava histórias em público, então não tinha coisa melhor do que ser protegida por aquele escurinho. As pessoas riram, me senti acolhida.

Eu mesma contei o conto de olhos fechados. Comecei tremendo feito vara verde, a voz tensa. Mas quando comecei a entoar a voz do homem velho, me surpreendi comigo mesma: aquela voz que surgia era muito desconhecida, muito não-habitual, mas ao mesmo tempo muito íntima, muito prazerosa, como se sempre estivesse potencial e eu não conhecesse. A partir daquilo segui contando o conto com a impressão de compreendê-lo um pouco mais, de ter “entrado na história” ou que ela “entrou em mim” e minha boca foi contando enquanto eu a visualizava e ouvia. Usei os meus tais fósforos cênicos e a luz nos encheu os olhos, depois de um tempinho na escuridão. Não sei dimensionar se narrei bem, aos ouvidos dos outros, mas ao narrar tive muitas impressões fortes e que me tocaram. Acho que foi aí que decidi que ia mesmo querer ser contadora de histórias, “quando eu crescesse”.

Desde 2004 estava mesmo apaixonada pelas histórias compiladas por Jean-Claude Carrière, saborosos *contos filosóficos*. Até então eu não os tinha contado, mas é como se faltasse só aquele empurrãozinho. E foi assim que fiz meu primeiro espetáculo de narração de histórias, “*Contos filosóficos*”. Desde o primeiro repertório de histórias me ocupei de ter uma unidade temática, transições entre os contos, variações de “registro” entre um conto e outro. Seguiu-se um segundo repertório, “Antes ella do que yo!” onde falar da morte foi um jeito de tentar me ativar para estar mais viva, sentir uma razão para viver, para lutar, para “me colocar em pé”, quando eu sentia que tudo tendia para me fazer cair e desistir.

Sob encomenda criei um terceiro repertório “Firme e suave” que, a meu ver, foi um dos mais bem sucedidos junto ao público e marcou um amadurecimento meu como contadora. Sobrepos contos indianos, irlandeses, ibéricos, brasileiros; todos a serviço de mostrar diferentes facetas da mulher e da feminilidade.

Em 2010, refletindo sobre os repertórios que tinha apresentado até então, criei também o “Leite de Pedra”, uma compilação que reuniu os contos que eu percebi que mais agradavam aos espectadores desde 2007. Esta compilação tinha um sabor bem popular, finalmente bem coloquial, com *contos de ensinamento* e *contos filosóficos* que serviam a públicos de idades bem abrangentes. Com a experiência que eu tinha acumulado estava bem claro para mim qual era o perfil dos espectadores das cerca de trinta apresentações que fiz

em bibliotecas públicas municipais, parques e ônibus de leitura nas regiões leste, oeste, sul e norte da cidade de São Paulo. Os públicos eram tão variados e abrangentes como crianças a partir de 2 anos, adolescentes e idosos; famílias que nunca tinham assistido a um espetáculo de teatro, bêbados e moradores de rua.

Como docente em curso de Licenciatura em Teatro, entre 2005 e 2009, vivenciei uma abertura com uma turma que acompanhei ao longo de quatro semestres seguidos, em diversas disciplinas. Foi com esta turma que vivenciei com muita plenitude um sentido de grupo, como num ditado que ouvi do *jelya* Sotigui Kouyaté: “*Para ir rápido, vá sozinho. Para ir longe, vá em grupo*”³.

Com este grupo eu confiei na capacidade do outro, em poder olhar, sentir, propor caminhos a partir do que eles me ofereciam de si mesmos, generosamente e com muito menos “reserva” do que o habitual. Fomos juntos quebrando resistências, preconceitos e julgamentos e um sentido de ajuda mútua emergiu da nossa convivência.

Se com meus pares, artistas profissionais, eu sentia muita dificuldade de encontrar uns poucos pontos de contato, com meus aprendizes eu encontrei muitos: um gosto, um prazer, uma *descoberta de si* por meio do fazer, uma maneira de expressar-se e de reconhecer-se alguém no mundo por meio do jogo. Creio que com a função de formar arte educadores o que mais enfatizei foi esta potencialidade e esta meta principal da Arte, que nem sempre está em primeiro plano no meio artístico e nem mesmo nas práticas de Arte Educação. Para mim, presenciar um nascimento de *estar sendo* de um aprendiz me preenche de tal maneira, me alimenta a alma numa tal intensidade que traz um sentido maior para minha existência ordinariamente tão banal e tão mesquinha. Testemunhar um momento de descoberta de um aprendiz alimenta minha busca de Ser, de servir a “algo maior” e positivo. Neste sentido, trabalhar com Arte Educação é um chamado tão vivo e tão Real que cria uma escala de prioridades tão diversa dos interesses ordinários que me tomam habitualmente. Gera em mim a necessidade de crescer, de amadurecer, de “me pôr em pé” para ser digna de poder educar, para ser capaz de suportar a beleza e a alegria e saber me desapegar delas, também. Ali encontrei a motivação afetiva para a atual pesquisa de Doutorado. Esta pesquisa nasceu desta intersecção do meu trabalho como atriz (apresentando o espetáculo “*Uma aprendizagem de sabores*”), como contadora de histórias (narrando contos de ensinamento em bibliotecas, parques e bosques de leitura pela cidade de São Paulo) e como arte educadora (no trabalho com as diferentes disciplinas e referências).

Enfim, como sempre, se trata de desbastar o excesso de mármore que, num primeiro momento turva a visão do escultor sobre a peça que já está potencial dentro do mármore.

³ KOUYATÉ, 2006.

Além do ensaio de Paul Claudel sobre a obra de Rodin, a metáfora fica clara em minha mente quando me reporto à experiência de uma ida a um museu em Firenze com as obras “Escravos”, de Michelangelo. Não somos nós mesmos os “Escravos”, seres meio inacabados, toscamente desbastados, meio a emergir da pedra, meio a sermos submersos por ela?

E tudo o que se busca não é liberar-se da pedra seguindo obedientemente o potencial das formas que nela havia? Pois existe alguma forma de liberdade que não seja uma submissão a algo maior?

Joana Lopes, como diretora do espetáculo “Uma aprendizagem de sabores” entre 2005 e 2008, me pediu algumas vezes algo como atriz o que é o exercício máximo da escuta: falar deixando as palavras me tocarem, me impressionarem, deixar que elas soassem dentro de mim para ressoar no público. No caso deste espetáculo, especialmente, era um rito de passagem: representar a transformação da personagem Loreley era transformar-me, era preparar-me para ser capaz de realizá-la como mulher, como educadora, como aprendiz. Este rito de passagem me trouxe o encontro com o homem que se tornou meu marido, me fez uma educadora mais amorosa e dedicada, me preparou para tornar-me mãe.

Numa viagem que fiz em 2010, dois dias após ter-me mudado de casa e ser despedida de um emprego, caminhei por uma mata com um grupo grande de pessoas. Fomos guiados por uma trilha com diversas condições de terrenos, subidas, descidas, galhos caídos no caminho, valas, etc. Depois de certo ponto, agrupados em várias filas indianas, de olhos fechados, tivemos que voltar ao local original, tentando recobrar o caminho. A pessoa que estava à frente, de olhos fechados, tinha de guiar os demais, também de olhos fechados. Eu me dei conta de que enxergava melhor de olhos fechados. Senti que algo em mim, em certas condições e em certos estados, vê e é capaz de me guiar, que me desvio dos perigos, que sou capaz de conduzir até mesmo outras pessoas com confiança e sem temor.

Meu corpo todo enxergava, por alguns instantes eu podia ter meus pensamentos, emoções e instintos alinhados em direção a uma meta clara.

Prólogo

Esta pesquisa de doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo (USP)/ Brasil teve financiamento CAPES, 2011/2012/2013 e FAPESP 2013/2014/2015. Trata-se de uma investigação acerca do *trabalho sobre si*⁴ na formação inicial de educadores por meio da dramatização de *contos filosóficos*⁵ com o *mitema*⁶ *iniciático*⁷. A pesquisadora teve a oportunidade de colocar em prática suas propostas de um *trabalho sobre si* na formação inicial de educadores por meio da condução de estágios no *núcleo de dramatização de contos* do *Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura*. O *Lab_Arte* é um laboratório didático e diretório de pesquisa da Faculdade de Educação da USP, com visada antropológica e ação formadora interdisciplinar numa perspectiva de vivência curricular. Com funcionamento oficial desde 2006, conta com a articulação da formação inicial de professores com investigação em nível de pós-graduação (mestrados, doutorados e pós-doutorados) com financiamento por várias agências (CAPES, CNPq, FAPESP e convênios internacionais). O *Lab_Arte* está estruturado atualmente em 14 núcleos de vivência e experimentação em cada linguagem artística, sob monitoria de um graduando (a) ou pós-graduando (a) com sobeja experiência na área, a saber: teatro, dança, música, artes visuais, palavra, educomunicação, fotografia, narração de histórias, cine de animação, circo, poesia, cinema, história em quadrinhos (HQ) e dramatização de contos⁸.

Numa concepção de educação com um viés descolonizador⁹, coloco em questão a herança branco-ocidental com sua pulsão etnocêntrica e que se desdobra em evidentes problemas na estruturação formal e sistêmica da educação no seu formato escolar. Acompanhando as questões contemporâneas postas pela interdisciplinaridade e pelo pensamento da *razão complexa*¹⁰, compreendo que a educação é um modo de proporcionar ao Ser o exercício de realizar o seu potencial humano, sua *humanitas*, levando em conta sua *neotonia*¹¹ - seu inacabamento - e sua capacidade de *autopoiesis*¹² - autodestinação e recriação de si. A investigação priorizou o “aprender a *ser*”, sobretudo através da experiência e da experimentação como instâncias formadoras.

⁴ GURDJIEFF, 1990, 1993, 2002, 2003; OUSPENSKY, 1995, 2009; Shah *apud* VARELLA, 2009; STANISLAVSKI, 1977; TOPORKOV, 1991, GROTHOWSKI, 1997; BROOK, 1997, 2000.

⁵ CARRIÈRE, 2004, 2008.

⁶ DURAND, 1988.

⁷ ELIADE, 2004, 2008; GUSDORF, 2003.

⁸ FERREIRA-SANTOS, 2007.

⁹ SKLIAR, 2010.

¹⁰ MORIN, 2011.

¹¹ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

¹² MATURANA & VARELA, 1997.

Muitos currículos e práticas educativas ocidentais etnocêntricas, escolares e escolarizantes, estão pautados em um tempo cronológico, de fundo “evolucionista”. A noção de tempo cronológico está presente nas ideias de fases, períodos, estágios ou ainda a ideia de que evoluímos de forma linear e cumulativa.

Prefiro a composição de um currículo de formação inicial de educadores pautado numa ideia não linear de tempo, o “tempo kairológico” (em referência a “*kairós*”, do grego antigo, que significa “momento oportuno”, momento indeterminado em que algo especial acontece). Trata-se do tempo da oportunidade, de fruir do momento presente. Não é nem o tempo do saudosismo de um passado glorioso, como nos mitos da Idade de Ouro, onde trata-se do *eterno antes*¹³. Nem tampouco a espera de um futuro redentor dos mitos messiânicos, o eterno *ainda não*¹⁴. O momento oportuno é o momento da epifania, do *agora-já*, de aproveitar-se das oportunidades que surgem, das perguntas, conflitos, dificuldades vivenciadas pelos aprendizes e pelo mestre e entre eles, como estímulos para a composição de propostas e de encaminhamentos. Aprendendo a jogar enquanto se joga, criando regras de jogo ao se depararem com a necessidade delas, liberarem-se de convenções de outrora que não servem ao propósito de agora.

De forma extraordinária pode-se, às vezes, sob certas condições artificialmente reunidas, vivenciar-se, ainda, instantes raros do “tempo aiônico”. Esta noção de tempo está relacionada à intensidade do momento da experiência, não à sua duração. É o tempo-acontecimento intensivo, tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, um tempo da criatividade onde as horas não passam cronologicamente. É o “*tempo em que não havia tempo, o lugar onde não havia lugar*”, como diria a contadora de histórias e docente em arte-educação da USP, Regina Machado¹⁵. Quanto à vivência deste tempo, só nos resta esperar que “*nos passe*”, colocarmo-nos disponíveis.

Além disso, priorizo o *saber da experiência*¹⁶, de expor-me aos riscos, aos perigos, numa travessia no desconhecido, que me forma e transforma à medida que aceito e consinto que a experiência “me trabalhe”. É uma possibilidade de *itinerário de formação*¹⁷ de cunho existencial (sem ser existencialista) e *poiética* (sem pretensões estetizantes). O saber da experiência me impressiona por instantes fugidios. Propostas onde se evita o “excesso de informação”, “excesso de opinião”, “falta de tempo” e “excesso de trabalho”¹⁸, visando oferecer uma perspectiva subversiva e, ao mesmo tempo, ancestral, ao paradigma predominante de construção dos currículos de formação inicial de educadores no Brasil.

¹³ RICOEUR, 2013.

¹⁴ Id., *ibid.*

¹⁵ MACHADO, 2006.

¹⁶ LARROSA, 2002, 2014.

¹⁷ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012

¹⁸ LARROSA, 2002.

Na maioria das práticas educacionais ainda se ignora ou se menospreza a importância da questão do imaginário e sua repercussão na formação do aprendiz. Ainda que vivamos numa *civilização da imagem*¹⁹, ainda são pouquíssimas as iniciativas educacionais que reconhecem a influência do imaginário e utilizam esta potência a favor de uma ético-poética humanística.

Atualmente os meios de comunicação de massa propagam continuamente para milhões de pessoas no mundo impressões pobres e grosseiras. Assim é parcialmente atendida, de maneira desviada, uma necessidade humana real: a de alimentar-se de impressões refinadas, provenientes dos símbolos, da dimensão invisível e inefável que, paradoxalmente, nos exige o esforço fenomenológico da expressão para tentar designá-la²⁰.

A ausência destas impressões ou o recebimento delas de modo empobrecido ocasiona inúmeros prejuízos à saúde integral dos indivíduos:

Ainda em comentário a Hölderlin, Heidegger pergunta: 'De que servem os poetas em tempo de angústia?' A angústia reina por que o sagrado, condição de toda presença intacta, inclusive a de um deus, se retira, se apaga. Mas os poetas, Hölderlin ou Rilke, ao cantarem esta angústia podem ajudar-nos a suportar essa insuportável indigência e a atravessar esta 'noite do mundo' que é o dia tecnológico. A técnica dessacraliza, porque ela detesta o que não pode ser dominado e finalmente ela o nega. Esta impossibilidade de domínio, de uma manipulação que ela não consegue realizar, quer se trate de sofrimento, quer se trate de alegria, seja do amor ou da morte, só o canto poético consegue expressar e talvez, preservar²¹.

Compreendo assim que uma sensibilização²² do educador em formação inicial seja um modo de favorecer o acesso ao alimento sagrado que a arte contém: ela me ajuda a suportar as angústias. Diante das barreiras internas e externas que me parecem tão grandes, às vezes, busco pistas que me vitalizem para fazer frente a elas, estratégias de "sobrevivência da alma" diante destas angústias vividas no cotidiano. É no questionamento e na busca de soluções no cotidiano que se dá a possibilidade de relacionamento entre os níveis macro e microsociológico²³. Creio que é na vida cotidiana que poderia reconhecer os produtos da lógica de hierarquização do sistema social e dos paradigmas em educação vigentes. É também aí, no cotidiano, que teria uma fortuita oportunidade de romper (ou suspender por alguns instantes) estes mecanismos alienantes, por meio de uma reflexão ativa e de uma ação reflexiva, numa conduta ético-poética de viés hermenêutico-fenomenológico.

¹⁹ DURAND, 1998.

²⁰ MERLEAU-PONTY, 1992.

²¹ HAAR, 2000, p.96.

²² Sobre *educação de sensibilidade* veja-se: FERREIRA-SANTOS, 2005; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012; DUARTE-JUNIOR, 2010.

²³ Epinay *apud* FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

Ou, como prefiro nomear, simplesmente: por meio de um *trabalho sobre si* no cotidiano. Assim poderia tentar contribuir com a mudança paradigmática e, diante do fracasso da crença nos grandes projetos sociais, empreender uma subversão silenciosa e persistente. Mais do que a proposição de mais um “novo”, “inédito” e “salvador” currículo na formação inicial de educadores, trata-se de uma abordagem em que a produção do saber é vista como um processo indireto sem a pretensão de um resultado previsto de antemão (projeto) e nenhuma finalidade externa ao ato de aprender (instrumentalização). Só há respostas possíveis diante da experiência que cada um vive, quando acompanhado dos outros, diante dos outros e diante de si mesmo. “A educação como ato que nunca termina e que nunca se ordena. A educação como *poiesis*, quer dizer, como um “tempo de criatividade e de criação”²⁴, ou seja, designa um percurso formativo do sujeito como sujeito *no* mundo.

Numa mudança paradigmática, para além das formas escolares eurocêntricas, colonizadoras e escolarizantes, vislumbramos a possibilidade de orientar o ato de *ensinagem*, “indissociabilidade entre ensino e aprendizagem como processos simultâneos”²⁵, numa direção em que mestre e aprendiz descobrem-se e descobrem muitas coisas a aprender que lhe interessam e passam a empreender seus próprios caminhos de formação. Partilha-se uma experiência em comum, mas cada um experienciando a realização de si mesmo. Aprendendo a pertencer ao coletivo enquanto exerce sua singularidade, se encantando pelos outros ao reconhecer a semelhança de humanidade do qual somos portadores. É muito mais uma busca de “vibração com o outro”, “da experiência viva” de uma “irrupção (inesperada) do outro, do ser-outro-que-é-irredutível-em-sua-alteridade”²⁶. Isto pede uma conduta ético-poética não-reducionista do outro e do outro a uma de suas funções, um caminho em diálogo e confrontação com a alteridade. Pede um exercício de construção de si e de seu itinerário de formação em companhia dos outros tais como são: “fazer-se inteiramente para cada um segundo os caminhos de cada um”²⁷.

Deste modo compreendemos currículo muito mais como princípios de trabalho, como preceitos e procedimentos (vivência curricular) do que como um roteiro ou grade definidos de antemão. É importante levar em conta as pessoas, o lugar, o tempo e a experiência vivida para que, no encontro entre mestre e aprendiz, se componha um itinerário de formação inicial de educadores.

O dervixe e o cantor famoso

Em um passado remoto, um rei que estava impaciente para aprender e que tinha consciência das suas limitações mandou chamar um famoso dervixe e lhe disse:

²⁴ SKLIAR, 2010, p. 154.

²⁵ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012, p.54.

²⁶ SKLIAR, 2010, p.149.

²⁷ Mounier *apud* FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, p.130.

- A linhagem a que pertenço sempre procurou beber nas fontes mais puras do conhecimento.

- Isso é exato - disse o dervixe.

E o rei disse:

- Agora, já que estou instruído de modo a conhecer os fatos precedentes, ansioso e disposto a aprender as verdades que você, com sua superior sabedoria, pode tornar acessíveis, ensine-me!

- Trata-se de uma ordem ou de uma súplica? - perguntou o dervixe.

- É o que você queira considerar — retrucou o rei —, já que, se funcionar como uma ordem, aprenderei. E se o fizer bem como atendimento a um pedido, também aprenderei.

E aguardou que o dervixe falasse.

Após alguns minutos, finalmente o dervixe ergueu a cabeça, já que estava em atitude contemplativa, e disse:

- Deve esperar o 'momento da transmissão'.

Isso confundiu o rei, porque afinal de contas, se queria aprender, achava ter direito a que lhe dissessem ou mostrassem alguma coisa.

O dervixe retirou-se do palácio.

Depois desse fato, dia após dia, o dervixe continuou servindo ao rei. Diariamente eram tratados os assuntos de Estado; o reino conheceu períodos de alegria e de provação, os conselheiros davam seu parecer, a roda do céu seguia girando no ritmo de sempre.

A cada dia o rei via o dervixe chegar vestindo suas roupas rasgadas. O rei via o dervixe caminhar e se sentar, ele o via comer e beber, falar e rir com os outros. O rei sabia que à noite o dervixe dormia. Mas ele não recebia nenhuma ínfima parte dos ansiados ensinamentos. Por quê? - perguntava-se o rei. Será que ele espera um sinal? Como penetrar no segredo de seu silêncio?

Na corte, várias pessoas, certo dia, ouviram falar de um cantor chamado Daud, de quem diziam:

- Daud é o maior cantor do mundo.

Animado pelo desejo de escutar este cantor famoso, o rei o convocou ao palácio. Mas o cantor, que vivia numa casa imponente e se dizia o imperador dos cantores, respondeu ao enviado do rei:

- Seu rei não conhece nada do que é indispensável à arte do canto. Se ele quer simplesmente ver o meu rosto, eu irei. Mas, se quer me ouvir cantar, terá de esperar como todos os outros.

- Esperar o quê? - perguntou o emissário.

- Esperar pelo momento apropriado. Esperar que eu esteja no estado de espírito adequado para cantar. O que me transformou num grande cantor, o que poderia transformar um asno num grande cantor, é o seguinte: é o fato de saber com precisão quando podemos e quando não podemos cantar.

Essas palavras foram transmitidas ao rei, que se viu dividido entre o desejo e a ira.

- Alguém pode obrigar este homem a cantar? Se ele deve estar num estado de espírito adequado para cantar, eu não devo estar no estado de espírito adequado para escutá-lo? Já que só canta quando está com disposição, eu, por minha vez, quero ouvi-lo enquanto tenho vontade.

O dervixe ergueu-se de repente, aproximou-se do rei e lhe disse:

- Venha comigo. Vamos visitar o cantor.

O rei aceitou a proposta entre os murmúrios espantados dos cortesãos que se perguntavam a meia-voz que obscura armadilha estaria disfarçada sob a proposta do dervixe - que certamente seria generosamente recompensado em caso de sucesso. O rei mandou trazer algumas roupas típicas de uma pessoa pobre e, depois de despentear os cabelos, seguiu o dervixe pelas ruas da cidade.

Os dois homens bateram à porta do cantor e Daud gritou lá de dentro:

- Hoje não cantarei; assim, que se vão e me deixem em paz.

O dervixe, então, pôs-se debaixo da janela do cantor e começou ele mesmo a cantar. Ele cantava uma das músicas favoritas de Daud, e a cantava de

forma admirável. Essa pelo menos era a impressão do rei, que tinha se sentado ao seu lado com suas vestes esfarrapadas e sentia-se profundamente comovido por aquele canto. O rei, que não era um grande conhecedor de música, se sentiu emocionado pela canção, e sua atenção foi despertada para a voz maviosa do dervixe. Não sabia, porém, que ele havia cantado aquela canção com uma ligeira variação tonal, com o objetivo de despertar no íntimo do cantor o desejo de corrigi-lo.

Quando o canto terminou, lágrimas brilhavam nos olhos do rei.

- Cante mais uma vez a mesma música - disse ao dervixe. - Jamais escutei uma melodia mais terna, mais comovente.

O dervixe aceitou. Ele já se preparava para retomar o canto, desde o começo, quando subitamente Daud, que não podia suportar por mais tempo a sutil desafinação pôs-se ele mesmo a cantar, da sua janela.

O dervixe e o rei, imóveis como duas pedras, prenderam a respiração. O canto de Daud, de uma afinação perfeita, os envolvia com uma beleza que eles até então desconheciam, na qual viam o universo inteiro e até os mais secretos sentimentos dos seres humanos. Os dois estavam em êxtase.

Quando o canto terminou, a janela se fechou.

O rei fez chegar às mãos do cantor um presente magnífico. Felicitou o dervixe pela habilidade e lhe propôs que se tornasse seu principal conselheiro para todos os assuntos do reino.

Mas o dervixe lhe disse o seguinte:

- Três condições foram necessárias para que você ouvisse o que ouviu: a presença do cantor, a sua presença e a presença do homem que pôde estabelecer o vínculo indispensável entre o cantor e você.

- O que quer dizer com isso? - perguntou o rei.

- O que vale para o cantor, vale também para o seu aprendizado. São imprescindíveis o tempo, o lugar, as pessoas e o talento.

- Você quer dizer que devemos esperar, você e eu, até que essas três condições se apresentem?

- Eu disse o que disse - respondeu o dervixe.

O dervixe sentou-se novamente ao lado do rei e retomou seus hábitos silenciosos. O rei voltou a ocupar-se dos seus assuntos. O rei continuava a esperar.²⁸

A formação inicial de educadores

Constato uma desarmonia na formação inicial de educadores, pois os *currícula* de formação inicial de educadores no Brasil ainda privilegiam o cultivo de certas características e qualidades mais do que outras, igualmente importantes. Dentro de uma tradição escolar escolarizante ocidentalizada e eurocêntrica é patente a ênfase no uso da função verbo-racional dos estudantes. Duvido até que ponto esta ênfase realmente auxilia numa alta qualidade intelectual, nas capacidades de pensar, refletir, comparar, raciocinar, etc. Mas, de qualquer modo, é sobre ela que os *currícula* atuais pretensamente centram seus objetivos. Creio que uma formação intelectual de boa qualidade cultive a “percepção das impressões, formação de representações e conceitos, raciocínio, comparação, afirmação, negação, formação de palavras, linguagem, imaginação, e assim por diante”²⁹.

²⁸ Adaptação da pesquisadora à CARRIÈRE, 2004, pp.164-167 e SHAH, 2010, pp. 125-128.

²⁹ OUSPENSKY, 2009, p. 18.

Vejo deficiências nesta formação “intelectual” nos estudantes de Pedagogia e licenciandos da área de Humanidades que tive contato nestes anos de investigação. Ainda que seja uma amostragem mínima de estudantes de uma só área de conhecimento da universidade que ocupa papel de destaque absoluto no panorama brasileiro, elevado posicionamento no ranking dos países em desenvolvimento e América Latina e seja uma das únicas instituições brasileiras a constar em relativo destaque nos demais ranking internacionais³⁰ considerados fidedignos, ainda assim constato nos estudantes um nível de formação intelectual bastante modesto. Especialmente no que tange à questão do cultivo da linguagem. Muito disto se justifica porque ainda persiste uma ênfase somente no progresso da linguagem verbal e um menosprezo quase que absoluto pelas linguagens não-verbais, as linguagens artísticas na formação inicial de educadores desta Universidade. O *Lab_Arte*, na FE-USP, apresenta-se como uma das únicas oportunidades do graduando em Pedagogia tomar contato com práticas de cultivo das linguagens artísticas em arte-educação, apesar desta área de conhecimento constar da matriz curricular de sua graduação.

Desde o início de seu funcionamento oficial em 2006, o *Lab_Arte* tem recebido por parte dos estudantes em Pedagogia, licenciandos e comunidade em geral, grande procura pelos cursos. As pessoas sentem falta de praticar, discutir e ter referências de linguagens artísticas nos seus cursos. Para este público as atividades no *Lab_Arte* não são obrigatórias, ainda que contem como horas de estágio e/ ou atividades orientadas para os estudantes de Graduação em Pedagogia e Licenciaturas.

Em contato com as práticas no *núcleo de dramatização de contos filosóficos* do *Lab_Arte* entre 2012 e 2014, vários estudantes de pedagogia e licenciandos em formação inicial passaram a duvidar da eficácia absoluta de uma formação inicial como educadores que só lhes estimula suas faculdades verbo-rationais. Talvez as práticas propostas por esta investigação tenham lhe favorecido a tornarem-se mais aptos a questionar o paradigma vigente. Estas práticas talvez tenham sugerido *itinerários de formação*³¹ para além das formas escolares escolarizantes eurocêntricas:

O curso de dramatização foi tão divertido quanto possível, mantendo uma leveza e uma fluidez que deixaram passar quase despercebido o caráter didático presente nele, ou antes, são a própria essência da forma didática por ele desenvolvida. (Guilherme, licenciando em História, USP)³²

³⁰ fontes:

<http://www.usp.br/imprensa/?p=44404>, acesso em 24/11/2014.

<http://www.usp.br/imprensa/?p=41691>, acesso em 24/11/2014.

<http://www.usp.br/imprensa/?p=37470>, acesso em 24/11/2014.

<http://www.usp.br/imprensa/?p=35342>, acesso em 24/11/2014.

³¹ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

³² Dados coletados durante o processo da pesquisa. Os nomes são fictícios para atender os princípios da Comissão de Ética da FE-USP.

A experiência viva de ter participado desse processo foi extremamente significativa para mim, em vários sentidos. Eu, que costumava ser uma pessoa ‘de falar e escrever bastante’, ultimamente tenho sido uma pessoa ‘de sentir bastante’, e a oportunidade de explorar intensamente o ‘sentir’ veio muito ao encontro desse período da minha vida.

Até algum tempo, eu idealizava o aprendizado como algo bastante concreto, sem me dar conta de que, na verdade, eu estava tratando-o como algo completamente abstrato. Explico: para mim, aprender era sinônimo de verbalizar e raciocinar, ou seja, eu só aprendia quando conseguia (ou achava que conseguia) teorizar sobre um assunto. Esse processo era tão habitual, que julgava viver uma experiência objetiva enquanto, na verdade, eu vivia uma abstração ou até mesmo fantasias. Aos poucos, essa percepção foi fazendo-se mais clara para mim e, durante esse processo, o lugar da escrita foi ficando mais afastado em relação ao lugar da sensação. Comecei, lentamente, a não precisar mais escrever longos textos narrando minhas (supostas) impressões ou (supostas) experiências. Devagar, essa habilidade de realmente vivenciar o momento foi tomando uma importância muito maior. Hoje sei que estou só começando a compreender a dimensão dessa forma de estar no mundo, aliada às outras formas que eu conheço até então.

Esse quadro geral sobre como me percebo e como estou me encaixando na realidade cotidiana me ajudou a captar com muita sensibilidade os ensinamentos transmitidos durante a dramatização dos contos, ao mesmo tempo em que a dramatização construía em mim, lentamente a cada encontro, a possibilidade de afinar essa percepção, revelando um processo de retroalimentação mútua. (Sarah, estudante de Ciências Moleculares)

Ao se depararem com práticas alternativas à sua formação escolar anterior, passaram a refletir e questionar os paradigmas de sua formação acadêmica atual.

Acho que, de tantos professores que já tive na vida, quase nenhum perguntava a opinião dos alunos ao fim do curso, ninguém pedia um feedback, então é algo com o qual não estou acostumada... (Mayumi, estudante de Pedagogia)

Os educadores em formação passam a refletir sobre opções profissionais, questionando o mercado e as relações de trabalho como educadores. O relato abaixo é um fragmento de carta de uma estudante de Pedagogia, participante do *núcleo*. Por meio de sua carta podemos conhecer nas entrelinhas uma realidade de mercado, vista do ponto de vista de uma estagiária numa escola particular de educação infantil e que já se depara com as contradições entre uma “pedagogia ideal” e as condições as quais tem de se submeter no trabalho cotidiano. E também como a práxis proposta no *núcleo* serviu como contraponto ao paradigma vivenciado pela estagiária:

(...) por toda a situação, pela falta de interação que essa criança tem com outras de sua idade, enfim, tinha muita impressão de que junto com ela, eu tinha me perdido como criança, como educadora, como professora. Eu estava presa dentro do meu corpo, como as crianças, parecia que eu apenas estava ali, mas não existia. Não tinha aquele brilho, aquela vontade de brincar, correr, pular, pois sempre fiz isso com meus alunos. Quando eu ia aos encontros, sabia que ali encontraria uma forma de me encontrar

dentro de mim. De me sentir. De saber que a criança que sempre existiu em mim de alguma forma ainda estava ali e isso me fazia extremamente feliz. Pois por mais exausta que eu estivesse eu sabia que me dedicar a esse momento me faria sair mais leve (...) (Rebeca, estudante de Pedagogia).

Para Jaci, participante do *núcleo*, o questionamento sobre as condições de trabalho como estagiária em educação fundamental lhe trouxe elementos para chegar à uma direção:

Quando questionei minha capacidade como professora e me culpei por fazer um trabalho desinteressado e forçado devido a um esgotamento extremo em relação a crenças que não são minhas, tive uma 'pedra preciosa em minhas mãos'³³ por tempo suficiente para perceber que se eu não conhecer bem e aprender a amar aquilo que desejo como profissão, nunca poderei ser uma profissional segura e realizada com aquilo que escolhi exercer. (Jaci, estudante de pedagogia)

Muito pouco ou quase nada é focado nos *currícula* de formação inicial de educadores para o pleno amadurecimento das demais funções, além da função intelectual. É importante o cultivo equilibrado das funções motora, instintiva, intelectual e emocional³⁴, ou mais simplesmente diríamos: corpo, mente e sentimento trabalhando em harmonia. Estas funções trabalhando em harmonia poderiam permitir o pleno exercício de características ontológicas humanas que estão negligenciadas, adormecidas ou esquecidas. Estas características cultivadas pelo educador poderiam vir a ser um chamado para que os aprendizes também desejassem positivamente algo de melhor qualidade para si e para os demais.

A percepção de ausências e lacunas que provém da formação inicial dos educadores parceiros nesta pesquisa, talvez possa gerar-lhes a necessidade de buscar. A necessidade que provém da percepção gera um desejo genuíno de buscar, de tentar, de experimentar *modulações do ser*³⁵. Pode sensibilizar os educadores em formação a empreender um *trabalho sobre si*

Trabalho sobre si

Na proposição de *trabalho sobre si* aqui discutido, especialmente no que tange a influência do ensinamento de Gurdjieff, é preciso levar em conta que se trata de uma prática vivenciada no seio de um coletivo e sob a direção de outras pessoas. Não basta entender racionalmente e de forma solitária as ideias expostas. Além disto, a terminologia usada é bastante específica, transmitida por meio da oralidade e de forma analógica e relacional. Os conceitos presentes nos livros que versam sobre este ensinamento podem gerar

³³ Referência ao conto "A pedra na mão" (CARRIÈRE, 2004, pp.158-159).

³⁴ OUSPENSKY, 2009.

³⁵ MERLEAU-PONTY, 1992.

associações errôneas e comparações no leitor instruído, contemporâneo, ocidental. Peça então que o leitor tome em consideração que:

Gurdjieff desenvolveu sua pesquisa prioritariamente em locais da Ásia que teriam naquele momento, na virada do século XIX para o XX, pouco ou nenhum contato com a tradição filosófica e psicológica do Ocidente. (...) o trabalho de (...) Gurdjieff, suas terminologias e conceitos, requerem ser lidos a partir de uma ampliação de referências, buscando reconhecer o diálogo que estabelecem com sistemas de pensamentos e filosofias de diversas origens e tradições³⁶.

Além disto, sabe-se que Gurdjieff tomou para si a tarefa de transmitir os ensinamentos de antigas tradições para pessoas instruídas e intelectualizadas do mundo ocidental na primeira metade do século XX. Por isto, como em toda tradição vivente, ele usou termos e conceitos que dialogassem com cada pessoa e de acordo com o saber já propagado naquele tempo histórico. Por isto, alguns termos ou conceitos que hoje consideram-se do “senso comum” ou “superados” foram um legado exposto por Gurdjieff no diálogo com as pessoas ocidentais de um dado momento histórico. O que considero mais importante é que, à medida que se vai conhecendo melhor e praticando, o ensinamento de Gurdjieff revela uma unidade e coerência, evitando tornar-se uma “sopa esotérica”, um “modismo místico” ou um “holismo de boutique”.

Corpo

Quando trato de corpo, se compreenda que:

O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles. (...) se é verdade que tenho consciência do meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam sua face, é verdade pela mesma razão que o meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio do meu corpo³⁷.

O corpo aqui é o cadinho alquímico onde se sobrepõem e se cristalizam as propriedades de dois vocábulos frequentes na investigação: a noção de *poíesis* – ação de fazer algo³⁸- e a noção de *drama* no seu sentido original, do verbo grego *drao*- “eu faço, eu luto”³⁹. Assim, quando digo de uma proposição *poietica* de *trabalho sobre si* e de “*educação como poiesis*”⁴⁰, de dramatização como meio para a formação, falo de aprender **por meio e através** do corpo.

³⁶ RODRIGUES, 2013, p.104.

³⁷ MERLEAU- PONTY, 2006, p.122.

³⁸ FERREIRA, 2009, p. 1589.

³⁹ SLADE, 1987, p. 18.

⁴⁰ SKLIAR, 2010.

Nesta perspectiva, o corpo se *verticaliza* como instrumento de recepção de impressões, de processamento de percepções e como instrumento de ação.

O corpo também é instrumento de contato com a memória, portador de *ancestralidade*, expressão material de minha pertença a uma herança biológica ou cultural (inata ou adotada) que me perpassa e me ultrapassa⁴¹:

O corpo não tem memória, ele é memória. O que devem fazer é desbloquear o 'corpo-memória'⁴².

O corpo serve a um *rito de iniciação*⁴³ para o trabalho sobre si proposto na dramatização dos *contos filosóficos*.

O fazer teatral como contribuição para o crescimento do homem

Há muitas formas de composição teatral que privilegiam a improvisação. Relata-se que, no Ocidente, temos notícia que o comediógrafo grego Aristófanes (ca. 447 - 385 a.C.) tirava sua matéria-prima das diversões populares improvisadas. Na Idade Média, o improviso continua presente em espetáculos derivados dos mimos e da farsa mimada até que nos séculos XVI e XVII, o improviso alcançará sua maior expressão com o aparecimento da *Commedia dell'Arte*⁴⁴.

No final do século XIX e em todo o século XX a improvisação cênica ressurgiu sob formas variadas e com finalidades múltiplas, que vão desde o psicodrama de Moreno à *performance como linguagem*, dos teatros-laboratório de Stanislavski a *arte como veículo* de Grotowski, de Copeau a Peter Brook⁴⁵, de Chancerèl a Viola Spolin, de Brecht ao sociodrama de Boal.

Enfim, estas e muitas outras correntes valorizaram a improvisação cênica, seja como base para a construção ou desconstrução do texto teatral seja como exercício que serve de veículo para variadas formas de comunicação e expressão. Interessa-nos, especialmente, aquela modalidade de improvisação que “parte de um princípio claro: o fazer teatral traz em seu próprio bojo os elementos que podem contribuir para o crescimento do homem”⁴⁶. “A arte teatral seria então a via privilegiada de acesso do homem ao seu interior”⁴⁷.

Nos séculos XX e XXI tem ocorrido uma onda de renovação teatral capitaneada por diversos diretores pedagogos na Europa e América do Norte e estes estenderam, de forma

⁴¹ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012, p. 60.

⁴² GROTOWSKI, 2010, p. 173.

⁴³ ELIADE, 2004, 2008.

⁴⁴ CHACRA, 2010.

⁴⁵ CASINI ROPA, 1990.

⁴⁶ PUPO, 2005b, p. 227.

⁴⁷ RIBEIRO, 2013, p. 38.

direta ou indireta, sua influência também para a produção teatral no Brasil. Trabalhos como o desenvolvido pelo *Lume Teatro* (Laboratório de Expressão e Movimento - Núcleo de Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas) conquistaram os palcos e o reconhecimento acadêmico no Brasil e no exterior. Docentes e pesquisadores de reconhecidas universidades no país tratam de assuntos como a influência destes diretores pedagogos em sua própria produção e, no mínimo, tangenciam aspectos mais profundos da constituição das pessoas (atores ou não) numa leitura mais “vertical” da trama da existência humana. Por meio de minhas experiências como atriz-pesquisadora tive a oportunidade de entrar em contato com diferentes técnicas e sistemas de alguns dos mais significativos diretores-pedagogos que utilizam ou utilizavam a improvisação cênica para o crescimento do homem.

Educação de sensibilidade, arte-educação e jogo

Em minha abordagem privilegio, mais do que um trabalho do ator sobre si mesmo, um trabalho do educador em formação inicial sobre si mesmo como pessoa por meio da dramatização de *contos filosóficos*. Trata-se de práticas de uma *educação de sensibilidade*⁴⁸:

A partir de uma razão sensível, do exercício da imaginação, da experimentação poética e valorização do imaginário para lidar com a alteridade sem mecanismos etnocêntricos. (...) A educação de sensibilidade considera a educação como um fim em si mesma e não como meio para se atingir finalidades instrumentais⁴⁹.

Por tratar-se de uma prática de educação de sensibilidade, a abordagem não é instrumentalista: não se trata da formação de multiplicadores, os educadores em formação inicial não são incentivados nem cobrados da multiplicação das vivências curriculares junto aos seus possíveis educandos. Também não se prevê a multiplicação das aprendizagens relativas às especificidades da linguagem cênica ou dos processos estratégicos para a busca da compreensão dos *contos filosóficos*. Também não se trata de uma educação profissionalizante para a formação de atores, contadores de histórias, palestrantes, oradores, terapeutas ocupacionais, psicodramatistas, sociodramatistas, psicólogos da área de recursos humanos, arte-terapeutas ou afins.

As vivências curriculares do *núcleo de dramatização de contos* do *Lab_Arte* se apresentam no contexto de arte-educação. Adotando a expressão genérica de arte-educação não me aterei às inúmeras nomenclaturas que também dão conta da intersecção entre educação e arte em suas respectivas trajetórias históricas. Interessa-me a confluência

⁴⁸ FERREIRA-SANTOS, 2005; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012; DUARTE-JUNIOR, 2010.

⁴⁹ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012, p. 69.

entre uma concepção específica de educação, *educação como poiesis*⁵⁰ e de “categorias fundamentais da arte (processo criativo, soluções estéticas, fruição, materialidade, sensibilidade)”⁵¹. Entendo que a arte-educação pode propiciar experiências e vivências experimentais na linguagem cênica, para o exercício de si mesmo, no processo de auto formação dos educadores em formação inicial.

Deste modo, as vivências curriculares propostas se aproximam muito da concepção de jogo de Huizinga:

O jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana.(...) O jogo é uma situação temporária, regrada, convencional, que cria ordem e é ordem⁵².

Segundo Caillois⁵³, as categorias de jogo são: competição (*agôn*), sorte/azar (*alea*), vertigem (*ilinx*) e simulação (*mimicry*). Refiro-me especificamente ao jogo de categoria *mimicry*: um jogo que pede a aceitação temporária de uma ilusão na encarnação de um comportamento, portanto dando ao jogo caráter de mímica, disfarce, simulação, simulacro⁵⁴.

Caillois reconhece o jogo como fenômeno antropológico e vê nos jogos dois pólos quanto ao grau de disciplina: desde uma abordagem mais primitiva, espontânea ou orgânica (*Paidia*) até uma mais regrada e institucionalizada (*Ludus*). Considera então os jogos de categoria *mimicry*, de simulação, em inúmeros contextos, desde os mais simples aos mais complexos: desde as imitações infantis; brincadeiras com bonecas; máscaras e disfarces até o teatro e as artes do espetáculo em geral.

Que seja bem entendido que as artes do espetáculo em geral são encaradas fundamentalmente como jogo pelos espectadores do espetáculo, mas não necessariamente para quem desempenha outros papéis. Por exemplo, ao considerar a profissionalização do jogador de categoria *mimicry* em ator profissional o jogo deixa de ter, para ele, o caráter de jogo. A partir do momento que o ator exerce o seu ofício como seu ganha-pão, nem sempre é possível ao ator encarar “o jogo como um fim em si mesmo”⁵⁵. Também o ator profissional já não pode afirmar com certeza absoluta que jogar o jogo de simulacro “se trata de algo diferente da vida cotidiana”⁵⁶, pois no cotidiano de um ator incluem-se treinamentos, ensaios, apresentações, etc.

⁵⁰ SKLIAR, 2010.

⁵¹ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2010, p. 85

⁵² HUIZINGA, 1999, p. 13.

⁵³ CAILLOIS, 1990.

⁵⁴ CAILLOIS, 1990, p. 39-43.

⁵⁵ HUIZINGA, 1999, p.13.

⁵⁶ Id., ibid, p. 13.

O que a práxis não é

Optei então por concentrar minha práxis e reflexões sobre um grau de disciplina do jogo de categoria *mimicry* que não se situa em nenhum dos dois extremos, não sendo tão primitivo quanto o *jogo dramático infantil ou espontâneo*⁵⁷ nem tão elaborado ou complexo quanto um espetáculo cênico apresentado ao público. Portanto, ela não é uma práxis de formação de profissionais nem de amadores para o teatro espetacular.

Por tratar-se de uma prática em arte-educação poderia, ato contínuo, inserir as práticas de *dramatização* num espectro de grau de disciplina próximos do jogo teatral e, principalmente, do jogo dramático. Entretanto, cabe aqui, ao estabelecer relações, desvelar semelhanças e diferenças. Para melhor situar minha proposição, começarei dizendo o que ela não é. Ou não é inteiramente.

Em função dos seus meios e finalidades, optei por não me filiar ao conceito de *jogo teatral*⁵⁸. Esta opção se deve principalmente ao fato de utilizar a especificidade da linguagem dramática num contexto de formação inicial de educadores onde o enfoque não é jogar com e para a presença de um público externo ao processo.

Na práxis proposta há algumas semelhanças com o que preconiza o jogo dramático (tanto na acepção anglo-saxônica quanto na acepção francesa): não se exige obrigatoriamente a presença dos espectadores externos⁵⁹.

A começar relacionando a práxis desta investigação com a acepção anglo-saxônica de jogo dramático (*dramatic play*) concordo quando se diz que “o jogo dramático é uma parte vital da vida”, é um modo de “pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver”⁶⁰.

A imaginação dramática está por detrás de toda aprendizagem humana, tanto do aprendizado social quanto ‘acadêmico’. É o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida: a criança dramaticamente em seu jogo exterior, e o adulto internamente em sua imaginação. (...) Nada está vivo em nós, nada tem realidade em seu sentido mais extremo a menos que seja estimulado e vitalizado quando o *vivemos* - quando o *atuamos*. Então, se torna parte íntima de nós mesmos⁶¹.

Concordo que o jogo de categoria *mimicry*⁶², desde sua expressão mais primitiva até a mais complexa e organizada, pode desempenhar o papel de produção e difusão de conhecimento. Courtney afirma que imitar, identificar-se com personagens e personificar caracteres é parte crucial do desenvolvimento cognitivo nos seres humanos e está na base

⁵⁷ PIAGET, 1990, SLADE, 1987, LEENHARDT, 1977, LOPES, 1989.

⁵⁸ SPOLIN, 1979, 1999 e 2001; KOUDELA, 1992, 1999, 2001, 2006 e 2007; PUPO, 2005a, 2005b; JAPIASSU, 1993.

⁵⁹ JAPIASSU, 2003, PUPO, 2005b.

⁶⁰ SLADE, 1987, p. 17-18.

⁶¹ COURTNEY, 1980, p. 57, grifos do autor.

⁶² CAILLOIS, 1990.

de todo processo educacional. Para ele o jogo de imitação se reveste de inúmeras funções: forma de desenvolver heranças hereditárias; recapitulação de primitivos padrões culturais; uso de energia excedente; recreação e relaxamento após o trabalho; adaptação ao meio; forma de integração da pessoa ao grupo; válvula de escape para dar vazão a conteúdos inconscientes reprimidos; compensação de angústias não elaboradas; forma de dominar a realidade, organizando o mundo em modelos; preparação para atividades adultas ou profissionais, possibilidade de auto expressão; base para o desenvolvimento da linguagem⁶³. Outros autores veem que o jogo é também um ensaio sem riscos que permite “recomeçar” e “fazer outra vez, passar à frente”⁶⁴.

Acrescentaria, também, que é um modo de subversão da sociedade; um modo de buscar compreender leis ou princípios que regem a vida em sociedade, o jogo de forças que atua dentro de cada ser humano e entre as pessoas e a natureza.

O processo de cada pessoa de perceber o mundo por meio dos cinco sentidos, criar imagens e associações mentais e transformá-las em ação é intrínseco ao processo de aprendizagem: o mesmo encadeamento que se aciona no processo de imitação e personificação.

Da acepção anglo-saxônica de *dramatic play* também concordo que são prioridades em nossa práxis alcançar metas amplas como a ampliação da criatividade, buscando uma expressão genuína do jogador, favorecer nele o despertar de um senso de ética. Acredito que estas são bases gerais que uma proposta ético-poética que não pode e não deve se omitir, de modo algum.

O que considero opcional e questionável é que se “escolarize” a prática do jogo dramático, tornando-o instrumentalista e tecnicista.

Quanto à acepção francesa de jogo dramático – *jeu dramatique*- concordo com suas bases fundamentais:

a criança se expressa pela ação, para seu prazer e desenvolvimento pessoais. Os jogos dramáticos serão, portanto, os jogos que darão às crianças o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos profundos e observações pessoais. Eles visam aumentar e orientar seus desejos e possibilidades de expressão⁶⁵.

O educador se encontrará então defronte de dois objetivos a atender: A. Dar às crianças os meios de expressão os mais completos possíveis B. Formar, ao mesmo tempo, seu senso artístico, seu senso social, seu caráter⁶⁶.

⁶³ COURTNEY, 1980, pp. 57-62.

⁶⁴ Lotman *apud* RYNGAERT, 1981, p. 35.

⁶⁵ CHANCEREL, 1936, p. 5.

⁶⁶ CHANCEREL, 1936, p. 7.

Concordo com várias colocações de Chancerèl na proposição do *jeu dramatique* em contraposição ao teatro espetacular profissional contemporâneo e vejo que são pertinentes ainda hoje. A crítica de Chancerèl ao exibicionismo, à falta de frescor, intelectualismo e vaidade presentes no dito “teatro profissional”, por exemplo. Ainda verifico no Brasil que um comercialismo barato ainda perdura, as influências funestas dos meios de comunicação de massa penetram continuamente na linguagem teatral, os atores vedetes do século XIX foram substituídos pelos atores globais-celebridades. Ainda perduram os esquemas de produção com um punhado de atores sem disciplina, sem tempo e liberdade para um processo criativo aprofundado.

Ainda constatamos um mercado de trabalho incipiente e com poucos incentivos. Mesmo que muitas experiências no teatro profissional estejam vivificadas pelos ventos benfazejos da pesquisa teatral séria, mesmo assim corremos o risco de muita pretensão e discurso vazio; muita fundamentação teórica e pouca vida em cena.

Os questionamentos de Chancerèl acerca de um modelo de teatro espetacular que seja danoso à sensibilidade e a uma formação ética me inquieta ainda hoje. Compartilho com Chancerèl também essa atenção à questão de uma formação ética por meio do cultivo da linguagem cênica. Também compartilho com Chancerèl quando ele propõe que os jogadores (no caso, crianças e jovens) criem, combinem, executem, inventem, vão além do teatro escolar que os via como “papagaios ambulantes”.

A investigação ressoa com a acepção francesa de jogo dramático ao fundamentar-se na busca de renovação do teatro no século XX, de sua busca pelo espírito de coletivo, de hábitos de vida favoráveis ao *autodesvendamento*, uma atmosfera de formação sensível, ética e poética, uma disciplina de formação pessoal⁶⁷. Creio que a acepção francesa de jogo dramático aplicado à educação conflui com as buscas por renovação da linguagem teatral no século XX. A influência de Copeau é uma referência comum entre o surgimento da acepção francesa de jogo dramático e a busca de diversos diretores-pedagogos em seus espaços de formação de artistas como os ateliês de Estética Aplicada de Delsarte, o Monte Verità de Laban, o Vieux Colombier de Copeau, os estúdios de Stanislavski, os laboratórios de Grotowski, as companhias multiétnicas de Brook, os ISTAS promovidos por Barba, a confraria teatral barãogeraldiana ao redor do Lume Teatro, em Campinas.

Interessa-me esta busca pela

especificidade da linguagem teatral e, ao mesmo tempo, buscar compreender seus princípios psicopedagógicos, numa linguagem acessível a todo ser humano - e não apenas a um pequeno grupo de iniciados (profissionais de teatro ou aficionados do teatro amador)⁶⁸.

⁶⁷ CRUCIANI, 1995.

⁶⁸ JAPIASSU, 2003, p. 22, grifos do autor.

Concordo plenamente com Ryngaert quando ele propõe que:

O jogo dramático é uma actividade colectiva. O grupo é o lugar onde o indivíduo se elabora 'para si' e com os outros. O jogo dramático não está subordinado ao texto. Este é substituído pela palavra improvisada ou estabelecida a partir dum guião. O jogo dramático não tem em vista a representação oficial rodeada de um importante aparato. (...) O jogo dramático não reclama actores virtuosos, competentes em todas as técnicas de expressão. Não é a perfeição do gesto, ou da imitação que se procura, mas sim um comportamento lucidamente elaborado dentro de uma situação de comunicação. O que não quer dizer que se negue toda e qualquer técnica ou se sonhe com uma expressão espontaneamente correcta.

A procura da expressão está estreitamente ligada às exigências do discurso, o trabalho sobre a forma a uma crítica do conteúdo.

O jogo dramático não necessita de cenários, trajes ou adereços no sentido tradicional. A construção do espaço de jogo faz-se a partir do espaço escolar e do mobiliário corrente chamados a novas funções. Os objectivos educativos visados a longo prazo não devem prejudicar o prazer do jogo 'aqui e agora'. Se este desaparece, o conceito do jogo desaparece também. Ora ele é um dos elementos indispensáveis à existência do jogo dramático propriamente dito⁶⁹.

Considero esta abordagem do jogo dramático bastante lúcida e creio que, mesmo sem ter contato prévio com o trabalho de Ryngaert anteriormente, estive investigando em linhas gerais muito similares às que ele propõe.

Entretanto, em minha práxis divirjo de um aspecto fundamental das propostas de Ryngaert e da acepção francesa de jogo dramático, “o vaivém entre o jogo e o pôr em questão o jogo por observadores activos”, com o intuito de “verificar a comunicabilidade do discurso sustentado”⁷⁰. Divirjo, portanto, do *jeu dramatique* por não aplicar a avaliação do jogo pelos jogadores-espectadores após o jogo como forma de verificar a comunicabilidade do discurso sustentado.

Em minha experiência como artista-educadora com adolescentes, jovens e adultos, em contextos anteriores, muitas vezes realizei estas avaliações após a apresentação de cenas, buscando acolher, escutar e até fomentar estes comentários dos jogadores-espectadores sobre o que viram, na tentativa de ajudar o coletivo a avançar na leitura e análise dos jogos, etc.

Aqui preferi adotar outros procedimentos, pois verifico que as avaliações verbais, tanto dos jogadores-espectadores quanto da artista-educadora, por mais “bem-intencionadas” que fossem, eram sempre um modo de tentar aprimorar por meio de palavras da fala o que precisaria ser transposto para as ações dos jogadores no jogo. Esta fala vinha de um processo associativo que, mesmo com o esforço de todos de evitar o “gosto/ não gosto”; “comunica/ não comunica” ainda assim sempre eram palavras sobre a experiência depois que ela já ter acontecido. Trabalhávamos sobre improvisações,

⁶⁹ RYNGAERT, 1981, pp. 34-35.

⁷⁰ RYNGAERT, 1981, p. 34.

podíamos escolher retoma-las após uma rodada de comentários, mas o mais imponderável, o mais efêmero e o mais essencial do jogo já havia se perdido: o “instante-já” do jogo é no presente, nem um segundo antes nem depois.

O momento presente do jogo dramático não pode ser descrito, analisado, descomposto, revisto; o que nasce de um contato da pessoa com sua *corporeidade* não pode ser traduzido por uma linguagem de um discurso verbo-racional. Comentar e analisar estimula uma “chave” mental associativa que pouco ou nada tem a ver com o processo de dramatização de *contos filosóficos*. Julgar, criticar, planejar, são todos processos relacionados ao passado ou ao futuro, não podem ressoar como a linguagem relacional e analógica do jogo. Pode-se até discutir o desenvolvimento da narrativa, sugerir mudanças no diálogo, buscar resoluções para os conflitos que foram pouco ou mal explorados, mas nada disto recupera as oportunidades aproveitadas – ou perdidas - durante o jogo propriamente dito.

A interpretação por parte dos jogadores-espectadores e da artista-educadora sobre o jogo após seu acontecimento pode ser um modo de colocar muita ênfase sobre uma tentativa em estado potencial, ainda não amadurecida.

Creio que os jogadores da dramatização possuem o “direito ao silêncio”, que “a análise não substitui o jogo”, “a verbalização invasiva rompe a dinâmica lúdica”⁷¹. Concordo que

a verbalização do sentido quando este está apenas nascendo conduz à sua simplificação e ao seu amesquinhamento, perdendo parte da experiência artística e fazendo pouco-caso da experiência sensível (...) Ecos que levam um pouco mais de tempo podem ser encobertos pelo excesso de precipitação de vozes parasitas. (...) Certos desafios tocam zonas sensíveis e não exigem um comentário de seus autores e de seus parceiros, a não ser que estes assim o desejem. (...) A cristalização apressada daquilo que estava a ponto de se reproduzir põe em risco as tentativas frágeis, os balbucios, desencoraja as timidez⁷².

Mais do que exaltar a “*mitologia do indizível*”⁷³ afirmado por Ryngaert, a práxis prioriza a experiência sensível. As tentativas dos jogadores são muitas vezes frágeis em expressividade, mas tentativas honestas de recepção de impressões de si e dos outros. Por isto a minha opção por algo similar à “improvisação em feixes”⁷⁴, uma “multiplicação das tentativas, uma apologia ao ensaio”⁷⁵ como uma alternativa para exaltar a experiência do jogador no coletivo sem dar muita ênfase a um desempenho de um jogador específico.

⁷¹ RYNGAERT, 2009, p. 214.

⁷² Id, *ibid.*, p. 215.

⁷³ Id, *ibid.*, p. 215.

⁷⁴ Id, *ibid.*, pp. 91-92.

⁷⁵ Id., *ibid.*, p. 221.

Desta forma, concordo plenamente com Ryngaert quando propõe que se dêem “as reações ao jogo pelo jogo”, onde “a verbalização pode ser substituída por novos jogos dramáticos”⁷⁶.

Mesmo que Ryngaert relativize a prática de avaliação verbal sobre o jogo pelos jogadores e jogadores-espectadores no *jeu dramatique*, em momento algum ele afirma que na acepção francesa de jogo dramático se prescindia desta ferramenta. Em suma, no jogo dramático de acepção francesa, ainda que seja opcional e contextualizado o uso da avaliação verbal, em algum momento do processo ela deverá surgir e desenvolver-se, obrigatoriamente. É por isto, pois, que não adoto nesta investigação o termo “jogo dramático”.

Na práxis valorizo a interioridade, dinamização voluntária de sensações e movimentos, numa prática integrada. Poderia-se então, ato contínuo, inserir as práticas desta investigação na categoria de arte-terapia. Mas a condução, estratégias e finalidades diferem do psicodrama⁷⁷, do sociodrama⁷⁸ ou das contelações sistêmicas aplicadas ao teatro⁷⁹. Para mim “a terapia já se encontra no jogo independentemente de qualquer intervenção externa”⁸⁰. Não são pressupostos desta investigação referências da psicologia como Freud, Jung, Reich, etc.

Nesta investigação valorizo os processos de autodesvendamento, de observação e conhecimento de si. Poderia-se então, ato contínuo, inserir a práxis na categoria de práticas de auto-ajuda e autoconhecimento, ecologia profunda, xamanismo, cultivo do misticismo ou espiritualidade em geral. Porém, esta investigação também não é isto.

Afinal o que ela é ou buscou ser, então?

Dramatização

Em função de todas estas percepções e argumentos, preferi nomear a práxis de *dramatização*, pura e simplesmente. Optamos por nos ater à etimologia de *drama*: “drama no seu sentido original, da palavra grega *drao*- “eu faço, eu luto”⁸¹. Este “fazer, buscar e lutar são tentados por todos. Todos são *fazedores*”⁸² é um princípio de trabalho em toda a parte empírica desta pesquisa.

Dramatizar não significa, necessariamente, prescindir do olhar do outro. Mas trata-se de jogar diante de um público mais “íntimo”. Nas dramatizações pode ou não haver pessoas que assistam às improvisações, mas muitas delas, logo em seguida, poderão vivenciar

⁷⁶ Id., *ibid.*, p. 233.

⁷⁷ MORENO, 1984.

⁷⁸ BOAL, 1996.

⁷⁹ BENTOLILA, 2014.

⁸⁰ RYNGAERT, 2009, p. 40.

⁸¹ SLADE, 1987, p. 18.

⁸² id., *ibid.*, grifos do autor.

processos similares. E isto altera o *como se olha, a partir de onde se olha, para quê* e o *porquê* se olha. O *jogador*, neste contexto, compartilha seu processo com “testemunhas”, na tentativa de tocá-las por *ressonância*. “Neste jogo para si, com o outro, para o outro ou os outros”⁸³, assistir a improvisação do outro significa receber as impressões sentidas por ele para, quem sabe, retroalimentar sua própria busca. “Conhece-se melhor alguém depois de ter jogado com ele”⁸⁴. Acrescentaria também que se conhece melhor a si próprio enquanto se joga com os outros. E, ao conhecer-se melhor, é possível estar em contato com os outros de forma mais intensa, mais vertical, mais viva.

Num processo com várias vivências de dramatização com um mesmo grupo de jogadores não há a “expectativa voltada para um resultado final”⁸⁵, mas uma retroalimentação e verticalização de aspectos específicos da linguagem dramática e da busca de compreensão dos *contos filosóficos* abordados.

A reunião artificial de condições favoráveis

Desde o primeiro encontro no *núcleo de dramatização de contos* já começamos a experimentar vivências práticas, jogos de sensibilização, um encontro que dê uma dimensão completa do que serão os seguintes. Levantamo-nos, deslocamos as carteiras, abrindo o maior círculo possível na sala, todos ajudam. Como *mestre de jogo*⁸⁶ eu entro na roda e conduzo os primeiros jogos ora jogando, ora os conduzo “de fora” do espaço de jogo. Já observei que jogar junto com os jogadores estes jogos de sensibilização nos aproxima, e para mim também são importantes na tentativa de um relaxamento de tensões desnecessárias, soltar meus medos e imagens. O importante é entrar em *estado de jogo*.

Eis alguns dos princípios gerais nos experimentos de dramatizações que friso como *mestre de jogo* durante os primeiros encontros do *núcleo* e que, aos poucos, vai se instaurando de forma mais natural:

Ninguém pode entrar ou sair da sala durante os momentos em que está acontecendo qualquer tipo de jogo. Se for realmente muito urgente entrar ou sair deverá ser feito nos intervalos entre uma proposta e outra, da maneira mais discreta e silenciosa possível.

Há propostas em que todos os jogadores jogam juntos, ao mesmo tempo. Algumas vezes até o *mestre de jogo* também joga. Nestes momentos ninguém pode parar de jogar para assistir aos demais, falar, sair da sala, etc.

⁸³ BARRET & LANDIER, 1994, p. 15.

⁸⁴ Id., *ibid.*, p. 15.

⁸⁵ DESGRANGES, 2006, p. 99.

⁸⁶ *Mestre do jogo* é a forma como Joana Lopes designava o artista-educador ou *diretor-pedagogo* (CRUCIANI, 1995) propondo ou conduzindo jogos e dramatizações. A nomenclatura vem da cultura tradicional da infância: o *mestre de jogo* é, geralmente, uma das crianças mais velhas que toma a liderança nas brincadeiras e cujas outras crianças aceitam “faremos tudo o que seu mestre mandar”. (informação verbal, 1997). Também no RPG (*Role-playing games*) se utiliza a nomenclatura *mestre de jogo*.

O *mestre de jogo* é quem estabelece o início e o fim da experimentação dos jogadores, nos primeiros encontros, especialmente. Não se permite nenhuma manifestação de apreço ou desapeço por parte dos participantes durante ou logo em seguida às dramatizações. Isto significa que não se aplaude, não se vaia, não se pede bis, nenhum jogador pode dar aos demais o comando de iniciar ou interromper, não se fala sobre o que é visto, nem sobre o que é que está sendo experimentado enquanto se experimenta. Numa condição laboratorial em que não se prevê em momento algum o contato com público exterior não faria sentido preservar convencionalismos na relação jogador e jogador-espectador.

Estas medidas buscam assegurar um ambiente de respeito mútuo, de confiança, de intimidade, uma atmosfera onde seja possível aflorar o sentimento por si e pelos demais.

Iniciamos e várias vezes voltamos à seguinte busca: de olhos fechados ou abertos, ora com o corpo exteriormente imóvel ora em movimento, todos tentam sentir a sensação do corpo, tentam perceber a massa do corpo, a força de gravidade atuando sobre esta massa. Permitir que caiam as tensões desnecessárias, que se possa soltar o quanto possível o corpo. Este é o principal recurso para que se possa trabalhar as funções instintiva, motora e o sentimento de forma equilibrada e mais harmônica⁸⁷.

O *mestre de jogo* vai propor jogos, vivências e experimentos e a tentativa dos jogadores é entrar em contato imediato com estas indicações e começar a corporificá-las. A busca é tentar receber a indicação do modo mais simples e direto, sem comentar, perguntar e, principalmente, “psicologizar”, interpretar, explicar, planejar de antemão a sua execução.

Quem vai experimentar no espaço de jogo as propostas do *mestre de jogo* também inicia sua experiência tentando sentir o corpo. Vai tentar senti-lo enquanto se move, quando abre os olhos, quando percebe o olhar dos demais. Se o jogador se dá conta que não está mais em contato com a sensação, tenta recuperá-la e se for preciso pode suspender e recobrar o movimento de seu corpo novamente, à vontade.

Para aqueles que assistem, o mais importante é tentar sentir o próprio corpo e a partir da sensação do corpo olhar com atenção para o que acontece no centro do círculo. Tentar evitar julgamentos e críticas do que vê. Quem assiste tenta receber as impressões do jogo daqueles que estão no centro do círculo, perceber o que aparece. Quando quem assiste percebe que está distraído ou criticando, é o momento de voltar a tentar sentir o seu próprio corpo. Para quem assiste é importante ter um olhar amplo, que esteja mais livre para perceber os breves instantes de descobertas e dificuldades de seus companheiros, sem se deixar imaginar o que se passa no interior de cada um. Isto é uma condição potencialmente

⁸⁷ Aprofundamentos no prólogo e também no capítulo “Leituras - estudo de si e observação de si”, p.120 desta tese.

favorável para que cada jogador-espectador esteja mais atento às suas sensações, movimentos, emoções e esteja mais receptivo aos demais.

O mais essencial da tentativa de todos os participantes é perceber-se enquanto experimenta, ser honesto nesta tentativa. Tentamos não dar atenção a impulsos como: o medo de se expor, o participante comparar-se ou ser comparado com os demais, o desejo de se sobressair ou dar atenção somente àqueles que se sobressaiam, a ansiedade de parecer ter uma boa *performance*, o participante deixar-se levar por ideias estereotipadas que surjam em sua mente e condicionam sua expressão, etc. Isto é uma condição potencialmente favorável para que não se valorize ou enfatize emoções negativas nem associações mentais habituais.

Durante a dramatização os jogadores podem se comunicar com o corpo amplamente, mas não podem usar a palavra. Buscar uma interiorização leva o jogador a *sensar* (sensação) e a *sentir* (sentimento) por meio de sua corporeidade, recorrendo a uma linguagem não-verbal. Acredito ser infrutífero usarmos a palavra nas dramatizações antes que certa qualidade da linguagem não-verbal seja cultivada. Antes disto a palavra sempre será associada a um uso ordinário e “descarnado”, uma palavra vazia de compreensão e descomprometida com a ação. A palavra pode vir a surgir quando fizer parte da organicidade da ação do jogador enquanto ele joga, fruto de uma necessidade ou motivação próprias do momento presente do jogo. Mas creio que, por hora, seja bastante desconcertante e provocativo para os jogadores que joguem falando por meio da corporeidade, comunicando-se por meio dos movimentos e gestos, perceber as alterações que as ações provocam no ritmo respiratório. Aí então busca-se que as funções instintiva, motora e o sentimento possam ser cultivados em detrimento das associações habituais. É muito importante que o jogador aprenda a comunicar-se por meio da corporeidade, compreender o valor da ação como ferramenta de *observação de si* e *estudo de si*⁸⁸. Constato que é em ação que a pessoa se dá conta de seus hábitos, qualidades e defeitos, possibilidades e obstáculos. É ao sentir seu corpo, acompanhando com uma atenção livre sua ação enquanto age, dando-se conta das consequências de seus atos que passa a desejar trabalhar sobre si. Isto é uma condição artificialmente reunida que poderia servir de iniciação ao educador em formação inicial, ao experienciar efemeramente possibilidades que na vida ordinária são raras e acidentais.

⁸⁸ GURDJIEFF, 1990, 1993, 2002, 2003; OUSPENSKY, 1995, 2009.

O que acontece nos encontros do *núcleo de dramatização de contos*

Cada encontro da prática experimental teve uma hora e meia de duração, com periodicidade semanal. A parte empírica da pesquisa aconteceu em módulos semestrais, ao longo de 2012 e no primeiro semestre de 2014. Nestes encontros foram realizados exercícios e jogos de sensibilização e improvisações, que contemplaram a sequência mais ou menos descrita:

- 1) *Proposta de jogo de escuta, sensibilidade e comunicação* (como por exemplo, aqueles aprendidos com o mestre *griot* Sotigui Kouyaté). Todos jogam ao mesmo tempo, o grupo todo ao mesmo tempo ou dividido ou em subgrupos, trios, duplas. Muitas vezes não há a divisão entre jogadores e jogadores-espectadores. Todos jogamos – inclusive o *mestre de jogo* - como um modo de desbloquear tensões desnecessárias, de estabelecer uma sintonia de coletivo, de desenvolver habilidades fundamentais de jogo.

O importante é ver o que se está vendo, ouvir o que se está ouvindo, perceber mínimas modulações não verbais de sua própria expressão e da expressão do outro, exercitar diferentes modulações, intensidades, ritmos dos movimentos e da respiração. E, o mais importante de tudo: exercitar uma *atenção livre*⁸⁹. Estes jogos trabalham com inúmeros aspectos técnicos que são imprescindíveis à construção de um discurso dramático. Mas estes aspectos não são apresentados como exercícios técnicos tal como os encontramos na formação teatral profissional.

2) *Proposta de dramatização que remonte a fenômenos concretos da natureza* envolvendo, por exemplo, água, terra, fogo e ar. Podem levar em conta seres, animais ou fenômenos da natureza presentes no conto filosófico escolhido para o encontro. A intenção é a vivência das impressões de extrema tensão e posterior relaxamento do corpo. É o momento de instauração de um *estado de jogo*, pois o jogador é convidado a vivenciar uma *corporeidade* não habitual. Há propostas em que uma metade joga em coletivo e outra metade assiste. Depois se revezam. Há outras propostas em que cada um joga individualmente, mas com vários participantes ao mesmo tempo no espaço de jogo. Neste caso trata-se de uma *improvisação coletiva sem olhar exterior* onde “a partir de uma proposta simples (...) jogar sem qualquer constrangimento e pelo simples prazer de jogar”⁹⁰. Em nossa praxis esta modalidade serve como tentativa de desbloqueio de uma inibição por

⁸⁹ Aprofundamentos sobre *atenção livre* no capítulo “Leituras - O que e como se busca educar, reaprender, reeducar-se”, p. 123 desta tese.

⁹⁰ RYNGAERT, 1981, p. 82.

parte dos jogadores diante do “abismo aterrador” que é a autoconsciência de que “estão me assistindo”.

3) *Proposta do jogador ele-mesmo se colocar em situação análoga à situação da narrativa.* O que os educadores em formação inicial - antes da escuta do conto - compreendiam de situações vividas por eles e análogas às do conto? Geralmente são propostas trabalhadas em subgrupos, trios ou duplas. Algumas vezes, uma parte dos subgrupos trabalha simultaneamente no centro do círculo enquanto a outra parte assiste. Outras vezes um subgrupo, trio ou dupla está só no centro do círculo e os demais assistem. Outras vezes recorre-se ao recurso da improvisação coletiva sem olhar exterior. Não só nos primeiros momentos dos primeiros encontros, mas também em momentos intensos e verticais de trabalho onde nos interessa que o jogador, em seu *trabalho sobre si*, possa desvelar-se. Preservar(-se) do olhar do outro serve, então, como recurso de proteção à intimidade do jogador ele-mesmo.

4) *Escuta e Narração do conto:* O que os *jogadores* e a artista-educadora apreendem da narrativa no momento de fala e escuta desta, de acordo com sua experiência pessoal e das dramatizações propostas desde o início daquele encontro. Narração feita pelo *mestre de jogo*.

5) *Dramatização da(s) principal (is) pulsação (ões) da narrativa*, atribuindo-se personagens a cada jogador. - O que os *jogadores* e a artista-educadora descobrem do conto ao acontecerem as dramatizações, no mesmo instante em que elas acontecem? Geralmente um subgrupo, dupla ou trio experimenta no meio do círculo por vez e os demais se revezam assistindo. Pode-se retomar as dramatizações inserindo novas proposições, modificar as combinações de jogadores em jogo, inverter-se papéis. Interessa aqui a justaposição de diferentes tentativas individuais ou em subgrupos todos os participantes, incluindo o *mestre de jogo*, para que possam se beneficiar de diferentes pontos de vista, experiências, compreensões sobre a linguagem dramática e sobre o que ela permite comunicar. Quanto mais o coletivo aprende com suas próprias experiências com a linguagem, mais pode crescer em qualidade de compreensão do conteúdo dos *contos filosóficos* e vice-versa. Afinal, estas divisões são apenas heurísticas.

6) *Nova proposta de dramatização do jogador ele-mesmo, agora fazendo paralelo direto com o tema do conto filosófico.* Diante das experiências vividas como diferentes personagens do conto, assistindo e jogando diferentes versões da principal pulsação do conto, retomar o trabalho do jogador ele-mesmo propondo uma questão aberta que o leve a questionar suas opções, suas inclinações ou desejos. O jogador, em um estado de maior

introspecção, é convidado, à sua medida e de acordo com o que ele pode e quer se engajar⁹¹, a corporificar situações desconcertantes e extra cotidianas. Solicita-se que o jogador ele-mesmo responda com a ação, corporificando situações, estados, posturas ou em pausa de movimento. Improvisação coletiva sem olhar exterior, todos ao mesmo tempo.

Muitas vezes aparecem alguns poucos impulsos que se exteriorizam discretamente, mas é mais importante que o jogador se faça a pergunta e espere que seu corpo “responda”, do que ele “forje” uma resposta mental associativa e reaja exteriormente com gestos estereotipados. Proponho aos jogadores desafios em que a “melhor resposta é a primeira”⁹², num só golpe de um ato potencialmente orgânico e total. A busca é que se possa reagir aos estímulos sem passar, necessariamente, por um pensamento mental habitual.

Seria a busca por retornar a um estado de *ser selvagem*⁹³, o *pré-reflexivo* merleau-pontyano, totalidade da percepção que depende da minha atenção para que o mundo penetre em mim por meio dos sentidos e se propague em movimentos e sentimentos.

7) *Momento de sedimentação do que foi vivenciado e descoberto ao longo do encontro.*

Registrar em palavras o que cada um compreendeu sobre si mesmo, sobre o conto filosófico, sobre sua vida após o processo das vivências daquele encontro. Solicita-se que escrevam um aforismo como exercício de síntese, de generalização, de transposição e/ou diálogo com a vida cotidiana. Todos escrevem ao mesmo tempo. Experimentamos diferentes formas de leitura e de compartilhamento destes aforismos após sua escrita.

Contos filosóficos

Contos filosóficos é uma expressão para designar *contos tradicionais e de ensinamento*⁹⁴, *contos filosóficos*⁹⁵, contos de tradição oral e histórias de várias tradições culturais (zen, sufi, hassídica, indiana). Contos concisos que transmitem de forma direta o conhecimento acumulado pelos seres humanos em seu processo civilizatório, numa leitura de suas camadas e dimensões verticais mais profundas. Como na “Fábula sobre a Fábula”⁹⁶, a verdade se traveste de fábula para poder penetrar no palácio e, só assim, ser aceita.

⁹¹ RYNGAERT, 2009.

⁹² RYNGAERT, 2009, p. 143.

⁹³ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

⁹⁴ SHAH, 2010; Shah *apud* VARELLA, 2009; GRILLO, 1993; GRILLO & GRILLO, 2014; MACHADO, 2004, 2006; NAPOLITANO, 2011.

⁹⁵ CARRIÈRE, 2004, 2008.

⁹⁶ TAHAN, 2002, aprofundamentos no capítulo “Leituras- Uma estratégia da verdade”, p. 159 desta tese.

Existentes em inúmeras culturas, os *contos filosóficos* são um veículo para conter e transmitir ensinamentos preciosos, literalmente *extra-ordinários*, no sentido de extrapolarem o caráter ordinário das experiências cotidianas. Ouvir e narrar estas histórias é, ancestralmente, um modo de educar crianças, jovens e adultos.

Neste conceito, dentro desta tradição, não se incluem os contos de fada, relatos míticos, contos fantásticos, fábulas moralizantes, parábolas ou histórias edificantes; que, normalmente, se pautam pelos seres e tempos primordiais (atemporais) como nos mitos de origem. Na Antropologia do Imaginário não se considera que as narrativas simbólicas como os mitos ou os *contos filosóficos* estejam circunscritas “aos povos primitivos”, “irracionais” e “atrasados”. Há uma “invariância antropológica”, no universo simbólico “não há efetivamente progresso, não há superação dos dados antropológicos, mas seu **eterno retorno**”⁹⁷.

Ainda que os *contos filosóficos* contenham humor, e muitos deles façam sorrir e rir, não se trata de piadas ou anedotas. Os *contos filosóficos* são férteis, de força regenerativa. Parece-me que os ensinamentos contidos nos contos penetram ainda mais profundamente no ouvinte à medida que ele ri.

O que nomeamos de *contos filosóficos* tratam de narrativas onde sempre acontecem encontros, transformações, surpresas, algo que nos desarma⁹⁸, geralmente em contextos cotidianos e nos deixa em *estado de atenção*. Muitas destas narrativas não nos permitem chegar a uma conclusão, ainda que sejam inquietantes perante nossas convenções morais.

Nos *contos filosóficos* estão encobertos conhecimentos que dependem do empenho em aprender de quem os ouve, do esforço consciente de quem os expõe, das circunstâncias e contextos em que acontece a experiência do duplo evento narrativa e escuta.

Compreendo que os contos tradicionais são a matéria-prima para sensibilizar e desenvolver uma *razão sensível*⁹⁹, nos ajudam a lidar com situações aparentemente impossíveis, nos propiciam a oportunidade de rir dos próprios problemas, colocando-os em escala, fenomenologicamente, perceber *figura* e *fundo*, evitando o hiperdimensionamento da *figura*¹⁰⁰. Diríamos que os contos são “transformadores de energia psíquica”¹⁰¹, ou melhor, são o choque necessário para que se acesse energias psíquicas (numa perspectiva antropológica e distante de psicologismos) a que, ordinariamente, não estamos em contato.

Como artista-educadora e narradora de histórias um modo de *realizar-me* é trabalhar, hermeneuticamente, com estes contos. A realização de si próprio entendida em termos socráticos: conhecer-se e tornar-se quem se é¹⁰². Desta forma, experimento o caráter altamente educativo, indiretamente *curativo* das narrativas. Curativo como

⁹⁷ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012, p. 72, grifos meus.

⁹⁸ CARRIÈRE, 2004.

⁹⁹ FERREIRA-SANTOS, 2005.

¹⁰⁰ GRILLO, 2012.

¹⁰¹ Bachelard *apud* FERREIRA-SANTOS, 2012, p.17.

¹⁰² RUBIRA, 2006.

pharmakon, como remédio ou, mais precisamente, como *re-mediação*, que reestabelece tramas cujos fios foram anteriormente cortados em nós mesmos¹⁰³.

Os contos tradicionais refletem uma cosmogonia interior¹⁰⁴, eles não têm uma ideologia espaço-temporal predominante (como poderiam supor perspectivas mais sociologizantes), pois estão a serviço, entre outras metas, de ensinar a observação e estudo de si: do “eu” e meus muitos “eus”.

Nos *contos filosóficos* todas as personagens são facetas potenciais de nós mesmos, como uma espécie concisa e direta de *monodrama*. *Monodrama* aqui como proposto e teorizado pelo simbolista russo Nikolai Evreinov (1879-1953): “Monodrama é uma representação dramática do que se passa em uma mente individual. Tudo que se assiste no palco é interpretado a partir do estado mental do protagonista dado”¹⁰⁵.

O duplo evento escuta e narrativa destes contos propicia uma vivência do jogo de forças que atuam continuamente no ser humano, explicita conflitos interiores em situações exteriores. Nos *contos filosóficos* cada personagem corporifica um “eu” diferente que atua dentro de nós. Diante de uma mesma situação, cada faceta interna reage de uma forma, há tendências diversas e muitas vezes contraditórias. Os *contos filosóficos* expõem a dualidade do querer e não querer que coabitam e se alternam continuamente em nós a todo o momento.

Estes contos ligam gerações, pois descrevem processos interiores que são comuns a pessoas de várias idades e que vivem em várias partes do mundo. Estes contos tocam a dupla estruturação imaginária¹⁰⁶, isto é, a existência concomitante de uma estruturação profunda invariante de natureza antropológica subjacente à espécie humana e, ao mesmo tempo, a variabilidade dos conjuntos de imagens que a preponderância espaço-temporal e cultural nos apresenta na multiplicidade das culturas humanas; convergente com a noção renascentista de *unitas multiplex* hoje atualizada no pensamento interdisciplinar e complexo¹⁰⁷.

Pouco compreendida é a função dos personagens ditos “maus” ou de atos aparentemente amorais na ação de certas personagens nos contos tradicionais, pois eles têm como propósito corrigir um “pensamento mágico” (ou ingênuo) de que tudo é conquistado sem maiores esforços. Certas personagens ou ações tomadas por elas são *compelidores*; ou seja, eles nos mostram na desenvoltura da narrativa que é preciso haver muito esforço, dor, conflitos, para que se desenvolva a astúcia do “herói” ou protagonista e a

¹⁰³ FERREIRA-SANTOS, 2010.

¹⁰⁴ GRILLO, 2012.

¹⁰⁵ Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/Monodrama>, acesso em 02/12/2014.

¹⁰⁶ DURAND, 1997, 1998; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

¹⁰⁷ MORIN, 2005; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

superação de si mesmo pelo confronto¹⁰⁸. Estes compelidores são a expressão exterior de inimigos internos. Os contos tradicionais sugerem o enfrentamento de grandes desafios com engenho e arte, pois ao ouvir uma história, sub-repticiamente, se tem como referência a própria história viva do ouvinte e seu repertório existencial.

“Fale com cada pessoa de acordo com o seu grau de entendimento (...) Demonstre o desconhecido com palavras que os ouvintes chamam de ‘conhecidas’”¹⁰⁹. Estas indicações nos fizeram refletir sobre a natureza e a função dos contos de ensinamento e dos *contos filosóficos*, compreendendo que os conhecimentos obtidos nestas narrativas têm um modo próprio de ser ensinado: “Porque na verdade nada que mereça a pena ser feito pode efetuar-se sem o emprego de uma dose mínima de esforço. Cada coisa requer uma dose adequada de empenho”¹¹⁰.

A ressignificação de si mesmo por meio da fabulação depende de quem recebe os contos, como e quando os recebe¹¹¹. Ou ainda, é importante o contexto, “o tempo, o lugar, as pessoas e o talento”¹¹² no duplo evento escuta e narrativa. O encontro entre a narrativa e o ouvinte se dá quando há ressonância das narrativas nas pessoas que dela se servem.

Os *contos filosóficos* “falam” com cada pessoa de acordo com o seu grau de entendimento, mas tem a força suficiente para, ao menos, deixar cada um intrigado ou curioso com o diálogo estabelecido com seu próprio repertório vivido. No contato com estas narrativas pode acontecer algo de extra-ordinário, indefinível em palavras, mas materialmente perceptível pelos sentidos: uma eletricidade, um magnetismo, uma impressão de algo *interessante*¹¹³, que tem um sabor muito específico. Um silêncio de uma qualidade rara e não habitual se faz. É como se algo mental, associativo, fosse silenciado e, paradoxalmente, algo sábio dentro de nós pudesse ser ouvido.

Os *contos filosóficos* pertencem a outro tempo, estão além e aquém da contagem do tempo cronológico, do tempo mecânico, do tempo homogêneo dos afazeres cotidianos. E os *contos filosóficos* só podem ser processados dentro de nós quando estamos em contato com este tempo-espaco atemporal e a-espacial. Estas narrativas só podem ser fruídas e compreendidas quando entramos num ritmo extra cotidiano.

Os *contos filosóficos* constantes na tese pertencem a tradições e sistemas filosóficos que, possuem também, por sua vez, sua simbologia e terminologia própria. Confiando na potencialidade direta e precisa destes contos é que ousou colocá-los diante dos seus olhos, leitor. Com a esperança que eles toquem não somente sua retina e suas associações

¹⁰⁸ GRILLO, 2012.

¹⁰⁹ SHAH, 2010, p. 31.

¹¹⁰ Id., *ibid.*, p. 47.

¹¹¹ Id., *ibid.*

¹¹² Em alusão ao conto “O dervixe e o cantor famoso” (CARRIÈRE, 2004, pp. 164-167; SHAH, 2010, pp. 125-128), no início do prólogo desta tese.

¹¹³ BROOK, 1994.

mentais, mas também seu coração, sua capacidade de estabelecer conexões intuitivas, analógicas, silenciosas, vivas.

Leitura, estudo e seleção dos contos

Desde a infância tenho interesse em livros de contos de tradição oral, contos populares brasileiros, mitologia grega, contos de fada, mitologia comparada, etc. Desde 2001 este interesse veio aumentando e desde 2006 não leio outra coisa. Então para selecionar uma bibliografia de contos que foram usados na pesquisa eu já tinha feito muitas escolhas anteriores, circunscrevendo o repertório à somente algumas fontes que me parecem as mais focadas para a maturação da investigação. Utilizando uma bibliografia de compiladores de contos de tradição oral, fiz uma primeira (re) leitura descompromissada dos contos, eu mesma fruindo deles, sem me ocupar de interpretar nem visualizar sua aplicação. Marcava as páginas dos meus contos prediletos. Depois desta primeira (re) leitura procurava reconhecer se havia alguma direção comum dos temas, dos personagens mais recorrentes, etc.

Previa um conto filosófico por encontro, uma vez ou outra selecionava duas versões de um mesmo conto para trabalhar num mesmo encontro. O que tentei garantir é que, para os educadores em formação inicial, cada encontro tivesse uma unidade própria. Em paralelo, no planejamento do trabalho em um semestre testava sequências diferentes para os contos selecionados, buscando que o “tema central” pudesse se complexificar e se desdobrar até uma espécie de “pergunta intrigante” como “conclusão”. A tentativa foi que uma narrativa interior permeasse os vários contos selecionados, cada encontro tecendo uma parte da “trama multi-contos”.

Houve a recorrência de contos onde figuravam discípulos e mestres orientais, sendo que estes últimos sempre com características desconcertantes, bastante diversas daquelas que se convencionou descrever um professor ocidental. Muitos dos *contos filosóficos* revelam inúmeras facetas de como podem atuar mestres e discípulos. Isto ofereceu um repertório variado e com diferentes climas: alguns contos eram mais cômicos, outros mais densos, outros ainda extremamente intrigantes.

Em um encontro em que fizemos uma “roda de Nasrudin”, isto é, em que foram lidos em leitura compartilhada vários contos selecionados onde Nasrudin era recorrente, foi-nos possível conhecer um pouco mais das múltiplas facetas deste personagem que condensa tão bem o papel de um mestre-aprendiz desconcertante, um “idiota” que revela nossos hábitos mais arraigados e que, surpreendentemente, é também capaz de ensinar por meio da ação. Para um jogador, licenciando em Filosofia, impactou-lhe a semelhança de estratégias entre Nasrudin e Sócrates:

A única coisa que posso dizer de Nasrudin é que ele é a representação de um homem sábio. Ele, para mim, se parece muito com Sócrates. Sócrates dizia: “A única coisa que sei é que nada sei”. Nasrudin pensa de forma semelhante. (...) O verdadeiro sábio não quer ensinar alguma coisa às pessoas, o verdadeiro sábio é aquele que desperta o conhecimento nas pessoas. Sócrates se considerava um “parteiro” pois ajudava o conhecimento interior “nascer” nas pessoas (Adriano, licenciando em Filosofia)

Para outra jogadora, foi impactante a faceta do Nasrudin impaciente, do homem “idiota” do cotidiano, espelho de nós mesmos, que causa riso e que, por instantes, nos permite nos distanciarmos um pouco de nossa situação ordinária:

Paralelamente, lia e relia meu conto sobre a paciência. Surgia um riso de identificação. Como não?! Eu, tão ansiosa, não me identificaria com o Nasrudin pedindo paciência AGORA?! Paciência com a licenciatura (de início me gerou muitas crises), com o restabelecer-se em casa depois de um ano fora, com o último e decisivo ano da faculdade e com todos os longos e incompreensíveis processos da vida e da escrita! (Therese, estudante de Pedagogia)

A história do Nasrudin que me foi endereçada foi muito conveniente, visto que coincidiu com perguntas e pesquisas que eu fazia a respeito de mim mesmo. Tive a impressão que você captou o que eu sentia ou expressava naqueles dias, ou imaginei isso. Ainda não sou capaz de compreender (...) me permitiu sair do intelecto e sentir-me em relação a ela (Murilo, licenciando em Filosofia).

Para outra jogadora, impactou-lhe um conto onde Nasrudin admitia seu “não-saber” diante de algo, no reconhecimento de que quando não se sabe algo abre-se a possibilidade de aprendê-lo:

O conto que trabalhei diretamente, *Perguntas difíceis*, veio bastante a calhar, pois, na minha constante tentativa de responder às coisas por meio de teorias, me percebi engendrada em uma rede de mecanismos prontos, que me limitavam a certas escolhas, não me propondo mais nada de novo. Algo como se eu tivesse fórmulas para cada tema que eu me deparava e essas fórmulas se prestavam adequadamente para cada um deles, não sendo mais necessário reavaliar ou até mesmo considerar a necessidade dessas fórmulas. Isso me impedia claramente de não abrir espaço para a possibilidade do desconhecido e, sequer, da dúvida. Diante da postura de Nasrudin em relação às perguntas de seu filho, me surpreendi com a genuína sinceridade do seu “não saber”, bem como da extasiante colocação a respeito da abertura de possibilidades para aprender diante de situações para as quais não se tinham respostas. Um fato tão simples, que ficou empoeirado em algum canto de meu ser durante a construção do meu gigantesco edifício racional imaginário. (Sarah, estudante de Ciências Moleculares).

Acredito que os ensinamentos contidos nos *contos filosóficos* escolhidos foram bastante pertinentes a uma compreensão mais ampla por parte dos educadores em

formação inicial do que é o ofício da docência escolhido por eles. Um dos comentários dos educadores em formação dá indícios nesta direção:

Quando começamos os contos sobre o mestre e o aprendiz o primeiro personagem que fiz foi o aprendiz e eu acho que é o que mais me identifico até hoje. Estou sempre muito angustiada por aprender as coisas, quero que tudo aconteça muito rápido e esse conto me fez entender que não é assim, que para tudo, há seu tempo. Acho que sempre estamos aprendendo com o outro e com as situações. Tenho a consciência de que ensinamos também, mas pra mim é muito mais presente e significativa a sensação do aprender. O conto sobre paciência me fez pensar muito em tudo que estava acontecendo comigo, sobre como ser aprendiz, como esperar, como ter calma, pois em tudo, até nas situações que não são tão boas nós podemos aprender. Comecei a prestar mais atenção em mim, no meu corpo e mesmo com toda a limitação de espaço tentei fazer com que as crianças também pudessem prestar mais atenção nelas e pudessem se expressar de alguma forma (Rebeca, estudante de Pedagogia).

Ético-poética

Uma proposição ética aqui entendida como

reflexão ativa e ação reflexiva, de conclusões tiradas da vida, de argumentos da *razão sensível*, englobando o cuidado consigo, a solidariedade com o outro e a busca por um bem viver em comunidade¹¹⁴.

Nesta pesquisa privilegiei mais este “cuidado consigo” ou *ipseidade (estima de si)* e a “solidariedade com o outro” ou *alteridade (solicitude ao Outro)*¹¹⁵, sem examinar detidamente a “busca por um viver bem em uma comunidade” que fosse para além daquela do grupo de participantes do *núcleo*.

“Quem sou eu?” “O que quero para mim” e, principalmente “Como gostaria de levar a vida?” são perguntas basais na condição de autoconstrução do humano no humano, que precisam ser despertadas ou mais uma vez despertadas no processo de auto formação das pessoas. A capacidade de perguntar-se e a coragem de esperar. Esperar ativamente, escutando, sem pressa e sem pressionar-se para obter uma resposta. Mais do que “a” resposta é importante aprender a formular perguntas, saber colocar-se estas perguntas, soltar as tensões do corpo, as expectativas emocionais, os *pré-conceitos* mentais e saber esperar. Cada resposta serve a cada instante, é a resposta possível à pessoa nas condições presentes. Cada resposta ouvida é uma direção a ser experienciada na prática, passando do pensamento à práxis.

¹¹⁴ FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 77.

¹¹⁵ RICOEUR, 2014.

“Em diferentes alturas na escala da práxis, colocamos *práticas e planos de vida*, reunidos pela previsão da *unidade narrativa da vida*”¹¹⁶. Este *trabalho sobre si* que proponho sob a forma exterior de dramatização de *contos filosóficos* com mitema iniciático na formação inicial de educadores seria uma das muitas possíveis *práticas de vida*. Uma prática de vida em condições “laboratoriais”, artificialmente reunidas, com uma direção formativa aparentemente “profissionalizante”, que dialoga com aspectos específicos do campo de atuação do educador em formação inicial. Mas,

É na relação entre prática de vida e plano de vida que reside o segredo da imbricação das finalidades; uma vez escolhida, uma vocação confere aos gestos que põem em ação esse caráter de ‘fim em si mesmo’; mas não paramos de retificar nossas escolhas iniciais¹¹⁷.

Não temos a pretensão de que a práxis de **uma** prática de vida vivenciada pontualmente pelos educadores em formação inicial possa, sozinha e isoladamente, sensibilizar os envolvidos na busca de um encaixe mais harmônico entre suas outras *práticas de vida* e seus *planos de vida*. Mas creio que a dramatização de *contos filosóficos* com mitema iniciático poderia servir como rito que opera a passagem, a comunicação, a integração no imaginário entre práticas de vida e planos de vida.

Observei que a vivência desta prática de vida sensibilizou alguns dos educadores em formação inicial que participaram da pesquisa. Os sensibilizou para o questionamento de seus planos de vida, buscando quiçá a unidade narrativa de suas vidas como pessoas cujo ofício é a educação.

Enquanto a noção de plano de vida põe a tônica no lado voluntário ou mesmo voluntarista daquilo que Sartre chamava projeto existencial, a noção de unidade narrativa põe a tônica na *composição* entre intenções, causas, e acasos que se encontra em toda narrativa. O homem aparece aí tanto como *padecente* quanto como *atuante* e submetido às vicissitudes da vida. (...) é num trabalho incessante de *interpretação da ação e de si mesmo* que prossegue a procura de adequação entre o que nos parece o melhor para o conjunto de nossa vida e as escolhas preferenciais que governam nossas práticas¹¹⁸.

Mas, como estar diante dos imprevistos, em diálogo com “os *desacertos* da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, (...), a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além d’a tarefa”¹¹⁹ Como depurar uma direção, como vislumbrar uma

¹¹⁶ RICOEUR, 2014, p. 191, grifos meus.

¹¹⁷ RICOEUR, 2014, p. 194.

¹¹⁸ RICOEUR, 2014, p. 195, grifos meus.

¹¹⁹ NIETZSCHE, 2008, p.46, grifos do autor.

meta mais estável, que é fruto de um processo constante de embate de forças entre a pessoa e a opacidade do mundo?¹²⁰

Creio que uma direção a curto prazo ou pequenos marcos estratégicos de uma meta maior precisem surgir e se adensar para que “Eu-eu” exista e possa se manifestar. Mas não se trata aqui de um projeto voluntarista dado de antemão e que desconsidera as condições que se apresentam. Não se trata de engolir sem digerir teorias dadas de antemão, independentemente da capacidade de compreensão de cada um. Não se trata de nenhum *grande imperativo categórico*¹²¹ precipitado, formal e asfixiante:

Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino¹²²

A primeira sentença do *Tao Te King* diz: ‘Um caminho que já está traçado não é o Caminho’. (...) Um dos sinais da sua verdade pra mim é que ele nunca propõe um caminho já traçado. Não, a cada passo é colocado o problema inteiro. Nada nunca está resolvido para mim de uma vez por todas¹²³.

Mas, potencialmente, “segue crescendo na profundidade” uma “meta”, pouco a pouco posso dar ouvidos e submeter-me às suas “ordens”, ela que assim me conduz “lentamente *de volta* dos desvios e vias secundárias, prepara qualidades e capacidades isoladas que um dia se mostrarão indispensáveis ao todo”¹²⁴. Alguma cenoura diante do nariz é necessária para que o burro siga caminhando.

Um aprendizado de aceitação si mesmo tal como se é, aceitação das circunstâncias e condições do momento é uma destas qualidades e capacidades. Suportar a visão sem desviar os olhos. Aceitação não como resignação, desistência da busca de um caminho, de uma meta, de uma direção ou de um sentido. Não um amortecimento dos conflitos, mas uma aceitação advinda de muitos esforços, muitos desbloqueios, alguns provisórios avanços e incontáveis retrocessos. É este o primeiro passo para um possível contato com algo sagrado, possível e efêmero, mas *eterno enquanto vivo*.

¹²⁰ FERREIRA- SANTOS & ALMEIDA, 2012.

¹²¹ NIETZSCHE, 2008, pp. 45-46.

¹²² MACHADO, António, 2007, p. 23.

¹²³ DAUMAL, 2007, p. 31.

¹²⁴ NIETZSCHE, 2008, p. 46, grifos do autor.

O que virá a seguir, leitor

Logo no início da pesquisa de Doutorado recebi do meu orientador, uma sugestão de leitura, de um livro de formato capcioso e inquietante: “O Corpo Significa”, de Sérgio Lima¹²⁵. Neste livro Lima, como artista e pesquisador, resguarda o quanto pode os textos mais viscerais, da sanha da linguagem acadêmica. Deste modo, o livro contém três camadas de leitura: uma poesia-síntese, que serve de sumário; cada frase da poesia-síntese inaugura uma segunda camada de leitura, onde Lima expõe suas experiências e referências bibliográficas mais viscerais; numa terceira camada, que ele chama de “bibliografia” constam citações mais longas, discussões afeitas à linguagem acadêmica mais usual¹²⁶.

De tempos em tempos voltei a este livro, durante a pesquisa. Mas foi somente no processo final de escrita da tese que o retomei e decidimos, orientador e eu, inspirarmo-nos em algo de seu formato. Visamos contemplar duas camadas de leitura, num formato em que ambas estão em paralelo: uma camada das “experiências” e outra, das “leituras, análises, reflexões”. Deste modo, contemplamos os dois eixos da pesquisa.

O capítulo “Dos começos” trata da *gestação* da pesquisa, de revelar um pouco mais de quem sou e de minha trajetória com excertos de um exercício de memorial.

O capítulo “As Experiências”, que trata da parte empírica da pesquisa, a proposição de um *trabalho sobre si* por meio da dramatização de *contos filosóficos* junto aos educadores em formação inicial,

O capítulo “As Leituras” que trava o diálogo entre a parte empírica da pesquisa e de seus registros com o referencial teórico pertinente à perspectiva hermenêutico-fenomenológica¹²⁷ da mitohermenêutica¹²⁸ e do *trabalho sobre si*¹²⁹.

Para finalizar a investigação, você lerá as “(In)Conclusões”, quando relato minhas impressões e experiências como pessoa, como educadora, como pesquisadora, como narradora de histórias na minha iniciação na busca da *mestria*¹³⁰. Narro os conflitos, dificuldades e descobertas de estar no processo junto com e à frente dos educadores em formação inicial. Ao estar defronte, sentir-me, ao mesmo tempo, mais responsável e mais vulnerável no meu *não-saber*¹³¹.

¹²⁵ LIMA, 1976.

¹²⁶ Também com estrutura semelhante e inspirado na mesma obra “Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética” (FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012).

¹²⁷ RICOEUR, 1988, 2006, 2013, 2014.

¹²⁸ ORTIZ-OSÉS, 2003; FERREIRA-SANTOS, 2005; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

¹²⁹ GURDJIEFF, 1990, 1993, 2002, 2003; OUSPENSKY, 1995, 2009; STANISLAVSKI, 1977; TOPORKOV, 1991; GROTHOWSKI, 1993, 1997, 2010; BROOK, 1997, 2000, 2011.

¹³⁰ GUSDORF, 2003.

¹³¹ ETIEVAN, 1996.

Complementa-se a tese com um DVD encartado com um vídeo-poesia com registro audiovisual dos processos aqui propostos e investigados.

De modo geral, a principal dificuldade encontrada na redação da tese foi que a mente verbo-racional tentando relatar as experiências vividas pelas sensações, pelos movimentos e pelo sentimento é como uma tartaruga tentando alcançar uma lebre¹³². Não se trata tão somente do desafio da velocidade, mas também da necessidade de tradução e transcrição de “linguagens” com naturezas diversas, ciente de suas limitações, mas no exercício contínuo de comunicação.

Espero que você possa, no trabalho de leitura, buscar uma compreensão

(...) cujo princípio é básico que nada deve ser aceito passivamente; tudo deve ser questionado e verificado, pois uma verdade só adquire sentido e convicção se for testada, redescoberta e provada passo a passo na experiência própria de cada um.¹³³

“Nada deve ser aceito passivamente”, mas nada precisa ser rejeitado passivamente, também - eu acrescentaria, parafraseando Brook.

Enjoy it

¹³² CABRERA, 2004.

¹³³ BROOK, 2000, pp. 98-99.

As Experiências

Uma sementeira caiu no chão

Uma sementeira caiu no chão, fazendo um estrondo que levou todos a olharem em direção à árvore frondosa. “Se uma sementeira daquelas caísse sobre a cabeça de alguém, fatalmente machucaria bastante” - eu disse, e vindo da rua ouvi um barulho de sirene de ambulância. Neste instante, enquanto olhava nos olhos do outro, me dei conta que, me olhando com os olhos de dentro, era chegada a hora de uma decisão irrevogável: ou seguir evitando ou afrontar o medo. Era a hora do parto, de uma cria que vai nascer na hora que estiver pronta para nascer. E de uma mãe que, agora, já viveu pelo menos alguma vez na vida, a experiência de um amor sem limites, que talvez o corpo possa abrigar e abarcar toda a potência que é um parto sem intervenção desnecessária. Na confiança que uma mão humana possa apertar a minha na hora e aparar o bebê quando nasça. Na gratidão que a força de gravidade favoreça a descida do bebê. Posicionando-me do modo que meu instinto mandar, a postura já está lá e preciso escutar seu eco no presente.

Algumas horas depois, quando me perguntaram como tinha sido a reunião de orientação, mesmo com a intuição de que não devia compartilhar da minha angústia, falei vagamente que seria preciso um esforço de coragem para a escrita da tese. Sobreveio a pergunta de fora: “você se considera apta?”. O incômodo por saber que esta mesma força, vinda de fora, atuava e seguiria atuando no ouvido de dentro, a de “considerar” e considerar-me isto ou aquilo. Sobreveio uma resposta meio agressiva, talvez meio inocente: “não existe isto: está ou não apta. Você tenta, faz o que pode e aí se percebe ou não apta a algo” Mas há sempre uma serpente devoradora, se esgueirando, instilando o veneno: “você se considera apta?”, sempre a inquirição da esfinge: decifra-me ou serei obrigada a devorar-te¹.

Quem “considera”? Ou me “considero” além do que realmente sou. Ou me “considero” alguém do que realmente sou. Mas e efetivamente ser quem sou, sou? Mais constato que não-sou, quase nunca me sinto sendo. Então, a resposta para este impasse polarizado, que se anula *ad infinitum* é atuar. Um atuar de natureza do provisório definitivo: “faz-fazendo”, “estar-sendo” “ser-sendo”. É só pelo atrito entre duas forças opostas que há uma chance para algo vertical surgir.

¹ LISPECTOR, 1998, p. 17.

Nasci de fórceps, retirada talvez antes do tempo. Aparentemente “precoce”, “adiantada”, mas também, com os órgãos internos despreparados ao mundo exterior. Esta é minha condição *sine qua non*, luto dia a dia para aceitar os fatos tais como são.

Ou idealizo um deus *ex machina* que me arrebate sem esforços da minha mediocridade ou “o império contra-ataca” e resto cega diante de minhas reais qualidades. O meu valor verdadeiro, é qual, mesmo?

Além da queixa ordinária e constante, há também em mim um profundo agradecimento às faltas que me movem, aos compelidores². O que é conquista genuína em minha vida veio da percepção que a ajuda me vinha muitas vezes “às avessas”, transformar desgraças em bênçãos, nutrir-se da força opositora dos compelidores para aprender a lutar e erguer-se. Um aprendizado que passa pela desaprendizagem do medo de cair³, aprender a cair de forma lenta.

Se meu mundo cair
Se meu mundo cair
então caia devagar
não que eu queira assistir
sem saber evitar

cai por cima de mim:
quem vai se machucar?
ou surfar sobre a dor
até o fim

cola em mim até ouvir
o coração no coração
o umbigo tem frio
e arrepio de sentir
o que ficou para trás
até perder o chão
ter o mundo nas mãos
sem ter mais onde se segurar

Se meu mundo caiu
eu que aprenda a levitar⁴

Uma aprendizagem de sabores e saberes que passa por optar: “antes o sofrimento legítimo que o prazer forçado”⁵ mas que culmina na “prova dos nove”⁶ que é a alegria:

Que ela não se esquecesse que a subida mais escarpada, e mais à mercê dos ventos, era sorrir de alegria. E que por isso era que aquilo que menos

² Aprofundamentos em “Prólogo - Contos filosóficos”, p.47 desta tese.

³ FERREIRA- SANTOS & ALMEIDA, 2012, p. 24.

⁴ Letra de José Miguel Wisnik no seu álbum “Se meu mundo cair” (1992), que faz alusão à antológica canção interpretada por Maysa “Meu mundo caiu”.

⁵ LISPECTOR, 1999, p. 107.

⁶ “A alegria é a prova dos nove” (ANDRADE, Oswald de. “Em Piratininga: Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha.” in *Revista de Antropofagia*, Ano 1, No. 1, maio de 1928, fonte: <http://www.tanto.com.br/manifestoantropofago.htm>, consulta em 14/12/2014).

tinha cabido dentro dela: a delicadeza infinita da alegria. Pois quando se demorava demais nela e procurava se apoderar de sua levíssima vastidão, lágrimas de cansaço lhe vinham aos olhos: era fraca diante da beleza do existia e do que ia existir⁷.

Eu, assumidamente e cada vez mais ciente que vivo sob o *regime noturno de imagens*, numa *estrutura de sensibilidade mística ou antifrásica*:

O processo reside essencialmente em que pelo negativo se reconstitui o positivo, por uma negação ou por um ato negativo se destrói o efeito de uma primeira negatividade. (...) Este processo constitui uma transmutação de valores: eu ato o atador, mato a morte, utilizo as armas do adversário⁸.

Então, “que venha a tempestade!”, - como teria dito Édipo antes da revelação do maior dos enigmas que ele teria de desvendar: ele mesmo.

Uma sementeira caiu no chão e chegou a hora agora de pôr-me em pé.

⁷ LISPECTOR, 1999, pp. 118-119.

⁸ DURAND, 1997, p. 203-204.

Convivência

Daquela vez não pedi para ninguém chegar antes. Ivan deu uma volta comigo pelos gramados ao redor da FE- USP uma semana antes do nosso encerramento de semestre. Nos encontramos antes do encontro por acaso e eu o convidei. Mas não chegamos a definir um local exato, só possibilidades. Pedi a ele, que é músico, para trazer algum instrumento musical de sopro. Ele me disse que tentaria trazer uma gaita e uma escaleta. No momento do encontro, efetivamente, na hora me esqueci de perguntar-lhe se ele tinha trazido, ele também não me disse nada e ficamos sem os instrumentos - o que lamentei horas depois de findo o encontro, quando me lembrei.

Minutos antes do início do encontro me sentei para descansar, pernas cansadas e mente cheia de expectativas e lembranças do encontro da fogueira do semestre anterior. Eu tentando estar aberta ao novo, soltar do que já foi... Aparece a Selene, alegria em vê-la! (temia que não viesse, pois faltou no encontro anterior e não respondeu ao e-mail se viria e traria comidas para o piquenique). O *acordo poético das imagens*⁹: a magia do presente é sempre tão generosa: não poderia haver pessoa mais indicada para me ajudar a organizar o espaço para o piquenique, ela de uma pureza acolhedora me pareceu a pessoa mais indicada. Fomos procurando um lugar, isto já gera uma aproximação diferente, um afeto mais próximo, nos tira dos papéis já consagrados da relação professora-aluna. Chegamos à conclusão que o melhor lugar era exatamente em cima do local onde tinha sido a fogueira do semestre anterior, Tornou-se nosso espaço, ninho; esconderijo, espécie de janela para o mundo.

Selene ficou lá arrumando, recebendo quem vinha e achava espontaneamente o local, enquanto eu ia buscar os demais no nosso ponto de encontro, a sala 120 do Bloco B da FEUSP. Quando nos reunimos todos (todos mesmo, para minha alegria!) ao redor da “toalha de piquenique” a atmosfera era jovial e acolhedora, havia uma leveza. Comer nos manteve ocupados e satisfeitos até que todos chegassem, abrissem o que tinham trazido. Me encantou perceber a gentileza e cordialidade de todos para com todos; sinal não só de boa educação familiar mas de uma amizade talvez conquistada pela convivência neste semestre.

Quando já tínhamos comido “de tudo um pouco” propus: “cada um sozinho, mas todos ao mesmo tempo vamos dar um passeio neste jardim, de ali até lá. Nos damos um tempo de cinco, dez minutos, para receber as impressões: ver, sentir, cheirar, tocar. Depois passamos a procurar por algum objeto da natureza (folha, galho, flor, raiz, inseto, o que mais encontrarem) que lhes chame a atenção. Algo que os represente. Não penso de

⁹ BACHELARD, 1996.

antemão, me deixo guiar pelas cores, formas, cheiros, texturas. Aí então nos reunimos aqui de novo.”

Para mim foi bem tocante me levantar dali do círculo, caminhar olhando a paisagem, sentindo os perfumes. Estava um fim de tarde nublado de primavera, tinha garoadado o dia todo e a terra estava úmida, as folhas meio molhadinhas, os pássaros saltitando nos galhos. Desejei estar ali, simplesmente, sem as pretensões habituais, sem sustentar imagens, só respirar e receber... Fui observando os jogadores se dispersarem, alguns primeiramente em duplas mas rapidamente todos se dispersaram, solitários e interessados. Um instante silencioso e fino, alegre. Não houve solenidade, mas havia envolvimento, curiosidade, abertura.

Quando eu tinha escolhido um objeto e percebi que alguns de nós também já os tinha escolhido, recomeçou a chover. Eu estava um pouco distante do “acampamento” e quando cheguei perto já haviam algumas pessoas providenciando nossa mudança de espaço para um lugar coberto, perto da marquise. Parecíamos contentes com aquelas gotas de chuva, a aventura de arrumar as coisas às pressas, nos ajudando como podíamos. Mais algo que nos agrupou, nos aproximou e que só pode acontecer espontaneamente, sem planejamentos.

Estávamos novamente agrupados ao redor da toalha de piquenique. Pedi então para que cada um mostrasse o que tinha encontrado, dizendo o porquê se interessou por aquilo, porquê sentia que aquilo lhe “representava”. E depois de dizer, ofertava para alguém do círculo aquele objeto e seria então a vez deste alguém falar. De modo que todos pudessem ter vez. Eu comecei mostrando meu objeto, falando, etc. Foi belo porque as pessoas me olhavam penetrantemente nos olhos, havia cumplicidade, havia intimidade e respeito.

Todos se expuseram, ora de maneira mais espontânea ora de maneira mais defensiva. Mas a escuta dos outros foi de muito respeito e atenção.

O *cameraman*, que desde o início do encontro estava participando dos processos, pediu para que todos nos revezássemos com a câmera; neste momento fez que o equipamento circulasse por todas as mãos. Isto foi bem benéfico para manter uma generosidade, um “servir mútuo”. Me pareceu que vários gostaram muito de filmar, de estar neste papel, inclusive. Como se a câmera na mão dilatasse a percepção, oferecendo uma condição extra-ordinária de sensibilidade. Quando todos tinham terminado de mostrar seus objetos muito espontaneamente Clarice e Elsa deram início à uma espécie de “avaliação” do semestre, imediatamente vários quiseram se manifestar, me fizeram perguntas, eu também fiz perguntas e comentários, etc.

Mas o que me chamou atenção não foram somente as palavras, mas sim o silêncio, o rubor nas faces, uma gratidão no olhar, uma densidade no olhar de quem não pode falar

do imponderável. Senti que havia coisas que não dava para serem ditas ali, com todos, e por isso fiz novo convite para que me escrevessem cartas...

Depois de um longo período de “aprofundamento” alguém falou de assinar papéis, planos para o próximo semestre, mas sem quebrar a atmosfera. Depois senti que já era tempo de finalizarmos e comecei a cantar:

alecrim, alecrim dourado
que nasceu no campo
sem ser semeado¹⁰

Houve uma surpresa coletiva, todos sentiram que já era hora de finalizar e alegremente fomos arrumando as coisas dispostas. Um e outro foram se despedindo, até que a conversa foi retomando um clima mais cotidiano.

¹⁰ Cancioneiro popular

Naïf

Receber uma carta pelo correio é algo raro para mim, a não ser contas para pagar e propagandas. Receber um desenho, então, ainda mais inusitado. E mais: um desenho com jeito de garatuja de criança, talvez só o que Tarina soubesse desenhar. No centro do desenho figurava a fogueira do nosso encontro coletivo de final de primeiro semestre de 2014. Ao redor da fogueira estavam várias pessoas, homens e mulheres. No céu tinha muitas estrelinhas e fumaça. Até a panela na fogueira tinha. Para mim o desenho trazia até o cheiro da pipoca estourando dentro desta panela.

O fato é que o desenho enviado por Tarina me trouxe uma ternura, um desejo de resgate de inocência diante do acontecido. Seu desenho ingênuo, de traços *naïf*, mesmo, me narrou que ela tinha vivido uma experiência direta, sem interferência da mente. Depois sua mente verbo-racional tinha explicado e ela verbalizou isto diante de todos no encontro final, provavelmente. Mas ela pudera resgatar a experiência viva dentro de si e tinha transmitido suas impressões por meio daquele desenho singelo, endereçado só para mim.

Eu já tinha respondido grande parte das cartas, num esforço qualitativo e quantitativo (uma carta-resposta personalizada para cada um dos cerca de quatorze jogadores que tinham se dado ao trabalho de me escrever). Mas aquela carta pedia uma resposta à altura, algo que correspondesse aos esforços de Tarina.

Resolvi que seria uma carta-resposta sob a forma visual para além do texto escrito. Mas, lembrem-se do que o aviador conta ao Pequeno Príncipe¹¹ sobre o seu desenho de uma serpente engolindo um elefante que os adultos interpretavam como o desenho de um chapéu? Comigo aconteceu uma espécie de bloqueio similar. Não sei mais desenhar e este processo se bloqueou totalmente há muitos anos atrás. Como “quem não tem cão, caça com gato”, fiz uma colagem, cujo resultado plástico é medíocre. Mas cujo processo de criação me demandou uma atitude muito fértil e extra cotidiana. Fui em busca de materiais que uma casa com criança pequena tem que ter: tesoura, cola, tintas, pincéis, papéis de variados tipos, retalhos de tecidos, revistas velhas, etc. Reservei um tempo longo para isto, resguardando-me que não seria interrompida pelos telefones que sempre tocam em momentos inapropriados. Sentei-me no chão e brinquei, sem pretensões e cobranças. Puro prazer, descompromissado, tal como eu passava horas da manhã sozinha, brincando de desenhar, na minha primeira infância. No processo de composição da colagem senti um sabor inconfundível de *estado de jogo*, de “presença criativa”, do trabalho sagrado que as crianças se comprometem com todo o seu ser: *brincar*.

¹¹ SAINT-EXUPÉRY, 1988.

Se eu não tinha nem mesmo tentado receber com abertura o comentário de cunho verbo-racional da Tarina no encontro final, brincando de colagem eu experienciei uma outra possibilidade de “comunicação entre *essência* e *personalidade*” (na acepção gurdjieffiana dos termos), entre “eu e o outro”.¹²

Exercitar-me numa linguagem artística não-habitual me colocou em contato com Tarina e com a experiência dela de inocência e simplicidade (prefiro simplicidade à ingenuidade para traduzir “*naïveté*”) - experiência relatada por meio de seu desenho. Senti que nos encontramos num mesmo tempo-espço, apesar da distância temporal e espacial das experiências vividas no coletivo. Vivi instantes de supressão temporária de uma dúvida que me pressiona o tempo todo, certo nível de liberação¹³:

A dúvida, por ausência de fé e de ingenuidade, é um vício peculiar ao nosso século. E a simplicidade (...) é um privilégio divino do qual quase todos estão privados¹⁴.

É preciso olhar a vida toda com olhos de criança. Importa ainda conservar este frescor da infância no contato com os objetos, preservar esta simplicidade¹⁵....

¹² Aprofundamentos em “Leituras – Jogar”, p. 132 desta tese.

¹³ Aprofundamentos em “Leituras - Epistolografia”, p. 140 desta tese.

¹⁴ BAUDELAIRE *apud* FILKENSTEIN, 1989, p. 78-79.

¹⁵ Matisse *apud* FILKENSTEIN, 1989, p. 126-127.

Descobertas com o corpo

Propus que um tomasse um tempo para olhar e observar a sua dupla. Depois, mesmo que não se conhecesse a pessoa, era pedido que fosse até ela e lhe propusesse algo desafiante. Quem recebia a proposta tentava então executar o desafio. Depois, ambos de sentavam e alternavam os papéis. Ficou claro que este desafio a propor não poderia ser nada degradante física ou moralmente, era um jogo de propor e receber desafios a partir do que cada um emanava. Várias duplas trabalhavam simultaneamente, e cada uma agia conforme o impulso, sem tempo pré-definido para iniciar nem finalizar sua ação. Sarah foi até Andrea e posso supor o que tenha lhe proposto. Sarah se afastou e deixou Andrea agir, a seu tempo.

Andrea agora é que ia em direção à Sarah e lhe deu um abraço. No início Sarah pareceu se surpreender, mas depois elas se aproximaram mais e ficaram um longo tempo assim, em silêncio, abraçadas. As outras duplas se moviam, agitadas, tagarelas, todos aflitos diante das tensões que provavelmente surgiam dos desafios. Elas duas só ali, abraçadas, em silêncio, desfrutando. Numa “Oração ao Tempo”, uma redoma de atenção as circundava, num magnetismo ao redor delas e gerado por elas: intocável.

Oração ao tempo
 És um senhor tão bonito
 Quanto a cara do meu filho
 Tempo Tempo Tempo Tempo
 Vou te fazer um pedido
 Tempo Tempo Tempo Tempo

Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo Tempo Tempo Tempo
 Entro num acordo contigo
 Tempo Tempo Tempo Tempo
 (...) Peço-te o prazer legítimo
 E o movimento preciso
 Tempo Tempo Tempo Tempo
 Quando o tempo for propício
 Tempo Tempo Tempo Tempo

De modo que o meu espírito

Ganhe um brilho definido
 Tempo Tempo Tempo Tempo
 E eu espalhe benefícios
 Tempo Tempo Tempo Tempo

E quando eu tiver saído
 Para fora do teu círculo
 Tempo Tempo Tempo Tempo
 Não serei nem terás sido
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

Ainda assim acredito
 Ser possível reunirmo-nos
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Num outro nível de vínculo
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo¹⁶

Neste mesmo encontro, propus a todos os jogadores ao mesmo tempo: “a gente vai tentar viver e mostrar uma situação de alguma coisa que eu tenho muito desejo, muito interesse em fazer, mas que se eu não tiver coragem, eu não vou fazer. Então é um desafio, uma coisa que seria um bom desafio para mim. E um bom desafio para mim é alguma coisa que me der agora um “frio na barriga”.

Clarice fechou os olhos, andando e até correndo de olhos fechados até esbarrar em alguém e dar-lhe um abraço. Therese dançava, Bruna mergulhava e voltava à tona, Jaci e Ludmila, cada uma a seu tempo, colocaram uma mochila nas costas e se foram embora (de casa?). Sarah andava de um lado para o outro, esfregando as mãos, Andrea sacudia o corpo inteiro, chacoalhando pernas e braços em frenesi.

Zahara tomou um tempo maior para que a pergunta decantasse nela, mas quando se propôs um desafio, veio com um belo sorriso nos lábios. Sozinha, sendo assistida por todos os demais que já tinham cessado sua experiência, simulou andar numa corda bamba. Não era a primeira vez que eu a via sorrindo diante dos estímulos. Ela tomava as propostas com bom humor, alegria e abertura. De forma simples e despojada, reaparecia em outra jogadora a mesma ação - metáfora do funâmbulo¹⁷.

Alguns encontros depois, observando os jogadores num *effort training*¹⁸ a partir de estímulos de fenômenos da natureza propus, de improviso, a atitude do funâmbulo. Por meio do equilíbrio instável, sabia que seria acionada uma atenção maior na região do baixo ventre, no “centro de gravidade” e sugeri que os jogadores prestassem atenção à sua respiração. Algum tempo depois, sugeri que comesçassem a cantar sem som, cantar com a “voz de dentro”, acionando assim as musculaturas de emissão da voz.¹⁹

¹⁶ Letra da canção “Oração a Tempo” de Caetano Veloso, do álbum “Cinema Transcendental” de 1979).

¹⁷ Aprofundamentos sobre o funâmbulo em “(In)Conclusões”, p. 177 e seguintes desta tese.

¹⁸ *Effort training* ou *treinamento de esforços do movimento expressivo* é um “treinamento sistematizado por Laban. (...) instrumento bastante concreto onde se [pode] exercitar um direcionamento voluntário da atenção. Ao observar em meu cotidiano qual o esforço do movimento habitual, qual é o tempo-ritmo constante nas ações cotidianas, posso me pedir em sala de trabalho variações nos esforços do movimento. Isto requer que a mente envie comandos para o corpo, uma conexão harmônica entre o pensar e o mover” (CABRERA, 2004, p. 46).

¹⁹ CABRERA, 2004. Aprofundamentos em “Leituras – aprender a sentir-se e expressar um sentimento por si”, p. 130 desta tese.

Não-saber

As duas amigas voltaram no semestre seguinte, aparentemente interessadas em seguir os encontros daquela nova turma. Eu sabia que para elas aquela seria também uma ocasião de se encontrarem, pois não estavam mais estudando no mesmo período.

Fiquei contente com a vinda delas, tanto por ajudar quantitativamente quanto qualitativamente. A nova turma contava com poucas pessoas e aquele começo estava me parecendo bem difícil, como se, depois do clímax do final do semestre anterior, eu tivesse voltado a “estaca zero”, parecia-me que nada tinha se cristalizado em mim da experiência anterior e eu recomeçava outra vez tensa, “dura feito um pau”, “sem jeito”.

Para aquele encontro planejei trabalhar um conto que, entre outros possíveis temas, tratava da tensão entre aquele que pensa que sabe e pretende ensinar, e aquele que sabe, mas não sabe que sabe e tem muito a ensinar. Não me dava conta que a forma exterior do conto envolvia um suposto “douto” na religião tentando ensinar um aparente “ignorante” a rezar, quando, na verdade, aquele que não sabia racionalmente as palavras certas é que era capaz, sem dar-se conta, do verdadeiro milagre que o “douto” tanto aspirava²⁰.

Propus, entre outras dramatizações, algo assim:

“- Todos ao mesmo tempo, cada um sozinho: rezo mostrando para todos que estou rezando, que tenho fé”.

Como de costume dei um tempo para o jogo de cada um se estabelecer, ia assistindo um a um, nem sempre de maneira linear. Ora um tenta algo que me atrai a atenção, ora voluntariamente me disponho a assistir com disponibilidade àquele que não tenho naturalmente tanta empatia.

A tentativa das duas amigas “gritou”, e não pude controlar para onde dirigia meu olhar: fui sugada na direção de onde elas se localizavam no espaço. Sabia vagamente que uma delas participava de alguma religião protestante, talvez evangélica. O sabia porque uma das estudantes vinha de saia longa e somente durante os encontros, colocava uma calça larga para poder participar das práticas. Logo em seguida vestia novamente a saia. Tinha acompanhado este movimento várias vezes no semestre anterior e admirava a moça pelo gesto: eu não tinha exigido nada, mas sugerido para todos, num primeiro encontro do semestre anterior, que viessem com “roupas confortáveis” que favorecessem os movimentos e que as pessoas se sentissem confortáveis. Dei alguns exemplos do que evitar: “calças jeans ou com modelagem que apertasse o baixo ventre, shorts muito curtos, blusas muito decotadas”, etc. Deixei claro que o fundamental era a pessoa sentir-se mais livre para mover-se sem ter que ficar “brigando com a sua roupa”, se arrumando, tentando

²⁰ Trata-se do conto sufi “O homem que caminhava sobre as águas” (SHAH, 2010, pp. 83-85).

esconder ou expor o seu corpo, mais preocupada com os olhares alheios do que em jogar. Não disse nada impeditivo sobre uso de saias compridas. Mas a estudante passou a trazer na sua mochila em todos os encontros uma calça bem adequada às práticas, trocava de roupa no banheiro na entrada e na saída dos encontros sem nenhum problema. Tudo isto para dizer que, pelo menos em relação à uma destas jogadoras, eu sabia da sua opção religiosa e até então a convivência tinha sido pacífica, ela ouvia com abertura contos advindos de outras tradições, chegamos a falar de outras religiões e mitologias nos encontros do semestre anterior e ela e a amiga pareciam muito respeitosas, muito interessadas, dialogando sem preconceito. Eu achava que também as tratava com respeito e respeito à religião que, depois, descobri ser de ambas.

O que ocorreu foi que, quando pedi para que todos ao mesmo tempo dramatizassem “alguém que reza e mostra as outros que reza, que tem fé” elas duas começaram a gesticular enfaticamente, gesticulando com espalhafato o que parecia ser uma paródia de pastores evangélicos. Mimetizaram com bastante exagero a gesticulação, e percebia nelas um prazer em parodiar, em exagerar ao máximo.

Depois de um tempo de experimentação de todos, sugeri então que tentassem buscar a postura, a ação correspondente a rezar com sinceridade, orar com pureza. Eu ingenuamente me referia às atitudes dos dois personagens do conto. Mas quem sabe como isto repercutia em cada um, o que suscitava de percepções, memórias, experiências?

As duas jogadoras se envolveram também nesta segunda proposição, aquela que até então eu não sabia qual era sua religião, tomou fisicamente certas atitudes corporais que deram a entender que ela era também de culto evangélico. Ambas tentaram orar com sinceridade, parecia-me referir-se a uma busca religiosa bem genuína.

Ao final do encontro as duas vieram ainda conversar comigo sobre os certificados referentes ao semestre anterior, disseram que pensavam seguir neste semestre... Conversamos sobre alguns dos livros de contos que são referências para as proposições, ambas estavam lendo estes livros, estavam encantadas com os contos, etc.

O fato é que, depois deste encontro descrito, nunca mais as duas estudantes apareceram. Algumas vezes encontrei uma delas no transporte público, eu a via, a cumprimentava e ela nem me respondia, ignorando a minha presença. Pode ser que não tenha me visto, não estava atenta. Mas há também a hipótese de que algo a tenha ofendido.

Não dou o caso por encerrado, seria mais fácil como educadora livrar-me da questão, justificando-me: “foram elas que se expuseram, se arriscaram, ousaram. Talvez tenham ousado algo durante o jogo que, depois, julgaram como inapropriado, mordaz, ácido demais. Talvez algo se cindiu nelas enquanto jogavam, gerou um incômodo a transgressão delas mesmas, entre elas, com relação à sua religião. Elas mesma transgrediram, de forma catártica. Talvez tenham se sentido “culpadas” e elas mesmas se puniram, ao não virem

mais. Houve um abalo de crenças onde elas mesmas se expuseram mais do que podiam suportar”. Mas prefiro seguir ainda com uma pergunta, não me poupando: “até que ponto se deve suscitar certos questionamentos no outro? Sou capaz de assumir os riscos, a responsabilidade do que as propostas suscitam? Como reunir condições para que cada um possa experimentar de forma desmecanizadora? Cada um quer se envolver, está aberto para este desbloqueio? Deseja isto de antemão? Pode suportar as consequências deste potencial desbloqueio? Tem recursos internos para lidar com potenciais conflitos que possam surgir? A própria prática oferece recursos para que se possa lidar com as consequências não-previstas e não-previsíveis de potenciais desbloqueios? Até que ponto eu como *mestre de jogo* sou responsável e até que ponto cada um se co-responsabiliza, à medida que se engaja voluntariamente? Quais forças não voluntárias intervêm nos processos interiores de cada participante, seja de resistência ao desbloqueio seja de entrega inconsequente ao seu processo?”

Tenho preferido assumir o circo de horrores e maravilhas que é responsabilizar-me pelas magias que saem mal, a ser uma aprendiz de feiticeira que se crê maga experimentada. Deixar-me impactar pelo fato que desconheço muito e acerto só muito de vez em quando. Talvez minhas ações mais justas sejam quando transbordam de uma ação mais íntegra como pessoa, trabalhando sobre mim mesma²¹.

Estas ações ultrapassam meu entendimento ordinário e habitual, aconteceram quando, em exaustão e paroxismo assumi: não sei²².

²¹ Aprofundamentos em “Leituras- Estudo de si e observação de si”, p. 120.

²² Aprofundamentos em “Leituras - Educar-se antes e durante se tenta educar outros”, p. 125 desta tese.

Sabor do saber

Mesmo “não-saber” não é fixo, linear, estável ou garantido. Há muitas coisas que, em ação como *mestre de jogo*, dou-me conta que sim, sei. Sei, mas só sabia até certo ponto, e só pude compreender mais quando estava em grupo, ativa na recepção e passiva na proposição. Só pude saber mais quando outros saberes e outros fazeres se uniram ao meu, me elucidaram questões que nem as tinha formulado antes da experiência. Às vezes as respostas dos jogadores precedem às minhas perguntas como pesquisadora, formulo a questão diante da revelação de um conhecimento direto que se experiência no seio do coletivo. Seio é termo jocoso para alguns, mas é assim mesmo: seio quente, acolhedor, farto, abundante. Coletivo que se presentifica, se atualiza e se justifica durante o jogo, em alguns poucos momentos de alguns raros jogos. Mas como a natureza é pródiga e fértil, o sagrado é infinito e generoso, um milésimo de segundo basta para nutrir-me:

ai, o amor,
é um capitoso vinho
que nos embriaga,
que nos embriaga
com um só pinguinho...²³

²³ Trecho da letra “*Maldito Costume*” de Sinhô, 1929, canção interpretada por Ceumar no álbum “Dindinha”, de 2000.

Choque

Em algumas propostas, principalmente na escrita de aforismos, eu como *mestre de jogo* também registro minhas impressões. O *cameraman* que gravava em vídeo os encontros também era convidado e se mostrou bastante interessado e disponível para participar nestes momentos.

Numa das vezes em que pedi que registrássemos em aforismos as nossas impressões das dramatizações daquele encontro, pedi para que a gente escrevesse: “o que eu mais escondo de mim para os outros, o que não quero que vejam?” Senti que ousei propor algo não-conhecido, mais ousado e talvez irresponsável: uma transgressão. Pois eu mesma, ao escrever, desabei, afundei, desmonte, ao ver o que escondo de mim mesma. “Medo de não ser amada” é algo bem concreto, é uma intimidade dolorosa que quero ocultar dos outros. Entrar em contato com esta intimidade foi demolidor.

Algo que ordinariamente quero esconder, aquilo que talvez todos vejam de mim, mas que minha “imagem” mais quer contrariar, tinha se expressado no papel. Por uma fresta tinha aparecido algo que estava represado. Sem que um “eu” patrulhador tivesse se dado conta, um “eu” honesto tinha exposto uma verdade íntima e particular sobre mim mesma. Senti-me em colapso, por presenciar em mim o jogo de forças.

Quando escrevi o meu aforismo me dei conta da responsabilidade, da gravidade do que eu estava pedindo, do que poderia acontecer aos outros ao lidar com estas intimidades de si, do potencial desequilíbrio psíquico de revelar algo que, por sobrevivência, muitas vezes temos de esconder. Me senti responsável por talvez ter proposto algo que poderia gerar um colapso nos demais. Na verdade, me pareceu irresponsável como artista-educadora ter tocado ali, em público, em plena luz do dia, o que poderia ser uma “ferida”. Pude sentir dos outros, durante o encontro, a densidade, a tensão que a proposta causou. A jogadora Selene, no último encontro daquele semestre, disse que, para ela, este foi o “momento mais marcante de todos”.

E foi por isso que “retrocedi” e avisei que ninguém iria mostrar para os demais o que luta para esconder, que “eu não era louca de pedir algo tão ousado e difícil”. Fiz isto para me resguardar psiquicamente, para me poupar de uma dor emocional muito profunda que eu mesma talvez não soubesse lidar comigo mesma e muito menos ainda lidar com o que poderia “aparecer” dos outros jogadores. Temor e respeito em relação ao que está submerso e que não pode ser exposto sem grande cuidado - se é que deve ser exposto. Quando pedi então que o *cameraman* parasse de filmar e dei o comando seguinte, a atmosfera se distendeu um pouco. Infelizmente não gravamos o comando, pedi para o que se parasse de gravar *antes* de dar o comando, que foi: “Todos em pé ao mesmo tempo, de

olhos fechados, cada um consigo. Cada um vai mostrar para si mesmo o que mais esconde dos demais, vai expor com o corpo aquilo que mais tenta esconder de si.”

Reformulando a proposta, de modo que ninguém expusesse aos demais o que tinha escrito, eu mesma senti um alívio de não ter de compartilhar o aforismo que tinha escrito. Mas, curiosamente, naquele momento sentia respeito pelo que eu havia escrito, pelo movimento de ter sido honesta comigo mesma, pelo fato de estar ali, tentando. Considerei que era melhor manter um pudor, e ao resguardar este “eu” que não queria expor-se, senti um carinho por mim, ao ter se revelado um medo meu. “Tento me aceitar como sou, percebo que isto que escondo dos demais é minha fraqueza. Mas a aceitação das minhas fraquezas se converte em minha fortaleza”²⁴.

Naquele momento de choque compreendi as coisas deste modo e compartilhei com os jogadores isto. Eu, ao tentar o que propunha, me senti muito viva, em ebulição.

Âmbar
Tá tudo aceso em mim
tá tudo assim tão claro
como um âmbar elétrico
tudo plugado,
tudo me ardendo,
tá tudo assim
queimando em mim
como salva de fogos²⁵

E depois de algum tempo, propus: “eu sou os galhos de um salgueiro chorão, enraizado no chão, mas flexível em relação ao vento. Meus pés me enraízam no chão mas minha coluna se deixa maleável, suporta todas as adversidades. Me dobro, me dobro mas jamais quebro”. Fui deixando o exercício e transitando sutilmente para colocar a música do Gilberto Gil: “Eu preciso aprender a só ser”²⁶. Só quando a música estava pronta para ser iniciada que fui pedindo para os jogadores que fossem abrindo os olhos, a seu tempo, e escutassem a canção. Todos se aproximaram do aparelho de som, pois as caixas acústicas são bem limitadas e era preciso estar bem perto para ouvir. Ouvimos a canção bem próximos fisicamente mas cada um bem introspectivo, numa atmosfera silenciosa e viva. Não sei dizer se os jogadores saíram dali tristes, infelizmente o tempo do encontro estava se esgotando e precisamos sair da sala bem rapidamente e sem grandes despedidas. Mas eu saí bem abalada, trêmula e depois de dizer ao *cameraman* que eu achava que tinha “errado na mão”, “exagerado na dose” senti a necessidade de estar só: “A verdade só me vem quando estou sozinha”²⁷. Busquei um esconderijo improvisado num canto escuro de um dos

²⁴ Aprofundamentos em “Leituras – Aprender a sentir-se e expressar um sentimento por si”.

²⁵ Trecho da canção “Âmbar”, de Adriana Calcanhoto, interpretada por Maria Betânia no álbum homônimo de 1996.

²⁶ Veja letra da canção em “Experiências – Aprender o que?”.

²⁷ LISPECTOR, 1998b, p. 55.

saguões do Bloco B da FE USP, arrastei e levei uma cadeira até lá. Me sentei de olhos fechados e tentei receber as impressões do fluxo de sensações, emoções e associações mentais que se passavam em mim²⁸.

Uma onda de “arrependimento”, de *mea culpa* começou a sobrevir, mas um pensamento- relâmpago radiou: “*je ne regrette rien*”

Non, je ne regrette rien
Não, nada de nada
Não, não me arrependo de nada
Nem do bem que me fizeram
Nem do mal
Tudo isso, pra mim, é igual

Não, nada de nada
Não, não me arrependo de nada
Está tudo pago, varrido, esquecido
O passado não me interessa

Com as minhas lembranças
Acendi uma fogueira
Minhas mágoas, meus prazeres
Não preciso mais deles
Varridos todos os meus amores
Com suas vozes chorosas
Varridos para sempre
Agora recomeço do zero²⁹

“- É permitido errar, errar faz parte do processo de aprender, o que importa é que você estava tentando”- disse uma voz interior. E sobreveio o desejo de cantar. E de olhos fechados cantei, nem me lembro agora o quê, mas cantei de laringe solta, em alto e bom som, sentindo a voz massagear o corpo, ressoar em cada célula. Cantei e me senti realizada, *transgre-vivendo* de me expressar tão livremente num local que eu jamais pensaria, a frio, de fazê-lo. Saí do meu esconderijo com cara de que “nada aconteceu”, sem olhar muito para os lados para ver se alguém me observara ou escutara. Fui para meu compromisso seguinte com uma expressão no rosto que eu saboreava e recordava de outros episódios na vida: Uma alegria de ser me invade, a de “*estou sendo*”³⁰.

Dias depois, vendo em casa o vídeo gravado deste encontro e revendo-o numa reunião de orientação, entrei numa enorme crise de consciência. Ficava evidente, pela imagem gravada, o mal-estar que a proposta tinha causado nos jogadores e em mim, mais do que em todos os demais. Foi somente quando assisti aos vídeos que novamente sobreveio a culpa de “ter sido irresponsável com os aprendizes ao ter proposto algo forte demais”. Diante de meu orientador tive um ataque de choro, *mea culpa* quase histérico,

²⁸ Aprofundamentos em “Leituras – Estudo de si e observação de si”.

²⁹ Trecho de versão para o português gentilmente cedida por Marcelo Gomes, a partir da letra da canção “Je ne regrette rien” de Michel Vaucaire e Charles Dumont, antológica na interpretação de Edith Piaf, 1960.

³⁰ LISPECTOR, 1998, p. 71.

tingido com nuances de um cansaço físico e mental que é bem frequente no meu cotidiano de mãe, esposa, dona de casa e doutoranda. Acho que chorava mais pela dor de “não ser amada” e pela minha “triste figura”, que me parecia patética ao tentar agradar o tempo todo. Neste encontro filmado, especialmente: eu me via diante da minha própria insegurança, via de fora a tensão muscular e emocional decorrentes da proposta que eu mesma tinha feito. Fui duro escutar e reconhecer como minha uma voz esganiçada, uma gesticulação feita uma “Carmen Miranda”, faminta de aprovação.

E pior ainda era o constrangimento de não poder conter minhas lágrimas numa reunião de orientação, de evitar que o “pobre orientador” fosse colocado na contingência de “terapeuta de plantão”.

Mas, as emoções são sempre a “louca da casa” e elas irrompem em momentos e situações às vezes não aceitas ou inesperadas socialmente: mas são um fato e trazem suas repercussões.

Há instantes na vida nos quais as pessoas são verdadeiras. Quando o amor as invade, quando não é somente ginástica sexual. Quando a alegria as invade, quando suas reações são desconhecidas até para elas mesmas. Quando a desgraça as despedaça, ainda que às vezes nem tanto a elas, mas mais a sua máscara inter-humana. E em tal caso, compreender que a desgraça não as destroça a elas mesmas, mas sim a seu modo de representar, pode ser o ponto crucial³¹.

O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmidade vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou ao outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano, lança fragmentos de nossa identidade³².

Ainda que eu buscasse desesperadamente a máscara com a qual inventei a mim mesma como artista-educadora, como pessoa, ainda assim havia se despedaçado o meu modo de representar, deixando meu corpo em carne viva, tornada humana. Vivi o forte choque de ver-me em ação, em ação equivocada que me trouxe consequências e poderia trazer consequências também aos jogadores. Por meio de um longo e tortuoso processo, em que pude registrar as minhas sensações físicas, minhas emoções, minhas associações mentais relacionadas a este episódio acontecido no encontro com os aprendizes, ao longo de vários dias, ocorreu-me então, de uma só vez, um choque, a visão de contradições muito fortes. Contradições estas que, habitualmente, são imperceptíveis em função de certos dispositivos internos chamados de amortecedores:

³¹ GROTOWSKI, 1993, p.24.

³² SKLIAR, 2010, p. 150. Aprofundamentos em “Leituras - A mão e a luva, a máscara e o rosto”.

‘Amortecedores’ é um termo que pede uma explicação especial. Todos sabem o que são os amortecedores dos vagões de estrada de ferro: aparelhos amortecedores de choques. (...) Dispositivos exatamente análogos existem no homem. Não são criados pela natureza, mas pelo próprio homem, embora de modo involuntário. Na sua origem encontram-se as múltiplas contradições de suas opiniões, de seus sentimentos, de suas simpatias, palavras e ações. Se o homem tivesse que sentir, durante a sua vida inteira, todas as contradições que se encontram nele, não poderia viver nem agir tão tranquilamente quanto agora. Ele estaria em constante atrito e inquietação. Não sabemos ver o quanto nossos diferentes ‘eus’, que compõe nossa personalidade, são contraditórios e hostis uns aos outros. Se o homem pudesse sentir todas essas contradições, sentiria *o que realmente é*. Sentiria que é louco. Não é agradável para ninguém sentir-se louco. Além disso, tal pensamento priva o homem da sua confiança em si mesmo, enfraquece sua energia, tira-lhe o ‘auto respeito’. De uma maneira ou de outra, é preciso dominar ou banir este pensamento. Deve ou destruir suas contradições ou deixar de vê-las e senti-las. O homem não pode destruir suas contradições. Mas deixa de senti-las, quando os amortecedores surgem nele. A partir daí não sente mais os choques que resultam da colisão de pontos de vista, de emoções e de palavras contraditórias. (...) mas só os choques podem tirar o homem do estado em que vive, isto é, despertá-lo³³.

Estive sob o forte choque de ver-me em ação, nas imagens filmadas, e de lembrar das fortes impressões acontecidas durante e após o último encontro do *núcleo de dramatização de contos*. Revivi tudo junto e ao mesmo tempo, numa sobreposição de impressões que iam desde um respeito ao desprezo por mim, desde a culpa ao desobrigar-me da responsabilidade, de altíssimas tensões físicas e emocionais até um alívio expresso por meio do cantar. Este choque ocasionou a destruição (ao menos parcial) de um dos muitos amortecedores que me impedem de sentir a contradição e hostilidade entre meus muitos “eus”. Um marco num processo de estudo e observação de si, uma conquista dolorosa mas importante no meu processo de autodesvendamento³⁴.

³³ Gurdjieff in OUSPENSKY, 1995, pp. 180-181.

³⁴ Aprofundamentos em “Leituras – Força de vontade”.

Reparação

Meses depois encontrei um papel numa gaveta, escrito com minha letra, copiado com pressa de um trecho de livro aberto fortuitamente numa livraria:

O exagero da culpa inibe o esforço reparador. Não basta descobrir a falta: é preciso suportar-lhe o 'olhar' de maneira objetiva, sem exaltação nem inibição... sem exagerá-la e sem minimizá-la. O próprio reconhecimento da falta deve estar isento de excesso de vaidade e de culpabilidade³⁵.

Lembrei-me então de como tinha sido o processo de reparação daquilo que considerei uma irresponsabilidade de minha parte como artista-educadora. À duras penas tinha aprendido uma grande lição: não se pode querer obter a confiança do outro (seja ele o aprendiz ou um “eu” dentro de mim) de forma direta, confrontativa. Há dentro de nós uma inocência, um pudor, uma “donzela” protegida na torre do palácio que não pode ser arrancada à força de lá. A donzela precisa passar por experiências que a levem a confiar no príncipe e se deixe levar por ele com o coração tranquilo. O que fiz, sem querer, me pareceu ser um rapto da donzela à força, uma violação: “nós **temos** que nos expor até o fundo d'alma”. Os jogadores poderiam resistir, talvez até fosse muito interessante para mim como artista-educadora que alguém tivesse se manifestado externamente, se opondo. Mas o que talvez possa ter acontecido foi gerar uma resistência interna, uma desconfiança engolida garganta abaixo. Temi ter quebrado um pacto de consentimento com os jogadores, que vínhamos estabelecendo há alguns meses. Isto me perturbou muito, sofri com este temor. Sofri por supor e projetar que minha proposta poderia ter-lhes causado algum mal. Não tinha sido nem é minha intenção, mas todos sabemos que “o inferno está cheio de boas intenções”.

Saboreei do remorso. Tive que tentar me perdoar da minha transgressão, aceitar que tinha ido talvez longe demais. Sabia que tinha de reparar meu erro junto aos jogadores, tinha o dever disto. Mas sem *mea culpa*, de forma limpa e honesta. E de uma honestidade sem a vaidade de ser honesta demais. Porque até isto, ser honesta demais é um desvio, um exagero da intenção original que brotara do “Eu-eu”.

No encontro seguinte, quinze dias depois daquele encontro “fatídico”, tentei criar para mim oportunidades de “reparação”, de modo que os jogadores soubessem que tinha sido duro para mim também e que fiz uma proposta de forma ingênua e talvez desrespeitosa. Mas, de todas as tentativas que fiz de resgate de confiança com aqueles jogadores, a que mais me pareceu efetiva foi a dramatização do *conto filosófico* “O mercador e o louro”³⁶.

³⁵ Paul Diel *apud* CHEVALIER & GHEERBRANT 1999, p. 476.

³⁶ GRILLO, 1993, pp. 7-8. Aprofundamentos em “Leituras – Jornada mitohermenêutica”.

Neste conto sufi um papagaio prisioneiro de um mercador recebe de seus parentes selvagens e livres um recado de como poderia se libertar. É o próprio mercador que transmite este recado, sem sabê-lo. A chave para libertar-se é o papagaio prisioneiro simular sua morte, de modo que o mercador se compadeça de seu papagaio e o retire de sua gaiola. Aí então o papagaio pode voar sem obstáculos, pois o mercador, sem saber nem assim desejar, o libertou.

“O sabor do simulacro que liberta para uma verdade do coração” (Clarice, estudante de Pedagogia).

Este conto filosófico acabou gerando um salto quântico de confiança e proximidade entre os jogadores e entre eu e eles. O conto agiu sobre nós de forma direta, excepcionalmente daquela vez não bloqueei o ensinamento que ele contém. Parece-me que o conto nos “trabalhou”, aconteceu uma compreensão que não sei exatamente nomear em palavras, mas que deu “significado” ao sofrimento. Pelo menos me fez aceitar meu sofrimento de *não-saber*, como artista-educadora. Fez-me compreender que estou num processo de busca de *mestria*, sou aprendiz nesta arte e que para libertar-me das minhas prisões, dos meus medos, dos meus condicionamentos o uso do simulacro pode ser uma saída astuta. O simulacro aqui não significa fingimento, mentir para si mesmo, “fazer cara de contente”, mas colocar-se em situação, arriscar-se, dar-se conta de que não sabe, que errou, corrigir a rota. Os contos exercem um pouco esta função do simulacro do papagaio. Aprendizagem da morte como condição de *busca da mestria*³⁷. O mercador não libertaria o papagaio simplesmente se este tivesse pedido o papagaio não conseguiria fugir somente ao tentar se debater na gaiola. Provavelmente o papagaio aprisionado tentou tudo isto. Mas foi somente quando o papagaio aprisionado teve a ideia de pedir ajuda aos seus parentes selvagens e livres, pediu para que o mercador contasse sua história a eles, só aí que entrou em jogo outra força para desempatar o combate entre mercador e papagaio aprisionado. O conto tem o potencial de ser esta força que impele, que compele, que decide a partida de forma elegante e direta. Entre minhas boas intenções como artista-educadora e as resistências internas (minhas e dos aprendizes), é o conto que aparece como esta força conciliatória, terceira margem do rio³⁸.

Até então acreditava que era importante reunir condições para que o ensinamento potencial dos contos pudesse ser compreendido. Como se fosse possível tecer um ninho aconchegante para que a “donzela que mora na torre” quisesse descer de lá e se aproximar. Mas agora me dou conta que, complementarmente ou, talvez de forma mais exata, o

³⁷ FERREIRA-SANTOS, 2010.

³⁸ ROSA, 2001. Aprofundamentos em “Experiências- Terceira margem do rio”.

esforço correto seja: não bloquear, não induzir, não colocar obstáculos para o saber (e o sabor) que as palavras do conto contêm. Quando há tensão e intenção demais, em dose além da necessária, gera-se um obstáculo ou desvio ao ritmo próprio das palavras, ao seu fluir. E cada obstáculo gera, por sua vez, um desvio. Uma sequência de desvios nos faz retornar ao ponto de origem e, de forma cíclica, vivemos num círculo de adormecimento contínuo: presos na nossa pretensão de saber e pouco atentos ao que pode surgir no contato.

Intuo que o conto filosófico tem potencialmente nele um ritmo, uma pulsação, um fluxo espiralado, que ora se expande, ora se contrai, que sobe e desce, mas num fluxo contínuo, sem desvios. As propostas de dramatização e, principalmente, o *estado de jogo* de quem as propõe é que pode ou não ressoar esta pulsação particular do conto.

No momento em que eu, como artista-educadora, estava insegura, frágil, lidando com meus compelidores, buscando uma reparação após um processo de aceitação, só aí, neste estado de *não-saber*, excepcionalmente, não bloqueei algo da pulsação do conto filosófico.

“A responsabilidade caminha com a humildade” (Charlotte, estudante de Pedagogia).

Estas compreensões duram pouco, depois são somente lembranças e embriaguez vaidosa, mas no instante em que acontecem são nosso efêmero acesso aos ensinamentos que valem para a vida³⁹.

³⁹ Aprofundamentos em “(In)Conclusões”.

“Lá onde os pés fincam a alma”⁴⁰

Peço aos jogadores que se colocam no espaço, encontrem um lugar para si. Cada um se arranja como pode, os chulés de um na fuça do outro. Não é exatamente uma escolha, cada um se encaixa onde cabe. Há muita gente este semestre e parece impossível encontrar um lugar para deitar-se no chão. Não mandei ninguém embora no começo do semestre e agora o fato é que o espaço é pequeno, fisicamente. Mas suspeito que seja também outro, o caso: se colocar no espaço, perguntar-se “onde quero me colocar”, significa algo além, significa reconhecer dentro de si uma prioridade, uma verticalidade.

Demorou muito até que eu mesma, como *mestre de jogo*, fizesse o movimento exato: deixo minha atenção se depositar no meu corpo, tento sentir um pouco meu estado geral, pouco a pouco vou me abrindo ao espaço, aos outros⁴¹.

Percebi que não devia estar entre os jogadores, pois não jogava exteriormente como eles jogavam. Não podia estar como uma antropóloga do século XIX, a observá-los com pretensa imparcialidade científica, sentada na última fileira da plateia, na cadeira mais longe do palco. Mas descobri um lugar “meu-lugar”, bem perto do palco, me equilibrando em cima de um praticável, ao rés do chão, meus olhos na altura dos pés dos jogadores, de costas para a câmara e com voz audível por todos. Um lugar onde os “*pés podem fincar alma*”, mas nada definitivo: para aquele jogo, com aquelas pessoas, de acordo com o tempo, o lugar e o talento, eu um pouco mais em contato comigo mesma, era lá que eu poderia começar a jogar e propor o jogo⁴².

⁴⁰ Alusão ao verso “Lá onde os pés fincaram alma” da canção “Lá” de Péri interpretada por Ceumar no álbum “Sempre viva”, de 2003.

⁴¹ Aprofundamentos em “Leituras – Educar-se antes e durante se educa outros”.

⁴² Aprofundamentos em “Leituras - A condução nas dramatizações”.

Terceira margem

Foi ali, na primeira aula, me transformando em árvore e criando raízes, ao abrir um dos olhos (espiando na verdade!) percebi que todos já eram feitos árvores. Fiquei sem jeito, cresci, estiquei os galhos rapidamente e fiz o que todo o grupo fazia, matei a individualidade para ser um com o grupo. Uma desculpa, claro! (Therese, estudante de Pedagogia)

Pensar em grupo, ter lógica em grupo, não é fácil. É mais fácil se sentir grupo, se deixar levar, mesmo que não faça sentido (aforismo produzido no núcleo de dramatização de contos - primeiro semestre de 2014).

Nestes dois trechos de comentários dos jogadores, fica claro a tensão existente entre indivíduo e grupo. Therese, astutamente, revela no trecho de sua carta acima que “matar a individualidade para ser um com o grupo” é uma “desculpa”. Talvez uma justificativa cômoda para este *sentimento de rebanho*⁴³ que é tão habitual. Como vivemos numa sociedade em que, muitas vezes somos tratados como mais um número, somos mais um na multidão de consumidores, sabemos bem como é achatante esta condição de manada, de “vida de gado”:

Admirável gado novo
Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos, do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais, do que receber
E ter que demonstrar, sua coragem
A margem do que possa aparecer.
E ver que toda essa, engrenagem
Já sente a ferrugem, lhe comer.
Éh, oô, vida de gado
Povo marcado
Éh, povo feliz!⁴⁴

Também repudio esta solução banalizante de portar-me como manada, também reconheço em mim essa passividade bovina de “me deixar levar, mesmo que não faça sentido”. Há um abandono de algo genuíno de minha natureza em detrimento de uma passividade e permissividade: se é assim em sociedade, imito “os outros” e nego-me.

No outro extremo, se quero opor-me à esta passividade bovina, o que aparece é uma *evitação*:

Grande parte das relações humanas são relações de evitação, ao que parece na intenção secreta de economizarem o choque de personalidades diferentes. O camponês, o homem das florestas, quando vem à cidade grande, choca-se com os transeuntes; habituado a dispor de grandes espaços, não possui a maleabilidade do cidadão preparado para se

⁴³ GURDJIEFF, 1990.

⁴⁴ Trecho da canção “Admirável gado novo” de Zé Ramalho, do álbum “A peleja do diabo com o dono do céu” de 1979.

locomover no meio da multidão das calçadas. Esta maleabilidade, esta distância mantida de homem para homem, apesar da proximidade, apesar da promiscuidade, corresponde à instituição da polidez, da cortesia, cujos ritos definem uma zona de segurança em torno de cada existência contra a ameaça da constante invasão das existências vizinhas. A maior parte das virtudes sociais põem em ação uma arte de reticência que permite a cada um continuar mascarado e cruzar com os outros sem pensar em ver neles alguma coisa mais do que a máscara. Obrigado a viver em sua ilha superpovoada, o inglês desdobra seu jornal e cria para si próprio um compartimento onde, atrás da muralha de papel, está só⁴⁵.

Este relato escrito em 1963 é ainda mais atual hoje. Vive-se no fio da navalha: num extremo a formalidade de uma cortesia maquinal dos atendentes de *telemarketing*. Ou de um isolamento mascarado de entretenimento, chegando ao cúmulo do absurdo de presenciarmos até mesmo bebês de colo hipnotizados diante de seus *tablets* e *ipads*. Máscaras que se enrijecem, não há permeabilidade alguma entre máscara e rosto⁴⁶.

No outro extremo a barbárie institucionalizada, a invasão ao espaço e tempo alheios, uma ruptura total das fronteiras entre público e privado. Neste caso, a crença sub-reptícia de que “posso me servir do que quiser, sem ter de pagar nada em troca e sem sofrer das consequências dos meus atos, tudo está aí para mim e exclusivamente para mim, a ser desfrutado quando e onde quero e pouco me importam os demais”.

Diante deste panorama, minha reação habitual é poupar-me dos atritos decorrentes da convivência, evito o choque inerente que cada contato entre as pessoas inevitavelmente causa. Evito a proximidade, a intimidade; formalizo e convencionalizo tudo, de modo que o choque não me doa. Não estou só, estou isolada, “gado apartado”, mas ainda componente da manada. Este estar só é um paraíso artificial, uma ilusão de liberdade, um arremedo de independência.

Há algo que me falta: aprender quando e com quem “armar-me” para não ser invadida, não ter minha intimidade violada, mas também, manter a capacidade de ainda poder abrir-me aos demais, quando há um ambiente de confiança e intimidade. Esta maleabilidade é uma aprendizagem vital para a minha existência, num contexto urbano contemporâneo ocidentalizado. Na ausência desta maleabilidade, corro o risco premente da perda de muitas possibilidades de convivência positiva. Sem esta cooperação entre as pessoas, sem a possibilidade de convivência desinteressada e amorosa, não é possível acessar sua própria humanidade, conhecer suas debilidades, reconhecer seu valor. É embotamento total.

Para mim o mais difícil é sustentar: ser firmemente “Eu-eu” diante dos outros, com os outros e, ao mesmo tempo, flexível na consideração do outro, do seu modo de ser e de manifestar-se.

⁴⁵ GUSDORF, 2003, p. 169. Aprofundamentos em “Experiências- Choque”.

⁴⁶ Aprofundamentos em “Leituras – A mão e a luva, o rosto e a máscara”.

“- Você não está sozinha!” - é uma das frases que mais tenho ouvido das pessoas com quem convivo e que me amam. Elas enxergam, muito melhor do que eu mesma, meu grau extremo de isolamento e medo.

Como confiar sem ingenuidade e me manter livre interiormente?

Um coração ferido após confiar em quem não era confiável só sabe depois fechar-se em máscara terrível de dor.

Intuo que há alguma possibilidade de contato entre *ser* e *saber*, entre *essência* e *personalidade*⁴⁷, entre “o pássaro que olha e o pássaro que bica”⁴⁸. Uma possibilidade de estar consigo como condição para estar aberta aos demais, onde estar com os outros me aproxima de uma natureza minha mais genuína⁴⁹.

Pergunto-me: O que poderia fazer de um ajuntamento de pessoas um coletivo unido, uma comunidade, um espaço-tempo de trocas genuínas e autogeridas?

Dar, receber, trocar. Receber cada impressão como um presente, no presente. (As impressões estão todas aí, sou eu que não estou presente ao meu corpo para recebê-las e desfrutá-las).

Poderia doar algo aos demais porque me sinto devedora, já recebi tantas coisas de antemão na minha vida, sou grata por estar viva e ter recebido tantos presentes que... “Dou porque já me deste”. A *lógica da superabundância*⁵⁰ é o meu ideal.

Mas, na prática, sinto o temor e o pudor da entrega, pois não sinto talvez tão intensamente assim que estou em dívida desde que nasci. O que sinto de fato é que dói doar-me. Como a oração que faz a personagem Loreley:

faze com que eu sinta que amar é não morrer, que a entrega de si mesmo não significa a morte, faze com que eu sinta uma alegria modesta e diária, (...) faze com que eu receba o mundo sem receio, (...) abençoa-me para que eu viva com alegria o pão que como, o sono que durmo, faze com que eu tenha caridade por mim mesma pois não poderei sentir que Deus me amou, faze com que eu perca o pudor de desejar que, na hora da minha morte haja uma mão humana para apertar a minha, amém⁵¹.

Vai-se tentando, às cegas, tateando. Talvez algo externo me chame para doar-me, para entregar-me, para pedir o máximo de mim mesma. São os outros que me chamam, com sua beleza e podridão, com sua necessidade de atenção e com sua humanidade encantadora.

Sem saber exatamente o como fazer, vai-se tentando, às cegas, tateando.

⁴⁷ Gurdjieff in OUSPENSKY, 1995.

⁴⁸ GROTOWSKI, 1993, p. 77.

⁴⁹ Aprofundamentos em “Leituras- Educar em si antes e durante se tenta educa outros”.

⁵⁰ Aprofundamentos sobre a *lógica da superabundância* (“Dou porque já me deste”) em Ricoeur (2013, p.26 e seguintes)

⁵¹ LISPECTOR, 1998, p.56.

Até que, surpreendentemente, sem mesmo saber de onde surgiu, de repente vivemos algo interessante, mais vibrante que nosso cotidiano ordinário. A experiência nos “trabalha”, no consentimento nos sentimos vivos. E aí não há um resultado previsto de antemão, não há uma única resposta possível diante da experiência que cada um vive só, mas acompanhado dos outros, diante dos outros e diante de si mesmo.

Tenho descoberto a possibilidade de estar em grupo como condição favorável ao *trabalho sobre si*. Repito como um mantra, uma ajuda: “*Para ir rápido, vá sozinho. Para ir longe, vá em grupo*”⁵².

Tenho vivido uma maneira de estar em grupo, de pertencer à diferentes coletivos que se agrupam em função de interesses e afinidades comuns, mas onde não é prerrogativa “matar a individualidade” - como disse Therese. Onde é possível e até desejável que cada um, sabendo-se capaz de obter somente uma percepção parcial dos fatos, possa agregar algo ao coletivo afirmando sua verdade pessoal, mas ciente de que: “existe a minha verdade, existe a sua verdade e existe a Verdade”, como diz-se que repetia Tierno Bokar-líder espiritual de Amadou Hampâté Bâ⁵³.

Tratei de reunir condições para que cada agrupamento de participantes do núcleo de dramatização de contos se convertesse, pouco a pouco e de acordo com o consentimento de cada pessoa, num grupo de trabalho, num trabalho de grupo. Uma *terceira margem do rio*⁵⁴: nem comportamento de *manada*, nem *evitação* de contato real.

Quando designo trabalho de grupo, nesta investigação, me refiro a “compartilhar com os outros do grupo um aprendizado que tem o seu poder multiplicado pelo número de pessoas que o compartilha”, parafraseando a jogadora Jaci, licencianda em Letras, participante do *núcleo* no primeiro semestre de 2014. Trata-se então desfrutar de uma solidão preñe do contato, estar comigo mesma, num silêncio de boa qualidade. Saborear o meu próprio ritmo, reconhecer minhas predileções, presentear meu ser com prazeres essenciais. Não satisfazer-me somente com “emoções baratas”⁵⁵. Mas tudo isto como uma etapa de preparação para estar com os outros. Como preparação para uma doação de “Eu-eu”, transbordamento de si, expressão externa e vívida de *contato* e chamado ao “Eu-eu” do outro⁵⁶.

⁵² KOUYATÉ, 2006.

⁵³ HAMPÂTÉ BÂ, 2003.

⁵⁴ ROSA, 2011.

⁵⁵ *Cheap thrills*, como no álbum homônimo lançado em 1968 por Janis Joplin and Big Brother and the Holding Company.

⁵⁶ Aprofundamentos em “Leituras - Contato”.

Presenciar o ser-sendo

Ao assistir aos processos dos jogadores várias vezes tenho o privilégio de testemunhar o poder da quietude; a singeleza da despreensão; uma coragem em mostrar-se sem reservas e também uma dignidade em esconder-se como forma de assumir seus próprios limites. Alguém cujo rosto cora de vergonha ou cujo corpo tensiona de medo de expor-se também se revela, também é uma expressão legítima e que merece ser respeitada. Não se trata de um exibicionismo, num expor-se que pode agredir um decoro ou pudor necessários a certo equilíbrio.

Presenciar alguém ser-sendo, num instante de “Eu-eu” é o aspecto mais crucial da minha prática como artista-educadora. Para mim é este silêncio arrebatador deste milésimo de segundo de presenciar o outro a “ser” que justifica a faina, a minha labuta às cegas.

Presenciei uma jogadora, Tália, ainda nos seus primeiros encontros no *núcleo*, metamorfoseando-se de lagarta à borboleta. A experiência dela era tão intensa, tão íntegra, tão viva que senti que era meu corpo que atingia também um outro grau de qualidade, de ser-estar no mundo ao testemunhar. Seus movimentos como lagarta partiam exatamente da *região da cruz*:

Uma ação ou reação autêntica começa no tronco. A localização precisa de onde partem os impulsos é a ‘cruz’, ou seja, a parte inferior da coluna vertebral, mas com toda a base do corpo, até a base do abdômen inclusa⁵⁷.

Tália rastejava com lentidão, dando-se o tempo necessário para cada pequeno impulso, em contato com o ritmo de um ser tão diverso da forma humana de deslocar-se. Ela foi desenvolvendo sua ação até que atingiu a posição em pé, mas havia ali um pudor em simplesmente abrir as asas e voar, como os outros faziam. O corpo da jogadora, talvez as informações que ela continha em sua mente, talvez alguma percepção advinda do sentimento, demonstraram a surpresa desta nova corporeidade da lagarta já metamorfoseada em borboleta, um não-saber diante do que fazer com as asas, como se deve movê-las, o que acontece depois: “Depois de que se é feliz o que acontece? O que vem depois?”⁵⁸.

Presenciei a jogadora Clarice soltar todas as tensões desnecessárias e ir, pouco a pouco, de maneira muito introspectiva, descer do alto de seus sapatos muito altos e afundar-se no chão numa descida lenta aos inferos, feito semente na terra. Receber esta impressão dela me tocou tanto, a entrega dela ao chão me irmanava com ela. Não pude só simplesmente assistir, meu corpo se sentiu convocado a mover-se em direção à ela. Assim,

⁵⁷ GROTOWSKI, 1993, p. 34.

⁵⁸ LISPECTOR, 1995, p. 5. Aprofundamentos em “Leituras - busca por uma atenção livre”.

propondo o que me veio à mente, forjei um contexto para eu mesma adentrar no espaço de jogo.

Propus que éramos todas (naquele encontro só havia mulheres) uma noite estrelada. Sem tocar a jogadora, queria envolvê-la num abraço lunar, acolhê-la no meu ventre. Só fiquei ali, tentando sentir com minhas costas a presença dela e da outra jogadora no “espaço da noite”. Houve ali um reconhecimento de irmandade, de semelhança de natureza⁵⁹.

É possível reconhecer exatamente quando uma ação no tempo-ritmo preciso surge no corpo do jogador: ele deixa, por alguns instantes seu tempo-ritmo habitual e revela novas possibilidades de si ao atuar “como se fosse outro”. Ivan estava deitado no chão, como o pássaro engaiolado que simula ter morrido ao ouvir a notícia da morte de seu parente selvagem. Assim que o dono vê seu pássaro “morto”, o retira da gaiola. Assim que o pássaro é libertado, voa para longe do alcance de seu dono.

Ivan percebeu exatamente este tempo-ritmo no conto. Na dramatização cada “assim que” foi expressa por uma mudança de tempo-ritmo, da escuta em prontidão à ação impulsiva, da pausa à reação *staccato*, da *fluência controlada* à *fluência livre*⁶⁰. Mas não se trata aqui de discutir os aspectos técnico-expressivos da ação, mas da experiência viva de compreender o tempo-ritmo que a narrativa pedia e de presentear-se e presentificar o jogo com a ação justa no tempo justo. A liberdade encontrada em meio à ação, a pausa que prepara o impulso seguinte. Encontrar as pulsações, os impulsos que cada trecho da narrativa contém, saber decodificar e recodificar em ação rítmica o pulsar do conto. Ali foi um momento de encontro feliz entre ação de jogar como se fosse pássaro a libertar-se e jogador como pessoa a libertar-se do seu tempo-ritmo habitual. Um salto de qualidade só possível após um período de recolhimento, de escuta, de preparação interior. Uma iniciação que revela que já se está iniciado⁶¹.

Lembro-me muito bem que a jogadora recém-chegada, Elsa, não aceitou muito este tipo de proposta de *fazer-fazendo*, sem grandes explicações de como deveria ser feito. E, antes da sua tentativa na dramatização, Elsa perguntou como poderia fazê-lo. Minha resposta, dada de improviso, mas que revela um fundamento da práxis: “Se a gente planeja: ‘hum... Vou fazer assim!’... O que você pensou, o que você planejou? Então é exatamente isto que você não faz! (risos nervosos)”. Elsa nos contou, meses depois: “Nos primeiros encontros, a Theda ia propondo algo e eu já ia explicando e planejando. Depois as propostas se tornaram um exercício entre pensar e não-pensar, pois tudo aquilo que eu achava que ia ser, era desconstruído pelo momento, pela interação com o outro”.

⁵⁹ Aprofundamentos em “Leituras – Aprender a sentir-se e expressar um sentimento por si”.

⁶⁰ LABAN, 1978.

⁶¹ Aprofundamentos em “Leituras - *Mitema* iniciático”.

Uns poucos encontros depois, dramatizamos um conto onde um ladrão nega que é ladrão com tamanha convicção que quase todos acreditam na sua pretensa inocência⁶². Elsa relatou: “há um ladrão que habita o lado esquerdo do meu corpo, ele ‘rouba’ o que há no lado direito. Foi importante para mim sentir hoje a minha coluna vertebral, que fica no meio, isenta”.

“- Há uma mente-ladra que rouba de mim a recepção imediata de impressões, Elsa” - queria ter-lhe respondido, mas me calei. Comentário supérfluo seria, pois Elsa relatava o mais fundamental: há a possibilidade de apoiar-se na coluna vertebral do ser, que liga o alto ao baixo, que separa lado esquerdo do direito, que conecta e equaliza polaridades. Que nos liga ao solo e ao céu, que conecta passado e devir⁶³.

Alguns encontros depois, numa proposição de dramatização a partir de um *conto filosófico* com todos os jogadores juntos no espaço de jogo mas cada um consigo, provoqueei o coletivo com a seguinte proposição: “Quem eu sou?”. Convidava as pessoas a deixarem seus corpos com o mínimo de tensão desnecessária e que eles expressassem alguma forma exterior, caso surgisse um impulso genuíno. Não era para forçar nada, nem premeditar. Elsa partiu da sua postura habitual e, diante desta proposição de jogo bastante desafiante, muito rapidamente, seu corpo agiu de maneira muito íntegra e quase instantânea. Desde certo nível de relaxamento ela passou imediatamente para um gesto rijo, exato, masculino, heroico: parecia “bater em continência” feito um soldado. Ela parecia livre do medo de arriscar-se e revelar-se. Depois de um tempo de experimentação, propus um desafio ainda maior “Quem eu posso ser, quem eu posso tornar-me, o que seria tornar-me eu mesma?” e Elsa respondeu com nova ação desprendida: seu gesto agora era centrífugo, como se acolhesse em seus braços uma criança. Percebi que outros do grupo estavam com dificuldades e sugeri uma leve alteração na condução, ao que Elsa respondeu mantendo o que já havia proposto, mas agora usando somente a tensão necessária para aquela atitude. Era como uma escultura que se forma na suspensão do movimento no seu clímax, a busca por um único gesto preciso e imediato, mas agora sem nenhum traço de sentimentalismo.

Naquele encontro a atitude de Elsa foi completamente diversa daquela primeira vez narrada. Ela demonstrou suas capacidades, talvez desconhecidas dela mesma, de atuar em conformidade com a situação proposta, sem a necessidade de explicação. Quando a ação impõe sua materialidade, pouco ou nada acrescenta uma planificação ou uma justificativa. O que se impõe é a realidade do agora-já, do presente, da *epifania*.⁶⁴

Diante destas últimas duas propostas presenciei em outros jogadores processos importantes. Ivan se espreguiçava, bocejava, balançava os braços. Era como se fosse

⁶² O conto indiano “A lição do ladrão” (CARRIÈRE, 2004, pp. 155-156).

⁶³ Aprofundamentos em “Leituras- O que e como se busca educar, reaprender, reeducar-se”.

⁶⁴ Aprofundamentos no “Prólogo”.

algum tipo de “espreguiçamento do ser”, ou ainda um animal agonizante se debatendo em câmera lenta para se desvencilhar da armadilha que caiu⁶⁵, pouco antes da morte.

Julia adotou uma postura esquiva e recatada, e com aquela blusa de mangas bufantes, coque no cabelo, brincos pingentes de pérolas e um colar delicado, mais parecia uma bailarina na “morte do Cisne branco” (O lago dos cisnes, de Saint-Saëns e Fokine).

Tália estava de olhos fechados, enxergando com os “olhos de dentro”, a língua dentro da boca, saboreando-se. Seu gesto exterior foi deixar os braços ao longo do corpo, levemente abertos em diagonal e as mãos levemente em concha, como se fosse uma lemanjá⁶⁶.

⁶⁵ LISPECTOR, 1998, p. 15.

⁶⁶ Aprofundamentos em “Leituras - Estudo de si e observação de si”.

Pessoa detrás da máscara

Enquanto escrevia me dei conta do conteúdo simbólico do que enxergara na dramatização de cada jogador, na sincronidade de “estados” e “formas” do que eles expressavam e num *acordo poético das imagens*⁶⁷. Em busca de prazer e relaxamento, talvez por pura digressão fui ver uns vídeos no *Youtube*, buscando pelo *ballet* do “Lago dos Cisnes” e mais especificamente pelo trecho da morte do cisne branco. Em geral não aprecio *ballet* clássico, mas vendo diferentes versões, executadas por diferentes *prima-ballerinas* me senti muito impressionada. A execução de cada uma delas tinha algo de criação própria; a música de Saint-Saëns era a mesma, mas a coreografia era muito diferente. Talvez sem se dar conta, a criação dos movimentos da morte do cisne branco revelava algo de muito íntimo de cada bailarina, sua visão de mundo, sua experiência com a vida e a morte. Dos trechos que vi, o que mais me impressionou foi de Anna Pavlova⁶⁸ (1925): ela não teve pudor em desabar no chão. Sua performance, tal como outra diva que reverencio, Maria Callas, não possui a altíssima qualidade técnica tão valorizada no treinamento de divas contemporâneas, mas a qualidade interpretativa, a experiência humana transmitida por meio da técnica é tão imperiosa que um sentimento de empatia humana é irresistível. Vendo Pavlova nesta filmagem ou vendo Callas interpretando “La Habanera”⁶⁹ (Carmen, de Bizet) é como se a supremacia do *saber da experiência*⁷⁰ sobrepujasse qualquer obsessão técnica-estetizante. É claro que estas divas só atingiram sua majestade por meio de um profundo estudo técnico, é inegável. Mas a transcendência da técnica é tão impactante que se vê a pessoa da artista por detrás da máscara da personagem⁷¹.

Imagino que, enquanto dançava, Pavlova não temia a morte, o cisne branco se verticalizava o mais alto possível para, do alto da sua elevação, Pavlova cair sem medo no chão. Suponho que quanto mais Carmen dissimulava algo arredo, mais Callas ela mesma sentia prazer na sedução.

⁶⁷ BACHELARD, 1996.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=egPuJALNIBs>, acesso em 16/12/2014.

⁶⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uCj658xbwj0>, acesso em 16/12/2014.

⁷⁰ LARROSA, 2002, 2014.

⁷¹ Aprofundamentos em “Leituras – O rosto e máscara, a mão e a luva”.

Segredo do silêncio

Assistindo aos vídeos, meses depois de transcorridos os encontros, me perguntava se faltavam mais proposições de minha parte para que houvesse maior diálogo entre os jogadores em jogo. Parecia-me que a práxis pecava pelo excesso de introspecção, por muitas proposições onde jogavam todos ao mesmo tempo mas cada um sozinho. Até que vi a filmagem de um dos últimos encontros da parte empírica da pesquisa. Mesmo sob estas condições aparentemente solitárias, pareceu-me que os corpos se relacionavam, em silencioso diálogo de rara beleza. Houve momentos de impulsos tomados por todos os corpos ao mesmo tempo, de sincronidades, de complementaridades. Presenciei que há muitos modos possíveis de cada jogador para estar em relação com os demais, de forma mais sutil e, simultaneamente, estar receptivo às impressões de si. No início dos encontros entre um coletivo, não havia esta “escuta” entre os jogadores, havia um isolamento. Talvez necessário, numa primeira tentativa de interiorização. Mas depois de algum tempo trabalhando juntos, surgiu de forma gradual um transbordamento da percepção do corpo de um jogador para a percepção de um corpo coletivo.

Numa *lei de correspondência*⁷², eu diria: quanto mais estou disponível para receber as impressões de mim e do ambiente, mais fico permeável aos outros, mais genuíno é o diálogo, menos premeditado. Intenção sem tensão. “Como penetrar no segredo do seu silêncio?”⁷³

⁷² *Lei de Correspondência* de Delsarte: “A um movimento externo corresponde um interno ou vice-versa” (Delsarte *apud* CASINI ROPA, 1989, p. 111).

⁷³ “Como penetrar no segredo do seu silêncio?” - é uma das perguntas que o rei que busca conhecimento se faz quando o dervixe a quem recorreu se mantém em silêncio por longo tempo. O dervixe diz então: “aguarda o momento da transmissão”. (CARRIÈRE, 2004, pp. 164-167; SHAH, 2010, pp. 125-128). Aprofundamentos em “Leituras – Contato”.

Perguntas úteis

Ludmila falava com os olhos. Desde o primeiro encontro estabelecemos esta linguagem, eu e ela. Não me lembro de ter ouvido o som da voz dela, talvez alguma observação funcional, cotidiana, em meio à alguma conversa no coletivo. Mas Ludmila comunicava constantemente um silêncio eloquente para mim. Não um silêncio passivo, de desinteresse ou indiferença. Em vários momentos tinha a impressão de uma escuta ativa sua, de um olhar que afirma, que está interessada, de um acenar de cabeça de quem está envolvida. Seus olhos brilhavam, sua face brilhava, seus cabelos brilhavam.

Com ela me foi possível uma suspensão temporária de um peso muito grande a carregar socialmente. Não foi preciso sustentar inutilmente a obrigação compulsória de “falarmos pelos cotovelos”.

Tempos atrás li no metrô uma propaganda de um livro mais ou menos assim: “O poder dos calados: como confiar no silêncio num mundo que fala pelos cotovelos”. Não li o livro, nem mesmo o procurei nas livrarias, mas achei perfeito o título e a intenção: estar em silêncio, saber escutar, observar, consultar-se antes de falar e agir pode ser uma fortaleza, não um defeito.

No diálogo silencioso com Ludmila não nos apressamos muito em agarrar ou rejeitar o rótulo de “tímidas”. Pareceu-me mais que algo de nossa fortaleza veio em nosso socorro: algo ontológico de cada uma foi despertado ou mais uma vez despertado. O poder do silêncio “prenhe”.

E deste diálogo no silêncio entre nós duas, de Ludmila dialogando as experiências vividas no *núcleo* com outras possíveis paisagens, outras possíveis inquietudes, recebi dela essa eloquente expressão:

Esse *núcleo* foi para mim um processo de autoconhecimento. Primeiro porque me surpreendi comigo mesma, algo que já não acontecia há um tempo, depois porque sempre me fez pensar nas minhas escolhas, nas minhas decisões. Pois um problema que eu tenho, e que acredito que não é só meu, é que com o tempo não penso mais sobre as coisas, apenas vou vivendo, fazendo o mesmo de sempre, as mesmas escolhas, quase sem perceber que são escolhas. Os encontros me faziam pensar novamente antes das decisões, mesmo decisões aparentemente banais, se mostravam mais complexas do que eu imaginava.

E acho que pensar antes de tomar decisões também é um processo de autoconhecimento. Pois sempre há o que queremos fazer e o que devemos fazer, e algumas vezes essas coisas são uma só, mas não sempre, então precisamos buscar esse equilíbrio. (...) Mas isso não seria possível sem esforço, pois é sempre mais fácil deixar as coisas como estão, não mudar nada. Mas a mudança, muitas vezes, é necessária, é essencial.

Para mim, os encontros do *núcleo* trataram muito disso: de mudar, e não ter medo de mudar. Mas mudar naquele sentido de “tornar-se a si mesmo”, pois há um outro “eu” dentro de nós ao qual mandamos que se cale, e nesses encontros podíamos colocá-lo para fora. Então a questão de ter coragem de mudar faz parte desse processo de autoconhecimento, o que

realmente queremos dizer, fazer, ser? Os encontros significaram para mim essa busca dentro de mim mesma. (trecho de carta escrita por Ludmila, estudante de Pedagogia).

Ludmila questionava suas escolhas, sua escala de prioridades, qual direção seguir. A práxis educativa que acredito é exatamente esta onde mestre e aprendiz possam formular perguntas que são essenciais, perguntas que motivam uma busca e uma investigação.

Estas perguntas essenciais são comuns a muitas pessoas, permanecem soando ao longo de gerações, mas cada um que as formula, entra em contato com elas, fenomenologicamente, como se fosse a “primeira vez”. “Descobrir” perguntas como “quem sou eu?”, “o que quero?”, “o que estou esperando para agir?” possuem um sabor inédito para cada um, a cada nova etapa da vida e com a possibilidade, hermenêutica, de novas compreensões a cada vez que são postas. Na busca por um *itinerário de formação*⁷⁴, na necessidade de um *estado de presença* de melhor qualidade para acompanhar sua própria trajetória de vida, Ludmila e eu compartilhamos perguntas.

Perguntas que podemos acolher e deixar decantar dentro do corpo, calar fundo no coração, exigem um pensar de melhor qualidade. Perguntas que intimam decisões mais íntegras, estratégias de execução e, principalmente, muita atenção e força de vontade para que se possa sustentar ações práticas na vida cotidiana⁷⁵.

⁷⁴ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

⁷⁵ Aprofundamentos em “Leituras - Educar-se antes e durante se tenta educar outros”.

Narrar é narrar-se

Propus que cada jogador narrasse aos demais o que tinha aprendido de mais precioso na vida. Em quais circunstâncias, com quais pessoas, o que tinha sido uma aprendizagem vital para cada um de nós. O fogo da fogueira (e muita fumaça também) trouxe a introspecção, solidariedade, o tempo mítico que eu buscava. Foi uma roda de narrativas de vida onde vários jogadores contribuíram com algo bem genuíno, honesto, generoso de si.

Acho que ficou claro o pacto de “dou algo de mim”, os outros recebem. Ninguém julga, ninguém comenta depois. Eu também me beneficiei disto, tratei de ficar em silêncio, de ouvir, de sentir, de respirar junto. Tratei de soltar expectativas, evitei induzir. Confiei na fogueira, no escuro, na pergunta, nas pessoas, no “não-fazer”, no “pássaro que olha”, ao invés do “pássaro que bica”⁷⁶

Houve uma jogadora que contou um relato de viagem num deserto de sal, outro participante que contou de uma amizade preciosa deixada num país estrangeiro. Vieram à baila episódios familiares, conflitos superados ou que se deseja superar, dores e alegrias vividas. Mas o mais importante é que havia uma atmosfera de atenção, de respeito, de abertura. “O extraordinário vara o ordinário e aponta para o além do relato”⁷⁷.

Uma jogadora, cujo pai tinha falecido recentemente (e nós não sabíamos até então) foi a última a contar. Todos já tinham falado e eu senti que ela estava vacilando se contava ou não, me aproximei e lhe disse no ouvido: “eu sei que você já aprendeu coisas importantes na vida. Você conta o que quiser, se quiser. Se não puder contar, pegue um graveto e coloque na fogueira, ofereça algo de si assim”. Mas ela quis contar, chorou um pouco, mas contou mais de sua saudade do que exatamente de um fato específico sobre o pai. Mas foi muito corajosa, se abriu. E senti que o grupo a acolheu, a ouviu, a respeitou.

Depois sugeri que cada um escrevesse para si uma meta pessoal na tarjeta de papel. “- Se aprendi isto com alguém, se isto é precioso, preciso transmitir o que recebi. Como, com quem, quando prevejo transmitir o que aprendi?”. Cada um tomou um tempo para escrever, o fez com honestidade, aparentemente. Então pedi que cada um que quisesse depositasse no fogo aquele papel, para que a fumaça daquela meta pudesse “chegar aos céus” e pudéssemos receber a ajuda correspondente para a execução de cada meta pessoal. Pouco a pouco cada um foi colocando seu papel na fogueira, olhando a fumaça subir. A jogadora cujo pai tinha falecido foi rapidamente para sua prova, prova de final de semestre de alguma disciplina obrigatória. Me senti um pouco mal que ela - até mais

⁷⁶ GROTOWSKI, 1993, p. 77. Veja a citação completa deste trecho em “Leituras – A mão e a luva, a máscara e o rosto” desta tese.

⁷⁷ RICOEUR, 2013, p. 67.

do que os outros estudantes, que também foram para a prova - não tenha tido o tempo de “readaptação” ao cotidiano.

Temi por seu equilíbrio psíquico. Mais à noite até tentei ligar para o celular dela para saber como ela estava, mas ninguém atendeu e achei que seria estranho ligar no dia seguinte, seria “invasivo” demais⁷⁸.

Com os demais jogadores, que puderam ficar, foi mais progressiva a volta ao cotidiano. Sugeri que cada um respirasse, tomasse seu tempo, fosse deixando as coisas decantarem. Duas amigas, chorando, se abraçaram. Vários ficaram até o fogo se extinguir inteiramente. Alguns que tinham ajudado na preparação inicial ficaram também para ajudar na finalização, somados a mais outros que quiseram ficar para a finalização à luz clara.... Todos estes processos de produção e pós produção também nos aproximaram, me expuseram, foi importante para mim.... Como é difícil para mim me desarmar da capa de “professorinha”.

E, paradoxalmente, quando revi algumas destas pessoas no corredor, alguns dias depois, a impressão é que já não me era mais possível um contato com a mesma qualidade vivida diante da fogueira, algo tinha cessado. Senti-me com vergonha e pesar desta situação; gostaria de ser invisível para não ter que encontrar as pessoas naquele outro estado, que algo em mim julga como “ordinário” demais... Me ocorre agora que é como se tivéssemos nos encontrado “nus” na ocasião da fogueira, sem tanto pudor desnecessário, sem tantas máscaras atadas rigidamente aos rostos. E que encontrar fortuitamente as mesmas pessoas em situação cotidiana era doloroso para mim, lamentava nos vermos desta vez “vestidos” pelos corredores da Universidade.⁷⁹

⁷⁸ Aprofundamentos em “Leituras - Jornada hermenêutica”.

⁷⁹ Aprofundamentos em “Leituras – Contato”.

Ancestralidade

O que Zahara me narrou em sua carta recheada de relatos de viagens com suas impressões de viajante vai além de um relato pessoal. Para além do relato de uma viagem feita anos atrás à cidade natal de seu avô libanês está uma trama de outras narrativas, uma meada entrelaçada à outra, “mundos dentro de mundos” tal como nos contos de tradição oral oriental

São Paulo, 10 de junho de 2014

Cara Theda,

Já havia te contado quanto a tradição oral é importante na minha cultura, e quanto o curso me remetia às experiências com minha avó e com meu pai. Contar história é ensinar, é transportar a pessoa para outra realidade, e ao ouvir, passar a pensar, ver, cheirar, e quase tocar a realidade ouvida. O que eu não esperava era que os personagens tratados nas histórias que lemos me tocassem tanto, e me explicassem coisas que, até hoje; não conseguia explicar.

Nasrudin, é para mim bastante real; uma vez que sou de tradição e crença Sufi. O personagem existe em cada *derwish* que caminhou, ou caminha pelo mundo—ou ao menos—tem qualidades que se tenta despertar em cada um. Não conhecia o Nasrudin, e cresci sem conhecer nada sobre o Sufismo. Os Otomanos ao dominarem o Oriente Médio por cinco séculos, oprimiram os Sufis por acharem-nos subversivos e se impuseram como crença islâmica oficial; e todos foram forçados a se tornarem Sunitas. Os Khans dos Sufis foram fechados, e assim também as téquias; e todos deveriam seguir os fundamentos do Islamismo, abandonando sua essência e misticismo.

Descobri isso tudo ao conversar com meu avô, e que me pediu para que me voltasse às nossas tradições, de nossa origem em Sultan Yacoub. Essa foi a última vez que conversei com meu avô em particular, antes de seu falecimento. Sultan Yacoub era um jovem sultão turco, que deixou tudo pela sua téquia, e para cumprir com suas incumbências de *derwish*, abandonou tudo para seguir um novo caminho. Para tanto, largou tudo. Dinheiro, título, e família, ficaram para trás. Levou consigo apenas a roupa do corpo, e ainda assim as mais simples, e sumiu de vista.

Mal sabia ele que seu isolamento duraria pouco. Meu avô não sabia o que exatamente havia atraído as pessoas subirem uma montanha tão íngreme no Vale do Becá para chegar até ele. O que poderia ser? Um homem em isolamento, só poderia ser santo ou louco! Mas a fama dos Sufis, e o amparo aos necessitados era bem conhecida por todos, e principalmente em pleno século XVI, no Oriente Médio. Meu avô então me contou que o sultão, apesar de abdicar tudo, até o título; jamais deixou de ser sultão. Abrigou e amou o povo necessitado do vale, que tinham a vida incerta por serem *falah*, ou lavradores; que perdiam tudo no oscilar da sorte e de safras boas e abomináveis. Saíam então de uma vida sedentária para seminômádica, e levavam consigo apenas o rebanho após perderem suas terras. E é esse o meu sobrenome: (...). Somos descendentes de pastores de carneiros—que no passado—iam se curar da dor da perda, da fome, da doença, e da descrença, e do desalento com o sultão iluminado e maltrapilha. Dessa linda troca nasceu a cidade de Sultan Yacoub, em português, Sultão Jacó. Que dom era esse, de conseguir levantar um povo? Pois isso, o meu avô não soube responder.

(...) eles mantiveram essa tradição até os dias de hoje. (...) Os carneiros e as cabras tomam as ruas e as estradas nos seus passeios diários. Todos os

carros param e esperam com paciência uma chance para continuar o trajeto.

Bem, continuando...

Brava, disse ao meu avô que não se conta história pela metade! E não se entrega à uma geração uma história em parte esquecida. E ele então me pediu para que buscasse descobrir a história do Sultão, e das cavernas que havia cavado na infância e encontrado ossos humanos. E que eu ficava responsável por contar uma história mais completa ao meu filho, quando o tivesse. Estava me formando em História, e sabia que queria seguir a carreira como arqueóloga. E prometi que visitaria a cidade e o cemitério que ele havia encontrado na infância na primeira oportunidade.

Em 1996, visitei a cidade, e descobri algumas coisas que teriam sido do interesse de meu então já falecido avô. Havia sido descoberto um cemitério que datava, provavelmente, do período romano. O que é bastante comum no Vale do Becá, que havia sido uma *obligata*, ou centro de peregrinação religiosa muito importante durante o período. O cemitério não estava em uma caverna, e sim, os túmulos haviam sido esculpidos nas formações rochosas que brotavam do chão. Estava examinando o cemitério, quando uma senhora começou a gritar, nos chamando com urgência para sair de lá. Assustei! Ela veio correndo, e me pediu pelo amor que tinha à Deus para que tivesse piedade! O cemitério, segundo ela, era habitado por *djinns*. Esses, eram facilmente tentados a nos assombrar, e a assombrar o vilarejo. Respeitei, e a acompanhei até a sua casa. Lá, nos contou o que sabia sobre o cemitério, e as façanhas dos *djinns*. Nos pôs uma linda mesa, e nos serviu café; enquanto nos contava suas histórias—ainda afoita e morta de medo.

Veja as mesas que colocamos, por vezes elas são colocadas no chão, encima de uma toalha; ou em uma bandeja de metal. O café é servido em uma *raque*, e nossas xícaras não têm alça.

Esse é o café típico, e depois de preparado, tem que descansar para que o pó vá para o fundo da *raque*. A mesa é a melhor do mundo para mim. Sentar ao chão, conversar e comer é uma delícia! Aqui temos o queijo fresco com gergelim preto, pão, coalhada seca e azeitonas do vale. Se sentisse o cheiro de tudo isso no ar fresco e úmido, entenderia o cheiro dos dias mais felizes da minha infância. Já viu como preparam a comida e o pão?

Bem, a senhora vibrou quando soube que íamos visitar o tumulo de Sultan Yacoub. Uniu as mãos na altura do coração batendo palmas: Que alegria! Alguém de tão longe veio saber de sua história do sultão, (...) Ela nos contou que lá no alto, no ponto mais alto da montanha, estava o tumulo dele. E ao subir a montanha de carro, que derrapava aqui e ali; pensei em todo esse trajeto à pé. Uma vez que nem um burrico conseguiria subir a montanha carregando uma pessoa no lombo. (...)

E porque te conto tudo isso? Lembra da última história do Nasrudin? Ao passar pelos personagens do cantor, do rei e do *derwish*; lembrei que não havia conseguido explicar o que o sultão teria feito, e como ele era. Mas, a sua história me fez pensar na possível trajetória de vida do sultão. Como poderia contar a história da cidade da minha família para meu filho? A história que trabalhamos me deu uma resposta inteligente, uma explicação plausível.

Teria o sultão passado pela fase de rei, para ser *derwish*, e para aprender a cantar como Daud?!⁸⁰ Possivelmente. (...)

Theda, a história que trabalhamos ajudou a remontar a história da minha história. Passei por todas essas imagens que fiz anos atrás, voltei a todas essas experiências. Agora percebo bem para que servem os contos tradicionais, e o benefício de passear pelas suas palavras, experimentando-as e ritualizando seus personagens.

Te agradeço de coração pela experiência, e espero que tenha gostado de passear pelas minhas palavras, imagens e memória,

⁸⁰ Alusão ao conto "O dervixe e o cantor famoso" (CARRIÈRE, 2004, pp. 164-167; SHAH, 2010, pp. 125-128).

(Nome completo da jogadora, incluindo todos os seus sobrenomes)
(Zahara, estudante de Química, graduada em História e mestre em Arqueologia, grifos da autora).

Lendo a carta de Zahara, me parece que sua linhagem familiar, seus antepassados lhe confiaram um legado e uma dívida. Pude conhecer um pouco deste legado nos nossos encontros no *Lab_Arte* no primeiro semestre de 2014. Zahara é uma contadora de histórias, sem dúvida alguma. Mesmo que não o seja profissionalmente, ela o é, genuinamente. Talvez também seja uma curandeira, uma xamã, ela tem um certo dom de *cura* por meios sutis. E poderia lançar um livro com suas histórias e ilustrações. Os links fornecidos na carta de Zahara também ilustram algo que, mesmo sem um repertório documental, eu podia antever. Eu, que nunca estive muito além da Europa Ocidental e só sonho em viajar pelas terras banhadas pelo Mediterrâneo. Eu que nem mesmo conheço a região da Espanha mourisca de onde vem parte dos meus descendentes (ilha de Cabrera). Mas me sinto bastante próxima, talvez por afinidade de imaginário, com esta cultura mediterrânea. Nos últimos anos não me interessa por ler outras narrativas cujo cenário não seja este, naquele caldo cultural que inclui muçulmanos, cristãos ortodoxos, judeus e suas respectivas escolas iniciáticas ditas “secretas”.

A narrativa de Zahara me fez, então, viajar por um território desconhecido por mim em vigília, mas muito habitado por mim em meus devaneios, em minhas aspirações. Juntas, perseguimos vestígios afins, vindos da tradição oral e da memória imaterial. Vindos, ainda, de um “tempo em que não havia Tempo, de um lugar em que não havia Lugar”⁸¹: tempo-espaço que vive atemporalmente e em todos-os-lugares-ao-mesmo-tempo no coração e na pele.

Sinto que compreendo o endividamento de Zahara com os seus antepassados e a gratidão que talvez possa sentir em poder recontar uma história “dos seus”: mais um fragmento de uma peça arqueológica se encaixa na memória familiar. Ela recebeu um legado, recebeu uma narrativa pela metade e recebeu de herança um desejo não-realizado pelos seus antepassados. Recebeu, portanto, uma tarefa a cumprir, que lhe foi confiada num momento em que talvez estivesse sensibilizada pela necessidade de cumpri-la. E, como aparece em algum dos contos das “Mil e uma noites”⁸², Zahara foi buscar um tesouro em terras distantes e depois do esforço da procura, descobriu que o tesouro estava enterrado na fonte de sua própria casa. O conto do rei, do dervixe e do cantor⁸³ lhe desvendou um fragmento de sua história familiar. Ou melhor, ela se desvendou diante do

⁸¹ MACHADO, 2006.

⁸² Conto “O sonho” (*As mil e uma noites*, 1986, pp. 102-103).

⁸³ Outra alusão ao conto “O dervixe e o cantor famoso” (CARRIÈRE, 2004, pp. 164-167; SHAH, 2010, pp. 125-128).

conto, o que se desvelou foi algum tesouro seu que talvez possa lhe ajudar a pagar parte de sua dívida. Uma dívida que não poderá ser paga diretamente e pessoalmente aos seus antepassados, mas que será seu pequeno legado a ser pago de antemão aos seus descendentes. Mesmo que não tenha por enquanto filhos sanguíneos, Zahara pode agora, se quiser, narrar um conto para saldar sua dívida com o passado, realizar os desejos não-cumpridos dos seus antepassados e “pagar adiantado” para que seus sucessores possam receber o legado deles. Sinto que, para transmitir o que recebemos, é preciso agregar algo de nosso próprio esforço a este elo, à esta cadeia. Para participar do fluxo de transmissão é preciso aportar algo de si e agregar este valor ao que foi recebido. Só ao buscar e transgredir a tradição é que somos, de fato, um bom veículo de transmissão da tradição, de uma *tradição viva*⁸⁴.

Do mesmo modo que tive a honra de receber de Zahara uma narrativa e me sinto responsável por tornar-me digna dela, creio que outros poderão se sentir tocados por receber suas histórias. Histórias que podem curar, recompor, regenerar, vitalizar e purificar⁸⁵.

Neste caso não importa tanto se no papel profissional de contadora de histórias: talvez os ouvidos alheios desconfiem um pouco de performances muito grandiloquentes. Talvez toque mais o aconchego de uma mesa bem posta, ao redor de uma fogueira ou sentado num colo confortável, na intimidade de um consultório ou na cumplicidade de uma cama compartilhada, o fato é que há muitos lugares, tempos e situações onde escutar e ouvir histórias é o alimento mais adequado e mais reconfortante, desde que a disponibilidade interna do narrador e do ouvinte estejam reunidas.

Com gratidão, desejo para mim e para ela o bem mais precioso que um contador de histórias pode ansiar: ocasiões propícias de contar uma história, o encontro com bons ouvintes, paciência e bom-humor quando não encontra-los e a persistência para seguir tentando encontrar sempre “o tempo, o lugar, as pessoas e o talento”⁸⁶.

⁸⁴ HAMPATÉ BÂ, 1982.

⁸⁵ Aprofundamentos em “Prólogo - *contos filosóficos*”.

⁸⁶ CARRIÈRE, 2004, p. 167. Aprofundamentos em “Leituras – *Tradição viva*”.

Epifania

Numa viagem a Portugal, li no muro de um museu de arqueologia: “de passagem, venha ver o futuro que demos ao passado”. Ricoeur diz “o passado tinha um futuro”⁸⁷. E eu, cada vez mais, sinto tal como foi expresso num aforismo produzido durante os encontros do *núcleo*: “Reviva o passado com sabedoria pois ele também é vida hoje”. Para além do saudosismo, o que fica é a compreensão que viver no presente pode reparar o passado. Estando no presente, damos ao futuro uma possibilidade de um fruto de melhor qualidade, de cumprir seus sonhos.

Então o devir deixa de ser uma “pré-ocupação”: há muito o que se ocupar positivamente no agora-já. Um corpo habitado ocupa seu lugar no mundo, nas relações, no diálogo. Ele é pura *epifania*⁸⁸.

⁸⁷ RICOEUR, 2006.

⁸⁸ Aprofundamentos em “Leituras – *Tradição viva*”.

Aprender o quê?

Era um rapaz pálido, de olheiras profundas e cabelos desgrenhados. Algo nele me chamara a atenção desde os primeiros encontros, me incomodava certo abandono com relação à aparência. Não era pura “atitude rocker”, parecia mais falta de cuidado consigo mesmo.

Ele faltava bastante, ria de deboche de várias propostas, mas não criticou abertamente nada em momento algum. E talvez tenha tido algum momento de interesse genuíno em meio ao seu escárnio habitual.

Durante aquele semestre ele foi uma incógnita para mim, alguém que não era excessivamente desagradável ou impertinente; alguém que visivelmente não se interessava pelo trabalho mas resolveu seguir cursando até o final do semestre.

O fato é que me escreveu uma carta de final de semestre em formato dissertativo, num tratamento quase que beirando à “redação correta para passar no vestibular”. Só aí me dei conta de que estive muito desatenta em relação à Paulo. Ele se comportara como um “aluno” em busca de um “certificado de participação em atividades orientadas” ou em busca de “cumprir horas de estágio”. Ele teria isto sim, é claro. Mas eu tinha me omitido, tinha atuado em correspondência: fui para ele alguém que devia entregar-lhe os comprovantes acadêmicos que ele necessitava.

Eu não o fiz voluntariamente, por decisão premeditada. Por inércia eu me omiti por tantos encontros que agora só podia cumprir este papel bem acessório, bem convencional: entregar-lhe os papéis.

Como não me propus a ser “professora” de ninguém ali, como não se tratavam de “aulas” e não estive ali “em troca de um salário” nem corria o risco de “perder meu emprego”, não fazia sentido aquela “barganha escolar” naquele contexto. Me doeu dar-me conta de que, por inércia, tenha sido permissiva com uma “relação mercadológica” descontextualizada e avessa às minhas intenções educativas. Várias vezes durante os encontros do *núcleo* parodiei esta relação, acreditava que todos entenderiam a ironia, todos riam do sarcasmo. Mas talvez mesmo quem tenha entendido a ironia resolveu, para garantir, se servir da convenção escolar-escolarizante e... “Quem ri por último, ri melhor”- Paulo talvez tenha sentido que lucrou algo em “me enganar”, sair com seu certificado nas mãos sem ter se envolvido nas atividades.

Tudo isto escrevo agora, dando-me conta do amargor e talvez da crueldade das minhas palavras. Sabendo que é um ponto de vista limitado, um julgamento e condenação sumários, sem possibilidade de confrontação direta com os outros envolvidos do fato. Uma digressão, uma generalização que quer discutir mais uma relação paradigmática do que um caso em particular....

O que eu podia fazer então, diante da impossibilidade de um diálogo mais próximo, da impossibilidade de réplicas e tréplicas? O que poderia dizer com palavras, se a práxis não disse por si própria? O que eu poderia dizer sozinha, sem a influência direta e contundente das experiências vividas e compartilhadas no coletivo? O que eu poderia escrever sem estar, eu mesma, em *estado de jogo*, disponível para uma escuta atenta de mim e de Paulo?

(Estranhamente, enquanto escrevia agora estas últimas linhas, apertei alguma tecla misteriosa do *notebook* que fez com que o cursor fosse de deslocando, frase a frase, devagar, até o início do texto. Não sabia qual tecla ou atalho tinha acionado e não sabia pará-lo. Só restou-me assistir ao processo, assistir-me sentindo-me estúpida diante de uma ferramenta que uso mal e mal).

Coincidentemente ou não, o fato é que acionei sem querer e sem saber como um botão similar em Paulo, o da barganha escolar e, diante de um processo em curso- me dava conta nas leituras da carta enviada por ele ao final do semestre- que eu não sabia como reverter, como suspender, como reparar o mal-entendido. Acionei uma tecla e só podia presenciar o cursor executando um comando que não sei como dei nem sabia como parar.

Em meio ao turbilhão de emoções, de associações, me veio a pergunta em voz interior baixa e serena: o que seria agora trabalhar sobre si? O que é que se pode ver e aprender nesta situação?⁸⁹

Escutei a pergunta e as associações não se calaram, mas seu volume diminuiu um tanto. O suficiente para poder escutar mais esta outra voz, mais serena, que me convidava a estar diante dos fatos e suportar sua visão. “Eu-eu” diante do que é incômodo ver, mas nutrindo-me da energia gerada no atrito entre “o que quero e **devo** ser” e “o que posso ser” neste momento.

E veio a letra inteira da canção em minha mente:

Eu preciso aprender a só ser
Sabe, gente
É tanta coisa pra gente saber
O que cantar, como andar, onde ir
O que dizer, o que calar, a quem querer.

Sabe, gente
É tanta coisa que eu fico sem jeito
Sou eu sozinho e esse nó no peito
Já desfeito em lágrimas que eu luto pra esconder

Sabe, gente
Eu sei que no fundo o problema é só da gente
E só do coração dizer não, quando a mente
Tenta nos levar pra casa do sofrer

⁸⁹ Aprofundamentos em “Leituras – Estudo e observação de si”.

E quando escutar um samba-canção
Assim como: 'Eu preciso aprender a ser só'
Reagir e ouvir o coração responder:
'Eu preciso aprender a só ser'⁹⁰

Escrevi, num rompante, uma resposta para Paulo. De forma também impulsiva, a enviei, pois senão talvez me arrependesse e seguisse me omitindo:

Paulo

Os encontros que vivemos não pretendiam um resultado previsto de antemão. Não há uma única resposta possível diante da experiência que cada um vive só, mas acompanhado dos outros, diante dos outros e diante de si mesmo... Estamos muito habituados, dentro das formas escolares eurocêntricas, colonizadoras e escolarizantes, a termos uma finalidade e um objetivo previamente definidos e anteriores ao ato de aprender. E para mim o que tem sido uma surpresa é que, ao ter uma direção clara, mas não um objetivo único definido previamente, cada aprendiz descobre-se e descobre muitas coisas a aprender que lhe interessam. Cada um passa a ser e empreender seu próprio caminho de formação. Ou não, descobre que o que está sendo proposto não lhe interessa, a forma como está sendo oferecido não lhe agrada e... vai procurar por outra coisa... e tudo bem, que bom que seja assim! Isto também faz parte de um trajeto de formação!

Na vida escolar e acadêmica gasta-se muito tempo e energia 'cumprindo tarefas para ganhar nota e passar de ano'... Ainda que seja uma espécie de questão de sobrevivência 'passar de ano', é preciso encontrar outras motivações para que esta estada longa nos bancos escolares não seja puro tédio e dissimulação. É bem importante que, ao precisar 'enganar aos outros' isto não se converta em autoengano.

Para alguns a experiência proposta sensibilizou, para outros trouxe desinteresse ou até repulsa. Mas não tomo nem interesse nem desinteresse como algo 'pessoal': creio ter mais a ver com quem é cada pessoa, suas inclinações, a educação recebida, a cultura onde está imersa, sua escala de valores, o momento atual de sua vida, etc.

O mais importante é que cada um busque seu próprio caminho de formação que, às vezes, coincide; às vezes, não coincide com a formação acadêmica. O mais importante é buscar algo que nos sensibiliza, nos interesse, nos motive. Já estamos fartos de coisas que nos desvitalizam ou entediam!

O que considero grave é o estado onde não sabemos o que queremos, estamos sem direção e sem interesse em procurar uma direção. Esta apatia é bem danosa e 'mina' minha vitalidade: me sinto cansada, exaurida.... É preciso um bom choque para me tirar deste estado de sonolência.

No meu caso uma ajuda foi começar a fazer teatro, vivenciando uma forma de teatro em que a máscara de atriz 'não me ajudou propriamente a forjar um personagem de outra face, ocultando minha face, mas me ajudou a extrair e projetar a minha própria voz (o mais íntimo de mim mesma)'. Para mim houve e há momentos em que 'a máscara é como uma caixa de ressonância de quem sou e de quem poderia ser e não estou sendo'.

Ser e tornar-me quem sou 'essencialmente' tornou-se para mim uma 'construção cotidiana, provisória e paradoxal, que se dá no embate entre meus desejos e vontades e a resistência concreta de um mundo opaco'.⁹¹

Que bons ventos nos tragam os choques necessários para que cada um de nós e todos nós possamos estar em contato com nossos desejos e vontades e possamos colocá-los à prova diante dos desafios que o mundo interpõem!

Um abraço
Theda

⁹⁰ Canção "Eu preciso aprender a só ser", do álbum de Gilberto Gil "Gil Luminoso", de 1999, em contraponto à canção de Marcos Valle "Eu preciso aprender a ser só".

⁹¹ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012, p. 129.

Mesmo ousando incorrer no erro da *patologia da mestria*⁹², preferi este ao equívoco da omissão. Mesmo atuando talvez como a força de colonizadora⁹³, a transgressão se fez, talvez violenta, talvez pretensiosa. Talvez a resposta dada tenha sido desproporcional à carta que recebi, aparentemente respondi à uma carta que não me foi enviada. Respondi à Paulo no registro das impressões que recebi dele, e não à carta que ele me enviou. Provavelmente soou como um diálogo de “teatro do absurdo”, onde uma personagem fala de si para si, alto, e desconexo com o que outra diz.

Doeu-me ter visto que a inércia tinha me hipnotizado e que pouco ou nada mais me seria possível atuar. Mas, pelo menos, eu pude tentar. Não obtive resposta por escrito, nem sei se fui lida. Nem mesmo obtive como resposta um: “ok, recebi, quando puder, lerei”. E eu que lide com minhas ansiedades, devaneios, apreensões. Isto também faz parte do meu rito de iniciação: aprender a deixar ir⁹⁴.

⁹² GUSDORF, 2003.

⁹³ SKLIAR, 2010.

⁹⁴ Aprofundamentos em “(In)Conclusões”.

Confiança e consentimento

Num primeiro momento houve uma eletricidade no ar, uma alegria descontraída pelo jogo de salão: cada um deixava o seu aforismo à vista dos demais, todos liam os aforismos de todos ao mesmo tempo e, quando alguém quisesse dialogar com o aforismo do outro, podia escrever na mesma tarjeta. Não havia uma autoria assumida nem do aforismo inicial nem dos aforismos que poderiam ser inclusos posteriormente⁹⁵.

Tudo correu aparentemente bem até que começamos a estratégia seguinte: cada um leria aleatoriamente e em voz alta para os demais uma tarjeta e cada um dos aforismos presentes nela.

Depois de várias tarjetas lidas, foi lida uma em que, junto do aforismo inicial, havia uma espécie de ironia a respeito da primeira. Nada que me pareceu muito grave, só um comentário que “rotulava” uma certa observação alheia.

Seguimos lendo as outras tarjetas, dei o encontro por terminado, nos despedimos, fomos embora.

No encontro seguinte uma moça faltou, achei estranho. Era um grupo recentemente formado mas o encontro anterior tinha nos unido bastante, já era-me possível sentir falta de alguém, na sua ausência. Especialmente porque o encontro anterior tinha sido bastante especial, tendo visivelmente interessado a muitas pessoas, especialmente à moça que naquele dia faltara.

Ao final do encontro, quando a grande maioria das pessoas já tinha deixado a sala e ido embora alegremente, veio um moço me falar. Eu estava ainda conversando com um e outro, nada muito sério. Percebi a palidez do moço, e algum gesto muito sutil dele me deu a entender que ele esperaria até eu conversar com os demais para falar comigo a sós. Como artista-educadora, em geral, gosto destas procuras, tento abrir-me. Mas com aquele moço havia algo meio “sem jeito” naquele primeiro contato. Ele balbuciou qualquer coisa como:

“- Não gostei do que escrevi na tarjeta do aforismo alheio no encontro passado. Não pude resistir de atacar a pessoa que escreveu o aforismo, me irrita isso de certas pessoas pensarem de maneira tão ingênua. Este aforismo só pode ter vindo da moça que estuda em tal curso da USP! (*pausa triste*) Mas acho que o que fiz não foi condizente com isto que você tem proposto aqui, de termos um respeito e um cuidado uns com os outros. Quando leram a tarjeta com o aforismo e o meu comentário em seguida, senti um mal-estar, achei que meu comentário em cima do aforismo alheio tinha sido preconceituoso, desnecessário”.

Guilherme me disse isto cada vez se encolhendo mais, mas, me pareceu, ao mesmo tempo, mais lúcido. Era duro consigo mesmo e me pareceu que não cabia a mim tomar

⁹⁵ Aprofundamentos sobre aforismos em “Leituras – Aforismos”.

partido. Mas me chamou a atenção a “coincidência”: era mesmo provável que a pessoa que tinha escrito o primeiro aforismo na tarjeta era a moça que faltara hoje no encontro. Perguntei então:

“- Se de fato o aforismo foi escrito por tal moça, não sei. Mas hoje ela não veio ao encontro, não sei se virá nos próximos, como apurar se ela se ofendeu?

“- Não importa tanto se ela se ofendeu, mas que eu tive a intenção de ofendê-la. E não gostei de ter feito isto”- Guilherme me respondeu⁹⁶.

Me calei diante disto. Não se tratava de didatizar o caso, sugerindo a um adulto ir pedir desculpas ao outro. Mas a expressão de um remorso, do rapaz ver-se a si mesmo e ter certo senso de dever me tocou muito. Quanto a isto lhe respondi:

- “Um jeito de se livrar do conflito seria você pedir desculpas para ela, mesmo que ela não venha mais aos encontros procurar algum contato dela e pedir desculpas. Mas nem sabemos se ela se ofendeu, se ela sabe que foi você que escreveu aforismo crítico seguinte na tarjeta dela... Talvez mais interessante seja você ter se dado conta que fez algo que te feriu, feriu um senso de ética que você reconhece que está se instaurando no trabalho coletivo. Não sei se sua crítica é tão grave assim, mas a questão é a sua motivação: você percebeu que queria feri-la e que aqui não é preciso atacar ninguém por tão pouco. Talvez seja mais interessante ver isto, suportar este incômodo. Se ela voltar aos encontros, não procure uma solução banal. Será que a melhor opção é pedir desculpas ou passar a ser simpático e sorridente com ela? Aproveite para lembrar-se porque está aqui, o que te interessa neste trabalho. Se é que algo te interessa, é claro”.

Ele se foi, pálido. Eu de peito dolorido, mas com admiração pela coragem dele e pela confiança depositada.

Depois do último encontro daquele semestre passei a aguardar com receio as cartas dos jogadores. Num outro semestre minha proposta não tinha tido muita adesão e só recebera a carta de um único jogador. Desta vez não tinha tido pudor em ameaçar com “fé cênica” que somente aqueles que me enviassem a carta teriam seus certificados de estágio ou de “atividades orientadas” assinados pelos coordenadores do *Lab_Arte*. Eu enviaria uma lista para que eles só assinassem os certificados daqueles que me enviassem a carta. Logo em seguida, mudando completamente de ritmo, eu ria e fazia brincadeira, ironizando: “aqui nesta **aula**, vocês que estão na **escola**, vocês que são **alunos** da **professora** Theda, tem que fazer como eu **mando**, entendeu? Senão não ganham certificados, nem sobremesa!” E ria, tentando me assegurar que eles estavam entendendo que era uma ironia, uma paródia de chantagem barata. Acho que nem todos reconheceram a paródia, ou mesmo desconfiando que era ironia, preferiram não arriscar e em enviaram suas cartas. Algumas com

⁹⁶ Aprofundamentos em “Leituras - Educar-se antes e durante se tenta educar outros”.

feição bem escolarizada, reposta pronta do que o aluno supõe que o professor quer ouvir para que se passe de ano e se receba diploma. Outras, evidentemente, foram escritas de forma muito voluntária, muito sentida, por prazer, por comprometimento, por gratidão.

Um destas cartas bem especiais foi a de Guilherme. Foi uma das primeiras a serem enviadas e ainda reverbera em mim quando dela me lembro. Transcrevo aqui alguns trechos:

Como disse, foi a primeira vez que participei de uma atividade teatral, e ao contrário do que poderia ter esperado, para mim foi fácil e gratificante atuar. Quando era convocado a agir, agia, sem a timidez paralisante do dia-a-dia, e com espontaneidade, sem me importar com olhares e atuações alheias. (...) Mas resumindo tudo, as experiências que tive ao longo do curso funcionaram para mim como um sopro de realidade, uma forma, por mais indireta que fosse, de ter contato com meus limites no meio da bruma psicológica que me encontrava. Os exercícios permitiram que eu ocasionalmente me reencontrasse, através de uma plenitude, uma criatividade e uma segurança que não me eram incomuns, mas das quais fora esquecendo com o tempo. (...) deixo registrado esse efeito libertador, talvez involuntário, que o curso teve para mim, auxiliando a cura de aflições remotas a si.

Para encerrar lembro um aforismo de que gosto muito, de Goethe (...): 'O homem de ação não tem consciência; consciente é apenas aquele que contempla'. De fato, na busca da consciência e autoconsciência passei a maior parte da minha vida num estado contemplativo, como mero espectador da comédia humana, distante, inerte, e assim, numa consequência quase paradoxal, alheio à vida, aos outros e a mim mesmo. E numa época muito crítica e confusa da minha vida, o curso de dramatização fez com que pela atuação eu procedesse de uma maneira que não fazia há anos, amofinado ao que ocorria ao meu redor, e me permitiu descobrir, depois de muito tempo, que posso, afinal, ser um homem de ação, agir, me comportar de maneira natural e autêntica em público, sem ofender a ninguém por mais que isso me tenha sido negado. (Guilherme, licenciando em História)⁹⁷

Parece-me que redigir isto, expor-se desta maneira foi um grande desafio para Guilherme. Recebi esta confiança dele como um grande presente, dado de coração e que me falava ao coração, diretamente. Supus que custou-lhe escrever com aquela honestidade, ainda que ele tenha tomado seus cuidados de autopreservação. Até a sobriedade ali me pareceu uma forma de respeito consigo e comigo. O resguardo do espaço do não-dito, do imponderável.

Não pude deixar de visualizar com os olhos da minha mente o Guilherme em alguns momentos dos encontros, ele experimentando ser um pote, um vaso, um receptáculo. Era algo inusitado para aquele corpo habitualmente tão franzino, tão tenso, de pouco volume. Mas veio-me, sobretudo, a memória desta primeira e mais próxima conversa com ele.

⁹⁷ Aprofundamentos em "Leituras - Para fazer, é preciso ser. Para ser, é preciso agir".

A moça voltou aos encontros, seguiu conosco até o final do semestre. Não sei se Guilherme e ela se falaram, o que ele tentou, o que se passou. Mas intuí que aquela conversa entre eu e ele havia permitido algum tipo de vínculo, estabelecido certo nível de contato que permitia a redação e envio de uma carta como aquela que recebi dele.

“Aqui deposito meu chapéu”⁹⁸

Muitas vezes o que eu sentia era grande satisfação em ler e reler os *contos filosóficos*, em agrupá-los, em tecer redes invisíveis entre eles. Descobri que, como em “As mil e uma noites”, um conto pode inclusive ligar-se à outro por alçapões, por túneis secretos. Um minarete de um conto se revela como poço em outro⁹⁹. Mas não é isto o trabalho de condução. Não se reduz a meu prazer de leitora e hermeneuta.

Outras tantas vezes sentia prazer em planejar as propostas para os encontros. Ou ainda em registrar o que tinha acontecido na parte empírica da pesquisa, sob a forma de diário de bordo, colocando lado a lado o que havia previsto e como aconteceu no momento. Nesta hora era possível ver como o meu encontro com os jogadores, o encontro dos jogadores com o conto e de todos nós juntos como um só corpo, revelava uma nova possibilidade de conduzir.

Se retomava a gravação em vídeo o que eu tinha dito, de como tinha proposto algo, ali as palavras fluíram, a sonoridade tomou uma organicidade que o planejamento jamais chegaria aos pés. E na relação entre *mestre de jogo* e jogadores, quantos outros aspectos entravam em jogo: a relação espacial, a luminosidade do espaço, uma situação particular de alguém, a pergunta trazida por alguém, um incidente vivido minutos antes do encontro. Tudo estava em jogo e podia ser englobado no jogo, se e somente se eu estivesse, eu mesma, em jogo, em *estado de presença*.

Mas nada se comparava, entretanto, aos saltos de qualidade que só puderam acontecer no coletivo e quando eu estive diante de um não-saber real.

Depois de dois semestres de pesquisa havia testado como finalização do semestre condições para além da sala de trabalho. Não cabia que uma “festa do coração” acontecesse num espaço cotidiano, fechado, distante da paisagem natural.

Num primeiro semestre de pesquisa empírica, a finalização dos encontros aconteceu numa fogueira, num gramado do lado de fora da FE-USP. Num outro semestre acabamos procurando bastante e retornamos ao mesmo gramado para fazermos, juntos, um piquenique. No terceiro semestre, era óbvio que para mim seria uma festa neste mesmo gramado. Mas, paulatinamente, em cada festa eu tinha planejado menos, tomado menos as rédeas de como seria a comemoração.

Neste último, cheguei à FE-USP mais nua do que nunca, sem saber acender uma fogueira, sem ter combinado previamente quem o faria, sem saber como a festa se seguiria, o que proporia, etc. Uma das jogadoras, minha companheira de viagem mais fiel (três

⁹⁸ DAUMAL, 2007, p. 122.

⁹⁹ Esta característica de “mundo dentro de mundos” do conto tradicional oriental foi discutida e, principalmente, narrada com brilho por DARWICHE, 2014.

semestres, o que será que esta moça ainda via de interessante em seguir meu *núcleo*?) se propôs a ajudar na organização, também.

Mas um cansaço extremo, uma “falta de jeito” - meus fiéis compelidores atualmente - estavam mais presentes do que nunca, neste último encontro. Quando menos eu tinha preparado e mais eu me sentia sem condições internas, mais dificuldades operacionais surgiram. Ninguém sabia acender uma fogueira, não se encontravam os equipamentos para conseguir fazer fogo, etc. E ali eu presenciei as pessoas sendo, emanando quem elas eram no cotidiano, quais suas experiências, suas habilidades, suas qualidades. Engajadas num desafio simples e concreto, cada uma transbordou.

Zahara, que chegou um pouco atrasada ao encontro, soube acender o fogo com facilidade. Sarah se antecipou em todas as atitudes práticas, prevendo de antemão cada gesto do outro e o complementando no tempo justo da ação. Sobre seu corpo e atenção despertadas muito eu já tinha podido presenciar, mas nunca de maneira tão íntegra. Trabalhamos em alguns momentos falando, mas sem exagero. Em outros, mais verticais, em silêncio. Uma das únicas coisas que eu havia planejado e tive a coragem de não abrir mão foi propor que ficássemos um pouco em silêncio diante da fogueira, quando esta foi acesa. A partir deste silêncio exterior, tentar soltar a musculatura do corpo, relaxar as tensões desnecessária à postura sentada. Em seguida, pedi que tentássemos ouvir os sons de perto, os de longe, os de dentro do corpo, etc. E, em seguida, que tentássemos nos dar conta da presença dos demais, também ao redor da fogueira. Depois, que tentássemos nos dar conta do espaço mais amplo, da presença das árvores, do céu, do solo. Me pareceu que estas tentativas nos uniram, nos colocaram em *estado de jogo*. E a partir de então, pouco a pouco, voltamos a falar coloquialmente, a estourar pipocas na panela de ferro, a passar a tigela de pipocas estouradas de mão em mão.

Aquelas pessoas me pareciam num tal estado de integridade, com suas qualidades tão explícitas, com suas potencialidades tão nítidas. Para elas aquilo era o normal, o habitual, talvez. Mas, para mim, que as via pela primeira vez, era testemunhar alguém sendo sem se dar conta da qualidade de ser que possuíam. Me impactou um sentimento de pertença, de irmandade, de um coletivo reunido ao redor de algo positivo e impessoal.

Dentre todos os encontros que tivemos, sem dúvidas o mais fantástico para mim foi o último. Lá criamos de forma mais autêntica, improvisamos, trabalhamos em grupo. Sem as cercas, os muros e o estático, possuímos mais possibilidades de percepção e sentimentos. Ainda hoje quando fecho os olhos consigo ver a fogueira, as estrelas e a lua. Essas memórias, com toda certeza não virarão cinzas. (...) Transbordamos sensações, saciamos (Alice, estudante de Enfermagem).

Estar em círculo diante daquela fogueira, pipocas estourando numa panela de ferro foi uma espécie de rito de passagem para mim: meu papel de iniciadora tinha terminado, algumas das pessoas já estavam iniciadas por si e só agora eu reconhecia isto nelas.

Eu vos conduzi até aqui e fui vosso chefe. Aqui deposito meu chapéu com os galões, que era uma coroa de espinhos por quanto possa lembrar de mim. No fundo não perturbado da memória que tenho de mim, uma criança desperta e faz soluçar a máscara do velho. Uma criança que busca pai e mãe, que procura junto com vocês ajuda e proteção; (...) ajuda para converter-se no que realmente é sem imitar ninguém¹⁰⁰.

Ao encontrar fortuitamente Sarah outro dia, me senti muito em cima dos meus pés, como há muito não sentia: no alto da minha responsabilidade de iniciadora. Responsabilidade compartilhada, é claro, entre Sarah e eu, entre Sarah e outras tantas experiências as quais ela tem se exposto. Mas, o impacto da notícia foi grande: depois de alguns poucos meses após o término de nossa convivência no *núcleo*, Sarah cancelou matrícula no curso de Ciências Moleculares e agora planeja cursar Dança, profissionalizando-se. Mesmo diante de vários apelos, Sarah não quis trancar, suspender, “dar um tempo” no curso de Ciências Moleculares. Me disse que agora já sabe bem que não quer isto para ela. Que agora vai em busca do que quer para si e que não teve muita coragem de assumir antes. Ela não vê sentido em estar mais atada ao que não faz sentido para ela. Preferiu “queimar a ponte” (“*burn the bridge*”), “não é possível ter um pé em cada canoa”¹⁰¹.

Intuo que, em breve, seja a vez de Leonel, que está prestes a prestar vestibular novamente, após desistir do curso de Matemática. Toda a sua potencialidade de precisão e rigor matemático se revela nos seus gestos. Mesmo que não queira seguir carreira nas Artes Cênicas lhe faria muito bem continuar como amador, como amante de teatro.

Não se trata aqui somente da vaidade de “revelar talentos” feito uma professorinha de conservatório dramático de cidade interiorana, mas da alegria de presenciar um *itinerário de formação*¹⁰² se desvelando diante dos olhos: os meus e os do próprio caminhante. Espero que, mais do que a profissionalização, o impulso que se mantenha aceso é o de contato com uma via de comunicação e expressão do inefável, do invisível, do incontível. A *arte como veículo*¹⁰³ para ser e estabelecer contato com outras possíveis *modulações do ser*¹⁰⁴.

¹⁰⁰ DAUMAL, 2007, p. 122. Aprofundamentos em “Leituras - Mitema iniciático”.

¹⁰¹ OUSPENSKY, 1995, p. 307.

¹⁰² FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

¹⁰³ *Arte como veículo*: termo cunhado por Brook sobre o trabalho desenvolvido por Grotowski em sua fase final (GROTOWSKI, 2010, BROOK, 2011).

¹⁰⁴ MERLEAU-PONTY, 1992.

As Leituras

Trabalho sobre si

O Sonho

Viveu uma vez, em Bagdá, um comerciante que, tendo esbanjado sua fortuna, ficou tão pobre que, para sobreviver, tinha que fazer os trabalhos mais pesados. Uma noite, enquanto dormia, um homem apareceu em seu sonho e lhe disse:

- Sua fortuna está no Cairo. Vá até lá procurá-la.

Na manhã seguinte o comerciante partiu para o Cairo e, depois de várias semanas de muitas dificuldades no caminho, chegou ao seu destino. A noite tinha caído e como o comerciante não tinha dinheiro para se hospedar em uma taberna, se deitou no pátio de uma mesquita.

Aconteceu que, por vontade do Todo Poderoso, um bando de ladrões entrou na mesquita e de lá na casa vizinha. Acordados pelo barulho, os donos da casa se levantaram e começaram a gritar por ajuda, e, diante daquilo, os ladrões fugiram. Logo em seguida o chefe de Polícia chegou com os guardas. Entraram na mesquita e encontraram o homem de Bagdá deitado no pátio, e o surraram e chicotearam até quase matar o comerciante. E depois jogaram o comerciante na prisão.

Três dias depois o chefe de Polícia ordenou a seus homens que trouxessem o estranho até ele.

- De onde você vem? perguntou o chefe de Polícia.

- De Bagdá.

- E o que você veio fazer no Cairo?

- Um homem apareceu em meu sonho e disse-me: 'Sua fortuna está no Cairo. Vá até lá e a procure'. Mas quando cheguei aqui a fortuna que ganhei foi a surra e as chicotadas que seus homens me deram.

Quando escutou aquilo, o chefe de Polícia deu uma gargalhada.

- Saiba, seu idiota, que eu também escutei uma voz enquanto dormia, não só uma vez, mas três vezes, que disse: 'Vá para Bagdá, e, numa rua tal, com palmeiras dos dois lados, você encontrará uma casa assim e assada, com um pátio de mármore cinza; no final do jardim há uma fonte de mármore branco. Debaixo da fonte tem uma grande quantia de dinheiro enterrado. Vá até lá e cave'. Mas você acha que eu fui? Claro que não. Já você, idiota como é, veio até o Cairo por causa de um sonho desses.

E então o chefe de Polícia deu dinheiro a o comerciante e lhe disse:

- Tome isto. Vai te ajudar a voltar para sua cidade.

O comerciante reconheceu imediatamente a casa e o jardim que o chefe de Polícia tinha descrito, como sua própria casa. Ele pegou o dinheiro e começou a viagem de volta para Bagdá.

Quando chegou em casa, foi até o jardim, cavou debaixo da fonte, e descobriu um grande tesouro.

Assim o sonho foi maravilhosamente realizado, e Alá fez do mercador arruinado um homem rico novamente¹.

O tesouro do rabino

Uma história judaica, cuja origem talvez seja polonesa.

Um velho rabino chamado Eisik, filho de Jekel, e que morava na Cracóvia, teve um sonho no qual lhe davam a ordem precisa de ir até Praga. Lá, sob a grande ponte que levava ao castelo do rei, o rabino descobriria com toda certeza um tesouro.

¹ *As mil e uma noites*, 1986, pp. 102-103.

O rabino rechaçou este sonho e procurou esquecer. Mas o sonho perseguiu o rabino insistentemente, a tal ponto que ele finalmente se pôs a caminho.

Em Praga, a grande ponte era vigiada dia e noite por temíveis sentinelas, de modo que o rabino não teve coragem de procurar o tesouro. Mas, como não parava de andar nas imediações da ponte, o rabino acabou por atrair a atenção de um capitão que lhe perguntou em tom severo o que estava fazendo ali.

De modo bastante ingênuo, o rabino contou o motivo da sua viagem, quer dizer, contou o seu sonho, que insistia em persegui-lo. O capitão riu jogando a cabeça para trás e debochando do rabino.

- Um sonho! Teve esse trabalho todo por causa de um sonho? – se espantou o capitão.

- Sim, por causa de um sonho - disse o rabino.

- E se eu te dissesse que eu também tive um sonho? - continuou o capitão, sempre rindo.

- Que sonho?

- Uma voz me dizia para ir à Cracóvia e que lá eu encontraria um imenso tesouro na casa de um rabino!

- Na casa de um rabino?

- Sim, de um certo Eisik. Perto da estufa.

- Eisik, filho de Jekel?

- Você o conhece? - perguntou o capitão.

Mas o rabino não respondeu. Já tinha virado as costas. Ele voltava apressado para a Cracóvia.

Quanto a saber se ele encontrou ou não um tesouro perto da estufa, é algo que fica por conta dos bons sentimentos do ouvinte. Isso depende do estado de espírito do momento, do brilho nos olhos daqueles que escutam e dos movimentos invisíveis do ar².

Estes contos citados acima são um modo analógico, relacional e conciso de expressar o que seria minha compreensão de *trabalho sobre si*. Os contos possuem algo de imponderável, um mistério e uma multiplicidade potencial de interpretações. Daí então a necessidade de complementar este capítulo com a conceituação de *trabalho sobre si*. *Trabalho sobre si* é uma expressão usada em diferentes contextos, que historicamente podem ou não estar ligados.

Teia de relações

No contexto teatral temos notícia que Stanislavski (1863-1938) usou o termo *trabalho do ator sobre si mesmo* já no título principal de sua obra publicada pela primeira vez, em russo, em 1938. Foi o primeiro volume de uma série que previa mais dois, e o único que foi finalizado por Stanislavski antes deste falecer em 1938. Dentre as traduções mais fidedignas, este livro foi traduzido para o espanhol direto do russo com seu nome original³. Em português só temos acesso, até hoje, feitas a partir do inglês, traduções as quais foram dados outros títulos, com erros de tradução e cortes de partes significativas⁴.

² CARRIÈRE, 2004, pp. 72-73.

³ STANISLAVSKI, 1977.

⁴ ANDRADE, 2010.

O termo *trabalho do ator sobre si mesmo* aparece na chamada fase final da obra de Stanislavski, a fase do *Método das Ações Físicas*, pesquisa intensa realizada pelo mestre russo de 1935 a 1938 junto a um grupo de atores no Estúdio de Ópera Dramática.

Aqui não me debruçarei a investigar a fundo sobre o Sistema Stanislavski e sua acepção de *trabalho do ator sobre si mesmo*, por não ter uma vivência prática conduzida por ele. Com base no que li, suponho que este trabalho buscava uma tal integridade da “natureza moral e física” da pessoa do ator que lhe fosse possível encontrar, mesmo que efemeramente, “a sensação de verdade nas ações mais simples”, obtendo a oportunidade de comunicar-se de forma “autêntica e orgânica”⁵. E ainda que “observando todas as leis e detalhes do comportamento humano, o ator” pudesse “alcançar a sensação de verdade sobre a cena e a criatividade da sua natureza orgânica”⁶.

O próprio Stanislavski perguntava-se e perguntava aos seus atores: “O que posso fazer para conduzi-los a um conhecimento mais elevado do trabalho criativo sobre a cena e também na vida?”⁷.

O que posso deduzir é que, para Stanislavski, era fundamental o processo constante do ator na busca de qualidade na percepção de si, de uma disciplina rigorosa visando a diminuição de seus bloqueios e de convencionalismos expressivos, o que poderia culminar na potencialização de sua criatividade. Toda esta busca se dirigia ao trabalho do ator, mas também previa um transbordamento para a vida, numa proposição ética que vai além do *trabalho do ator sobre si mesmo* e se amplia para trabalho “sobre si mesmo como indivíduo”⁸.

O *trabalho do ator sobre si mesmo* proposto por Stanislavski insere no meio teatral ocidental moderno uma busca que toma proporções ainda mais amplas e verticais ao ser revisitado por Grotowski no que ele nomina de *arte como veículo*⁹. Stanislavski e Grotowski defendem que essa consciência na conduta da ação deve se estender para além da cena, envolvendo arte e vida, ética e criação.

É difícil precisar se, quando Stanislavski usa o termo *trabalho do ator sobre si mesmo*, se refere ao *trabalho sobre si* como termo advindo da tradição sufi¹⁰. Ou ainda se referencia ao termo usado por Gurdjieff¹¹ e constante nos livros de Ouspensky¹² - este inspirado pelo ensinamento de Gurdjieff.

Sobre o uso do termo *trabalho sobre si* na tradição sufi, tenho apenas um “conhecimento demasiadamente livresco”. O conhecimento que está inscrito nos livros, mas

⁵ TOPORKOV, 1991, p. 94.

⁶ Stanislavski *apud* ANDRADE, 2010, p. 126.

⁷ STANISLAVSKI, 1994, p.89.

⁸ Barba *apud* ICLE, 2006, p. 30.

⁹ GROTOWSKI, 1993, 1997, 2008; RICHARDS, 2013.

¹⁰ Shah *apud* VARELLA, 2009.

¹¹ GURDJIEFF, 1990, 1993, 2002, 2003.

¹² OUSPENSKY, 1995, 2009.

que provêm de uma tradição oral deve, necessariamente, estar acompanhado de uma práxis. Não possuo a vivência necessária para conceituar plenamente o que seria o *trabalho sobre si* no sufismo.

Por outro lado, temos notícia que Grotowski sabia da existência dos ensinamentos de Gurdjieff¹³. Grotowski afirma, entretanto, que “como já havia dito antes, meu conhecimento de Gurdjieff é demasiadamente livresco”¹⁴.

Peter Brook, outro grande mestre da cena teatral do século XX, provavelmente foi uma das pontes entre Grotowski e Gurdjieff¹⁵. Brook relata em sua autobiografia um contato prático com o ensinamento transmitido por Gurdjieff, ao participar dos grupos dirigidos por Jeane Heap e Jeanne de Salzmänn¹⁶. Brook segue “ligado ao trabalho de Gurdjieff, sendo hoje um dos principais responsáveis por essa tradição no mundo”¹⁷. Brook filmou “Encontro com homens notáveis” (1979), inspirado no livro homônimo de autoria de Gurdjieff, e contou com a ajuda de Jeanne de Salzmänn para a realização do filme¹⁸.

Jeanne de Salzmänn (1889–1990) estudou piano, composição e direção de orquestra no Conservatório de Genebra. Dançarina e professora de movimentos rítmicos, ela foi aluna de Emile Jaques-Dalcroze, que abriu um instituto *avant-garde* das artes dedicados à música, dança e teatro na Alemanha, em 1912. Durante a revolução russa, Jeanne e seu marido Alexandre de Salzmänn estavam vivendo em Tiflis, Geórgia, onde abriram uma escola de dança e música. Em 1919, o compositor Thomas de Hartmann introduziu o jovem casal à Gurdjieff. Nos anos que se seguiram, Jeanne de Salzmänn tornou-se devotada aluna de Gurdjieff, e permaneceu com ele até sua morte, em 1949. Por mais de 40 anos depois, ela trabalhou incansavelmente para transmitir seus ensinamentos e para preservar o seu conteúdo interno.

A Fundação Gurdjieff é a maior organização que tem linhagem direta do Sr. Gurdjieff (...) foi organizada por Jeanne de Salzmänn durante o início dos anos 1950 e liderada por ela, em cooperação com outros alunos diretos, até sua morte em 1990¹⁹.

De qualquer modo, não foi foco desta pesquisa fazer uma arqueologia da origem dos termos, procedimentos e filosofias aplicados por Stanislavski, Grotowski ou Brook. Tampouco nos dedicamos a estabelecer uma historiografia das ligações entre os

¹³ Grotowski in PANAFIEU, 1997; BROOK, 2011, RODRIGUES, 2013.

¹⁴ PANAFIEU, 1997, p. 119.

¹⁵ RODRIGUES, 2013, p. 109; BROOK, 2011.

¹⁶ BROOK, 2000, pp. 99-100, 112-115, 172-174, 197-198.

¹⁷ RODRIGUES, 2013, p. 109.

¹⁸ BROOK, 2000; LOMBARDI, 2010.

¹⁹ Fonte: <http://www.gurdjieff.org/salzmänn.htm>, acesso em 28/11/2014.

Atualmente a Fundação Gurdjieff integra a Associação Internacional das Fundações Gurdjieff. <http://www.iagf.org/>, acesso em 24/11/2014. O Instituto Gurdjieff do Brasil é também membro desta Associação Internacional, com grupos espalhados por diversas cidades brasileiras, incluindo São Paulo, conforme a fonte: <http://gurdjieff.org.br/index.php>, acesso em 24/11/2014.

ensinamentos de Gurdjieff e a renovação teatral no século XX. Outros pesquisadores dedicaram-se a fazê-lo e possuem suas hipóteses a respeito²⁰.

O fato é, vindo de um lado ou de outro, a linhagem do termo *trabalho sobre si* nos parece exata e expressa corretamente nossos intentos. O termo dá conta de reunir o aspecto interseccional entre orientação filosófica, psicológica, trabalho teatral e educação e é aqui utilizado para designar a confluência entre ética-poética em educação e na vida cotidiana. Adoto aqui, pois, como referência mais significativa, a acepção do termo *trabalho sobre si* ou *trabalho interior* tal como compreendido no ensinamento de Gurdjieff.

GURDJIEFF, G. I. (1877?–1949), Georgii Ivanovich Gurdzhiev. Gurdjieff nasceu em Alexandropol, no sul da Transcaucásia russa. Seu pai era grego e sua mãe armênia. Excepcionalmente dotado, ainda rapaz ele foi favorecido com tutores da Igreja Ortodoxa e precocemente preparado tanto para o sacerdócio quanto para a medicina. Convencido de que a linha do conhecimento esotérico perene ainda estava preservada em algum lugar, ele deixou o meio acadêmico para se engajar numa busca por respostas definitivas. Por cerca de vinte anos (1894–1912) ele perseguiu sua busca—principalmente na Ásia Central e no Oriente Médio—pelo cerne das tradições antigas. Este capítulo de sua vida permanece um mistério, embora os eventos significativos sejam contados em sua narrativa autobiográfica *Encontros com Homens Notáveis*.

Em 1913 Gurdjieff apareceu em Moscou com um ensinamento totalmente desenvolvido e começou a organizar a seu redor grupos de alunos oriundos principalmente da *intelligentsia*. A partir deste momento os contornos de sua vida podem ser traçados mais claramente. Tanto o escritor russo P. D. Ouspensky quanto o compositor Thomas de Hartmann descrevem a continuidade de seu trabalho durante os tempos difíceis da Revolução bolchevique e a viagem que ele e seus seguidores fizeram ao Cáucaso (1917), daí a Constantinopla (1920) e finalmente a Fontainebleau, França, ao sul de Paris, onde, em 1922, ele foi capaz de estabelecer em bases mais firmes seu *Instituto para o Desenvolvimento Harmonioso do Homem* no Prieuré d'Avon.

A doutrina e os métodos experimentais do instituto rapidamente atraíram muitos dos principais artistas e intelectuais da Inglaterra e dos Estados Unidos, que vieram para se encontrar com Gurdjieff e eventualmente trabalhar com ele. A maioria deles, como Maurice Nicoll, Jane Heap, e Katherine Mansfield, tinha sido introduzidos ao ensinamento por A. R. Orage, o notável crítico e editor da *The New Age*, e por P. D. Ouspensky.

No começo de 1924, Gurdjieff fez sua primeira visita aos Estados Unidos, acompanhado por um numeroso grupo de alunos, onde, principalmente em New York, ele realizou uma série de apresentações públicas de seu trabalho sobre as danças sagradas. Sua meta era mostrar os princípios esquecidos de uma “ciência dos movimentos” objetiva e demonstrar o papel específico desta ciência no trabalho de desenvolvimento espiritual.

No verão de 1924, após um acidente automobilístico quase fatal, Gurdjieff decidiu reduzir as atividades de seu instituto e o círculo de seus seguidores, e assegurar o legado de suas ideias em forma escrita. Em 1934 ele já tinha completado as duas primeiras séries de seus escritos e parte da terceira. Durante este período ele manteve contato com seus alunos mais antigos, retornou duas vezes aos Estados Unidos (em 1929 e 1933) e se estabeleceu definitivamente em Paris.

²⁰ MARINIS, 1997, 2000, 2004; OSINSKI, 1998; RUFINI, 2005; LOMBARDI, 2010; ANDRADE, 2010, RODRIGUES, 2013.

Em 1935, Gurdjieff retomou seu trabalho com grupos, assistido por Jeanne de Salzmann, sua discípula mais próxima, que mais tarde foi responsável pela continuação do seu trabalho. Embora fosse exigida de seus seguidores uma extrema disciplina, os grupos se expandiram continuamente na França, mesmo durante a guerra, e incluíram figuras destacadas da literatura, arte e medicina, tais como René Daumal, Kathryn Hulme e P. L. Travers. Após a guerra, a família internacional de alunos de Gurdjieff reuniu-se novamente em torno dele. Ele fez sua última visita à América em Dezembro de 1948 e, apesar de doente, continuou seu trabalho intensamente até sua morte em Paris, em 29 de outubro do ano seguinte. (...)

O trabalho específico e a pesquisa correlata propostos por Gurdjieff têm sido sustentados e expandidos sob a direção de seus alunos, através de fundações e sociedades na maioria das principais cidades do mundo ocidental. Alguns outros grupos também têm aparecido, os quais, embora não conectados com seus alunos, pretendem seguir Gurdjieff ou ter alguma relação com seu ensinamento²¹.

[Gurdjieff] Desde cedo desenvolveu grande interesse por questões fundamentais como a razão da existência humana e dedicou sua vida a esclarecer tais questões, empreendendo diversas viagens a locais onde intuía encontrar as respostas. Constituiu assim um corpo amplo de ideias e práticas que abarcam diversos domínios. Essas ideias ele nunca pretendeu tê-las criado, mas organizado e desenvolvido em uma forma compreensível e operante para a mente ocidental. Trata-se de um repertório de conhecimentos muito antigos colhidos em distintas tradições como sufismo, cristianismo primitivo e budismo, que ele teve contato em visitas de pesquisa a regiões da Ásia e do Extremo Oriente. A natureza desses conhecimentos o levou a organizar um ambicioso projeto focado no *trabalho sobre si*, assim como no trabalho em grupo. Faria parte de seu propósito apresentar esse material de uma forma tal que fosse transformador na prática cotidiana. (...)

O trabalho de Gurdjieff é eminentemente prático e sua transmissão essencialmente oral²².

Em sua obra de contornos autobiográficos, “Encontros com homens notáveis”²³, Gurdjieff conta que era filho de um *ashokh*, narrador e poeta. Esta vivência, entre outras tantas razões, talvez justifique em parte a opção dele para que os seus escritos tenham tomado as feições de “romance de formação” (*Bildungsroman*), de *contos de ensinamento*, de aforismos. É bastante difícil citar diretamente estes escritos, em função de seu caráter poético e analógico, muitas vezes desconcertante e com rico senso de humor.

Gurdjieff em seus escritos quase nunca se refere aos conceitos e ideias de forma direta, estes aparecem quase sempre por uma via indireta, na forma de diálogos, histórias e metáforas, impressões que ele recebeu em alguns dos inúmeros locais pelos quais passou. Quando eventualmente se refere às ideias e conceitos mais diretamente, isto aparece na forma de reconstituições que seus alunos fizeram de suas palavras. Nestes casos há que se considerar que as palavras e as ideias que elas expressam, a forma

²¹ SALZMANN, 1987, grifos do autor. Tradução presente em: <http://www.gurdjieff.org/msalzmann1.pt.htm>, acesso em 24/11/2014.

²² RODRIGUES, 2013, p.99, grifos do autor.

²³ GURDJIEFF, 1990.

que elas tomam, está dirigida às necessidades e demandas daquele grupo de pessoas²⁴.

Alguns dos discípulos de Gurdjieff se dedicaram a registrar seu ensinamento. Dentre eles, P. D. Ouspensky (1878-1947). Ouspensky estudou intensivamente com Gurdjieff entre 1915 e 1918 e teria recebido autorização dele para anotar o que era dito presencialmente. Durante o resto de sua vida, ele continuou a promover o sistema de Gurdjieff, de acordo com o que havia compreendido. Seu livro “Fragmentos de um ensinamento desconhecido”²⁵ seria uma reconstituição do que ouvira de Gurdjieff no período em que o seguiu mais intensivamente. Diz-se que o próprio Gurdjieff teve a oportunidade de ler e revisar o manuscrito do livro de Ouspensky e autorizou a publicação do livro²⁶. Ouspensky redigiu livros numa linguagem mais afeita à acadêmica e é por isso que, nesta tese, cito os seus escritos.

Ser inacabado

Nas fontes antigas da tradição que Gurdjieff bebeu e na *tradição contemporânea*²⁷ de pesquisa que ele fundou, parte-se do pressuposto que os homens são seres cuja plena realização, a consumação de todas as suas potencialidades é algo que está por ser feito e não poderia ocorrer sem a presença de um esforço.

O homem, tal qual o conhecemos, não é um ser acabado. A natureza o desenvolve até certo ponto e logo o abandona, deixando-o prosseguir em seu desenvolvimento por seus próprios esforços e sua própria iniciativa, ou viver e morrer tal como nasceu, ou, ainda, degenerar e perder a capacidade de desenvolvimento²⁸.

O homem (e a mulher) seriam então seres inacabados, como constata também outras correntes filosóficas, psicológicas e religiosas. O que difere são as técnicas de abordagem a esta *neotonia*²⁹, se é possível ou não agir diante dela e, principalmente, como agir.

Gurdjieff teria dito: “um homem não tem vontade suficiente para fazer, isto é, para dominar a si mesmo e controlar suas ações”³⁰. “Para fazer é preciso ser”³¹. No ensinamento transmitido por ele, chegar a **ser, realizar-se plenamente** seria a condição para ser capaz de **fazer** algo, tornar-se capaz de agir voluntariamente, mudar, atuar. Do contrário, nas

²⁴ RODRIGUES, 2013, p. 103.

²⁵ OUSPENSKY, 1995.

²⁶ RODRIGUES, 2013, p. 113, nota 6.

²⁷ GROTHOWSKI, 1997, p. 127.

²⁸ OUSPENSKY, 2009, p. 6.

²⁹ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

³⁰ OUSPENSKY, 1995, p. 188.

³¹ Id., *ibid.*, p. 38.

condições habituais de existência, vive-se apenas certo grau limitado e limitante de compreensão e de atuação.

Aqui o pressuposto é que um possível acesso do ser a outros graus de compreensão exige um *trabalho sobre si*. De forma concisa, definiria *trabalho sobre si* como *trabalho interior* de crescimento de

Certas qualidades e características interiores que habitualmente permanecem embrionárias e que não podem se desenvolver por si mesmas.

A experiência e a observação mostram que o desenvolvimento só é possível em condições bem definidas, que exige esforços pessoais por parte do próprio homem, e uma *ajuda suficiente* por parte daqueles que, antes dele, empreenderam um trabalho da mesma ordem e chegaram a um certo grau de desenvolvimento³².

Estudo de si e observação de si

O *trabalho sobre si* é um sistema de trabalho interior que comporta múltiplos aspectos e níveis de compreensão. Há diferentes veículos de transmissão e para a pesquisa e verticalização prática deste conhecimento. Enfoco aqui apenas o que compreendo como a base fundamental para uma preparação inicial ao *trabalho sobre si*, uma iniciação a uma práxis que comporta outras tantas facetas. Trato de discutir somente alguns poucos aspectos de um sistema, mas tentando manter certo grau de conexão com o todo.

Uma etapa fundamental deste *trabalho sobre si* incluiria obrigatoriamente vivificar e experienciar a fórmula atribuída a Sócrates: “*Conhece-te a ti mesmo*”. Para a pessoa atingir uma meta tão elevada como conhecer a si mesmo, prevê-se que inicie um *estudo de si* e para isto, precisa estar apta à *observação de si*³³. Uma observação de si exige a capacidade de constatar seu próprio funcionamento enquanto ele acontece, inclusive e principalmente durante as mais variadas situações da vida comum. Um dos maiores desafios é aprender a constatar sem modificar, sem dar atenção às análises ou tentativas de análise, sem comparação em relação às tentativas anteriores. A análise realizada de forma habitual e involuntária é “examinar uma coisa por meio dela própria – a mente por meio da mente”³⁴ -, crendo-se nas extensões verbo-rationais do fato observado. Estas análises estão exclusivamente baseadas em ideias falsas que temos sobre nós mesmos, teorias e crenças. Uma *observação de si* requer apoiar-se em outras funções para aprender a constatar os fatos enquanto eles acontecem, ativar uma percepção totalizante que possa “captar o instante”. Seria cultivar a possibilidade de uma habilidade onde as percepções obtidas por meio do corpo, da mente e do sentimento pudessem ser reunidas numa percepção mais

³² Id., *ibid.*, p. 38, grifos do autor.

³³ OUSPENSKY, 1995, p. 128-129.

³⁴ Shah *apud* VARELLA, 2009, p. 204.

abrangente, que abarcasse diferentes aspectos³⁵. “O conhecimento mais completo que possamos ter de um assunto dado só pode ser obtido se o examinarmos simultaneamente através de nossos pensamentos, nossos sentimentos e nossas sensações”³⁶.

De acordo com o que Gurdjieff teria dito, para começar a observação se faz necessário aprender a diferenciar as funções e as combinações entre elas³⁷ no funcionamento do homem e da mulher. Esta diferenciação se faz pelo sabor, pela sensação, sem verbalizações.

Por meio da *observação de si* pode-se reconhecer a organização complexa do ser, constando que os pensamentos, sentimentos e sensações podem estar ou não ligados, ou ainda, mal ligados entre si. A pessoa, ao colocar-se em condições de observar-se, pode pouco a pouco tornar-se capaz de presenciar e constatar este funcionamento, que é habitualmente mecânico e acontece à revelia da vontade.

Uma das dificuldades encontradas na observação é que, na existência dos homens e mulheres contemporâneos, verifica-se que há um funcionamento desarmônico destas funções. Com certa observação de meu funcionamento habitual, constato certos fenômenos em mim enquanto eles acontecem e me dou conta de que vivo de forma bastante repetitiva e associativa. Mesmo que esta visão dos fatos seja desagradável, cabe-me reconhecer que somente em raros momentos estou presente. É raro estar comprometida com aquilo que estou fazendo e, ao mesmo tempo, em contato comigo mesmo. Por exemplo, minhas mãos se movem, mas penso em algo longe dali. Escrevo e “penso”, mas meu corpo se tensiona e se retorce sem conexão com as ideias que quero redigir. Quantas vezes não me deparo, no cotidiano, com uma irritação que me impede de racionar, ou uma pressa de raciocínio cujas minhas mãos ou língua não conseguem acompanhar. Quantas vezes experienciei e presenciei em mim um processo desarmônico - como pensar no lugar de sentir ou sentir no lugar de pensar. Estes são alguns exemplos de como um funcionamento desarmônico das funções perpassa atos habituais constantemente. Só quando o grau de intensidade destes desequilíbrios visivelmente me prejudica na vida ordinária é que me dou conta de algum destes processos. Só quando atendo o celular enquanto dirijo, falando de algum assunto polêmico e bato o carro; quando me distraio com devaneios e o leite fervente escorre fora da leiteira; quando não me dou conta do que minhas manifestações causam nos outros e desperto ao meu redor uma onda de negatividade; enquanto falo ao telefone, distraidamente, minhas mãos rabiscam, sem eu perceber, desenhos pueris em cima de anotações importantes: aí então me dou conta da ausência de atenção, do funcionamento mecânico e desarmônico de minhas funções. Mas, via de regra, em muitas atividades de

³⁵ ETIEVAN, 1996.

³⁶ Gurdjieff in OUSPENSKY, 1995, p. 130.

³⁷ OUSPENSKY, 1995, 2009.

minha vida cotidiana possuo um certo grau relativo de atenção, sou capaz de executar um trabalho, de estudar, de operar máquinas. Somente em um estado de atenção mais fino posso me dar conta de quantos outros aspectos minha atenção usada de forma ordinária não pode abarcar, em geral. Constatar o funcionamento desarmônico das funções, reconhecendo hábitos arraigados, significa dar-me conta de uma mecanicidade, de uma prisão psíquica que me mantém presa a um nível muito parco de percepção, de qualidade de existência. Quase um nível sub-humano, um nível autômato que possui a ilusão de completude, no torpor da ilusão de que sou capaz de fazer e de mudar algo. Este adormecimento é bem desagradável de presenciar, mas pode ser encarado também como uma “primeira morte” e como condição para um “novo nascimento”:

Estou morto porque falta-me desejo;
Falta-me desejo porque creio possuí-lo;
Creio possuí-lo porque não tento dar
Tentando dar, vejo que não possuo nada;
Vendo que não possuo nada, tento dar de mim mesmo;
Tentando dar de mim mesmo, vejo que sou nada;
Vendo que sou nada, tento vir a ser;
Tentando vir a ser, começo a viver³⁸.

Aqui a observação de si se configura como percurso de auto formação, uma singela iniciação no *trabalho sobre si*. Aprender a observar-se e dar-se conta das condições atuais de seu funcionamento, tais como são, e não como se gostaria que fossem ou crê-se que deveriam ser. Este é um ponto de partida concreto, muitas vezes incômodo e aparentemente desalentador. Pode ser erroneamente encarado como algo negativo, niilista, destrutivo, autodestrutivo. Pode ser mais um pretexto para auto sabotagem, mais uma armadilha para me desvitalizar, me iludir de que não há nada que valha a pena ser tentado: tédio e paroxismo.

Mas, paradoxalmente, é na fricção, na constatação das minhas deficiências que surge a energia necessária para buscar o que me falta. É a “falta” que me move, a aceitação do limite que poderia gerar em mim condições de buscar ultrapassá-lo. A fricção é fundamental para impulsionar o querer Ser e querer para si e para os demais algo de melhor qualidade. “Há uma verdadeira alegria na qualidade encontrada, um verdadeiro sofrimento na qualidade traída, e estas duas experiências são os motores que, sem descanso, renovam a nossa busca”³⁹. É na constatação da desarmonia do funcionamento das funções, na não-ligação ou má-ligação entre elas que surgem pistas para uma busca da *qualidade*⁴⁰. Vivencio em mim e proponho aos educadores em formação inicial um percurso de auto formação que englobe e desenvolva não somente a mente, mas também o corpo e o

³⁸ DAUMAL, 1990, p. 67.

³⁹ BROOK, 1997, p. 97.

⁴⁰ BROOK, 1997, 2011.

sentimento, cada função sendo exercida harmonicamente, em equilíbrio. Equilíbrio instável, como tudo na vida.

E, se tratando da formação inicial de educadores, isto tem uma significação ainda mais rica: trabalhar sobre si para atingir aos outros. “O trabalho da educação, sejam quais forem suas modalidades, acima de tudo e no fim das contas, representa um trabalho de nós próprios sobre nós próprios”⁴¹. Trabalhar sobre si para realizar o encontro, realizar-se no encontro, favorecer ao outro que realize a si mesmo no encontro.

O que e como se busca educar, desaprender, reeducar-se

Quanto à função motora, não se trata simplesmente de educar o corpo para o esporte e para a competitividade. Não se trata de dar acesso aos estudantes somente aos códigos corporais já institucionalizados, num culto ao corpo que mais nos afasta do que nos aproxima de habitar a corporeidade. Não se trata de educar o corpo somente para que execute movimentos funcionais (voltados ao trabalho ou para cura de males gerados pelo trabalho), ou estetizantes (voltados à fruição estética institucionalizada, mesmo quando não se tratam de artistas em formação). Trata-se de convidar o educador em formação inicial a desfrutar da sua presença em seu corpo, a habitar seu corpo em pausa e em movimento. É experimentar posturas motoras que, longe de serem apenas mais uma “ginástica”, geram percepções não-habituais. É dar-se conta de um ritmo próprio, de constatar quando se está fora do ritmo, acelerado ou lento. É por meio das funções motora e instintiva, muitas vezes, que se inicia um trabalho de educação de sensibilidade, indiretamente convocando a participação do sentimento e do pensamento de forma não-habitual.

Quanto à função instintiva, tal como a compreendo, trata-se de sensibilizar o educador em formação inicial quanto à fruição de impressões dos seus sentidos: paladar, olfato, audição, visão, tato e do funcionamento dos órgãos internos. Trata-se também da percepção de peso, de temperatura, umidade, distância, etc. Mas não proponho nada de forma direta, de forma controlada, por reconhecer que o funcionamento da função instintiva é inato, funciona sem que tenha sido educado para funcionar. Seu funcionamento é extremamente mais ágil do que o das demais funções citadas e é necessário conhecer muito bem as ligações entre as funções para empreender algum tipo de mudança ou intervenção no funcionamento da função instintiva⁴². A mente verbo-racional não sabe nada sobre o movimento e o instinto, sua intervenção direta pode prejudicar ou danificar o funcionamento natural do corpo. Ou ainda dar-nos a ilusão de que o sentimos quando, na verdade, somente o visualizamos ou imaginamos.

⁴¹ GUSDORF, 2003, p. 61.

⁴² GURDJIEFF, 1990.

Em minha proposição, o cultivo da função instintiva é o convite para que o aprendiz *sense* (sensação) o corpo, recebendo as impressões que chegam dele, do ambiente ao redor, dos demais participantes. Não se trata de induzir o participante a ter sensações prazerosas ou desprazerosas, de ter que manifestar ou expressar nada. Trata-se de convocar sua atenção para que ela acompanhe a sensação do corpo. Deste modo pode-se aprender uma linguagem não-verbal, a linguagem do corpo. O corpo talvez então possa revelar o que ele é obrigado a esconder quase que todo o tempo. Em nossa cultura verbo-racional, branco ocidental, urbana, o corpo foi educado ou mal-educado de modo a suportar calado muita tensão. Uma longa e disciplinada prática poderia reestabelecer entre a pessoa e seu corpo uma relação de confiança para que ele possa *ser* e *expressar*, sem medo.

Por isso o início desta observação de si no contexto da pesquisa é simplesmente o de receber as impressões. Para que as impressões sejam acolhidas no corpo dos participantes peço-lhes que tentem soltar as tensões desnecessárias. Esta descontração muscular não é um fim em si mesma, é uma ferramenta concreta para aprender a soltar-se de apegos, de associações mentais que nos impedem de raciocinar sobre problemas que precisam ser solucionados, de emoções que nos impedem de acolher-nos e acolher os demais. Relaxar a musculatura é uma base para que outros desbloqueios sejam desfeitos, bloqueios que mecanicamente nos retêm sempre num mesmo nível muito baixo de qualidade de atenção, de prontidão, de capacidade de agir com justeza. O exercício de uma *atenção livre* para sentir-se no corpo é a via de acesso a um *trabalho sobre si* tal como proponho nesta investigação.

Quanto ao cultivo do sentimento, trata-se de buscar uma atenção voltada para si, construindo consigo mesmo uma relação de respeito e confiança. Pouco a pouco aprender a ter um sentimento para consigo, para capacitar-se a ter uma relação de qualidade com os demais. Este sentimento sem nome é algo imponderável, inexplicável, irrepetível. Mas, quando vivido, é inconfundível. A partir da experiência deste sentimento por si, talvez seja possível, pouco a pouco, aprender a levar em conta os desejos e necessidades dos outros, no amadurecimento da capacidade de colocar-se no lugar do outro, considerar seu ponto de vista. Reconhecer debilidades e fortalezas em si e nos demais, ser capaz de reconhecer seus medos e lidar com eles. Não se trata de simplificar as coisas propondo um treinamento mental em que se fale sobre as emoções, com prescrições de como deveríamos ser e atuar. Isto continua sendo um desequilíbrio: pensar sobre as emoções com uma pretensa “inteligência emocional”. A mente verbo-racional não sabe nada sobre o sentimento, pode somente julgá-lo ou comentar sobre ele.

Quanto ao pensamento, ou função intelectual, trata-se de aprender a colocar-se perguntas, de mantê-las ativas e de aguardar possíveis respostas que podem surgir não somente da mente verbo-racional, mas também de percepções corporais e do sentimento. O

pensamento, potencialmente, tem a função de abarcar as percepções advindas de outras funções, de tornar conciso e prático um conhecimento obtido por meio da corporeidade. Ao pensar de forma mais íntegra, pode-se observar diferentes pontos de vista de uma mesma situação, ponderar, decidir-se e zelar com uma atenção livre para que estas decisões sejam mantidas e postas em ação.

Expressar-se por meio da dramatização poderia vir a ser um trabalho da função motora, combinada à intelectual e, em raros momentos, ao sentimento. Mas isto, em minha proposição, só pode surgir à medida que amadurece no participante sua capacidade instintiva de receber impressões, de fruí-las. A busca é por um funcionamento harmônico de cada função e de mais de uma função atuando simultaneamente, para que seja possível uma percepção mais abrangente de si e dos fenômenos.

Deste modo, trata-se de um trabalho de estar ativo na recepção e receptivo na ação: ao iniciar um estudo sobre si, se faz necessário lidar com emoções, associações mentais, manifestações motoras habituais. Passa a ser também um convite aos participantes de lidar com a aceitação de sua condição no momento, talvez vislumbrando entraves, resistências, conflitos internos. Enfim, trata-se de buscar um conhecimento mais completo obtido pela percepção advinda das sensações, pensamentos e sentimento, simultaneamente. E é diante das oportunidades que surgem em uma situação laboratorial, de condições artificialmente reunidas, que cada participante poderá iniciar-se, se tiver interesse e na medida correspondente ao seu esforço, em seu próprio *itinerário de formação*⁴³.

Educar-se antes e durante se tenta educar outros

O menino e o açúcar

Quando Nasrudin exercia a magistratura, foi levada à sua presença uma mulher com o filho.

- Este menino — disse ela — come açúcar demais. Não estou em condições de sustentar essa mania. Por conseguinte, rogo-lhe que o proíba formalmente de comer açúcar, visto que ele não quer me obedecer.

Nasrudin disse-lhe que voltasse dali a sete dias. Quando ela voltou, ele tomou a adiar a decisão por mais uma semana.

- Agora — disse ele ao jovem, — proíbo-o de comer mais do que um tanto de açúcar por dia.

A mulher depois perguntou-lhe por que precisara de tanto tempo para dar uma simples ordem.

- Porque, minha senhora, eu precisava verificar se eu mesmo poderia reduzir minha ração de açúcar, antes de ordenar a alguém que o fizesse⁴⁴.

O educador aprende enquanto ensina, levando em conta que quanto mais der, mais irá receber e aprender. Requer dedicação, a decisão de ser muito honesto, tentar compreender melhor a si mesmo e ao mesmo tempo compreender melhor o aprendiz. Sinto

⁴³ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

⁴⁴ Shah *apud* VARELLA, 2009, p. 192.

que devo me educar enquanto educo os aprendizes, voltar os olhos para mim, pois quando começo a ver o que me falta, surgem perguntas. E de pergunta em pergunta, vou tratando de cultivar uma práxis.

Enfim, por meio de uma percepção advinda do funcionamento um pouco menos desequilibrado das funções do que aquele habitual é possível constatar com mais exatidão as faltas e também ter mais vitalidade e clareza na busca de soluções. Ideias não bastam para mobilizar meus atos, careço da presença de um sentimento caloroso que me mova em direção a algo positivo para que eu possa empreender uma tentativa mais íntegra. Viver presa ao funcionamento mecânico ordinário da mente verbo-racional me torna estéril, desvitalizada, desinteressante. O *trabalho sobre si* consiste, em muitos casos, em cultivar em mim algo que não me foi dado por minha educação inicial, mas que sinto falta e que desejo deixar como um legado aos que virão. Algo que me ultrapasse, que me exija um esforço não habitual.

Compreendo que certos aspectos – atualmente negligenciados na formação inicial de educadores - poderiam ser trabalhados, para que os educadores possam ser capazes de cultivar sua *mestria*⁴⁵ para além dos conteúdos, técnicas e metodologias. Para que o encontro entre educadores e aprendiz seja uma oportunidade genuína de *ensinagem*⁴⁶ para além de grades curriculares, projetos e parâmetros dados de antemão ao ato de aprender.

A meu ver, eis alguns dos aspectos basais no processo de *ensinagem* e de *transmissão de ensinagem*: *busca por uma atenção livre; força de vontade; aprender a sentir e expressar um sentimento por si*.

Busca por uma atenção livre

Cultivar uma atenção livre vai muito além da capacidade de concentração, de estar completamente absorto numa atividade ou associação. Na vida ordinária parece “produtivo” ficarmos horas diante de uma tela ou livro, esquecidos de nosso corpo, de nosso sentimento. Parece heroico que um atleta profissional em competição desportiva infrinja seus limites físicos a tal ponto de prejudicar sua saúde. Ou parece normal que estejamos de tal modo emocionados a um tal ponto de deixarmos de comer, de dormir, de trabalhar, de pensar. Na verdade, o que se está é adormecido numa mecanicidade da atenção, sugado por algum objeto exterior. É igualmente verdadeiro dizer que ensimesmar-se numa sensação ou numa associação interior não tem nada a ver com uma atenção livre. Mesmo que fosse possível estar completamente recolhido do mundo exterior, ainda assim haveria inúmeras armadilhas que dificultariam uma atenção plena da pessoa somente sobre si.

⁴⁵ GUSDORF, 2003.

⁴⁶ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

A busca por uma atenção livre é manter-se o sujeito da experiência diante da experiência, sentir-se enquanto sente, receber impressões simultaneamente de seu mundo interior e do mundo exterior. Por um efêmero momento tentar presenciar o funcionamento mecânico das funções, as associações habituais enquanto elas acontecem, diante dos outros e na relação com os outros e o mundo exterior⁴⁷. Lutar para que a atenção não seja sugada por somente uma das funções humanas, mas que possa ser instrumento para observar e estudar o funcionamento de, pelo menos, duas delas ao mesmo tempo. Ao me mover, *senso* os movimentos; ao pensar, tento sentir meu corpo; diante de emoções que me tomam, tento sentir as tensões musculares.

No *trabalho sobre si*, tal como o compreendo, o modo mais exato de colocar-se em condições de observação é prestar atenção à sua corporeidade. O gesto aparentemente simples de a atenção acompanhar a sensação do corpo é a base para toda e qualquer tentativa mais complexa.

Faz-se necessário certo tipo de atenção, de *estado de presença*, no momento mesmo em que a experiência acontece, para que se possa diferenciar entre emoção e pensamento, entre sensação e movimento. Pode-se reconhecer tensões no corpo que são *correspondentes* às associações mentais, posturas físicas que revelam emoções. Deste modo, ao observar a corporeidade pode-se estudar as ligações ou má-ligações no funcionamento das funções instintiva, motora, emocional ou intelectual.

Diante de cada situação externa há um grau de tonicidade requerido. Entretanto, inúmeras vezes utiliza-se uma tensão maior do que a necessária, dispendendo-se uma energia valiosa que poderia ser empregada positivamente com outras finalidades.

Não se deve confundir com um estado astênico, dormente, isolado. Relaxar tensões musculares, tratando de usar somente a tonicidade justa à execução da ação, pode afrouxar também outros bloqueios interiores, permitindo que a atenção circule organicamente, favorecendo uma prontidão e disponibilidade. Uma postura global que permite e favorece a estar mais atento.

É somente por meio de uma prática constante e dirigida que se pode ir aprendendo a exercer esta atenção livre em mais momentos na vida cotidiana, por mais tempo e com melhor qualidade. Jamais será algo adquirido ou mantido involuntariamente, mas poderá, pouco a pouco, tornar-se um gesto mais simples, direto e exato.

⁴⁷ Gurdjieff in OUSPENSKY, 1995.

Força de vontade

Constato que, nas condições ordinárias de existência, tenho muito pouco acesso à minha *vontade*. Vontade aqui compreendida como disposição e resolução de eleger algo como importante sem preceito ou impulso externo que a ele obrigue. Decidir algo e tratar de executá-lo porque sinto que devo fazê-lo, mesmo que nada, nem ninguém me obrigue. Muitas vezes, tratar-se de fazer algo para o bem de mim mesma, que exige até mesmo, contrariar meus hábitos e preceitos sociais. Um ato de vontade é um ato potencial de lidar com as resistências (internas e externas), de persistir apesar delas porque se decidiu de forma íntegra que algo deveria ser feito.

Em minhas condições atuais, meu corpo físico é submetido às condições exteriores (fome, sede, variações de temperatura, posturas físicas habituais e repetitivas, desejo sexual, tendência à inércia). Minhas emoções mudam a cada momento, se sucedem constantemente entre emoções agradáveis ou desagradáveis, entre “gosto” e “não gosto”, desejos e aversões motivadas por predisposições, hábitos, preconceitos. Meus pensamentos se manifestam como “associações mentais” motivadas por emoções ou sensações físicas. Não há uma *vontade*, uma *individualidade* constituída *a priori*. Muitas vezes o que é nomeado de vontade, de fato são desejos mais ou menos permanentes⁴⁸. Mas estes desejos se sucedem, num *caleidoscópio sem lógica*⁴⁹.

Gurdjieff teria dito:

O homem que não pode ‘fazer’, o homem a quem e através de quem ‘tudo acontece’, não pode ter um ‘Eu’ permanente e único. (...) O homem não tem um ‘Eu’ permanente e imutável. Cada pensamento, cada humor, cada desejo, cada sensação, diz ‘Eu’. E, a cada vez, parece-nos que esse ‘Eu’ pertence ao *Todo* do homem, ao homem inteiro, e que um pensamento, um desejo, uma aversão são a expressão desse *Todo*. Cada um dos pensamentos do homem, cada um de seus desejos, se manifesta e vive de modo completamente independente e separado de seu *Todo*. E o *Todo* do homem nunca se expressa, pela simples razão de que não existe como tal, salvo fisicamente como uma coisa e, abstratamente, como um conceito. O homem não tem um ‘Eu’ individual. Em seu lugar há centenas e milhares de pequenos ‘eus’ separados, que a maior parte das vezes se ignoram, não mantêm nenhuma relação ou, ao contrário, são hostis uns aos outros, exclusivos e incompatíveis. A cada minuto, a cada momento o homem diz ou pensa ‘eu’. E a cada vez seu ‘eu’ é diferente. Num instante era um pensamento, agora é um desejo, depois uma sensação, logo após outro pensamento e assim por diante, sem fim. *O homem é uma pluralidade*. O seu nome é legião⁵⁰.

⁴⁸ Gurdjieff in OUSPENSKY, 1995.

⁴⁹ Trecho do compositor Herbert Vianna, álbum “Caleidoscópio”, Paralamas do Sucesso, de 1990.

⁵⁰ Gurdjieff in Ouspensky, 1995, p. 78, grifos do autor.

Nestas condições não se pode afirmar que um homem ou mulher possuam vontade, nem forte nem fraca. Sem que haja uma vontade, não se pode constituir uma individualidade, não se pode trilhar o *caminho de individuação*, como diria Jung. Tornar-se indivíduo (do latim *individuus*: in “não” + *dividuus* “divisível”: “o que não pode ser dividido”) seria fruto da conquista de uma vontade permanente, semente e fruto de um “eu” permanente

Deste modo, constato em mim a necessidade de cultivar uma força de vontade. De, pouco a pouco, trabalhar sobre mim para reconhecer prioridades, vislumbrar uma meta e buscar seguir nesta direção.

Acredito que cultivar uma força de vontade é um aspecto fundamental na formação das pessoas e do educador em formação inicial. Não basta ler ou saber com a mente verbo-racional, apenas, sobre possíveis modos de agir diante de possíveis desafios que surgirão na prática docente. Faz-se necessário estar presente para testemunhar os fatos, coragem para encará-los como eles se apresentam, ser inteligente para lidar com as dificuldades, ter prontidão para agir quando e como for necessário, saber observar nos outros quais efeitos surgem de nossa primeira ação e o que precisará ser feito para que as intenções originais que motivaram o ato sejam expressas. Significa, muitas vezes, ir manejando e sendo manejado pelas circunstâncias que se apresentam, pelas reações do aprendiz. É um pedido de seguir acompanhando o desdobrar infinitesimal de ações e reações, de estar alerta para que diante da imprevisibilidade da recepção do outro, de sua alteridade que se manifesta diante das circunstâncias.

O educador em formação inicial se depara, já como estagiário, e se deparará muito provavelmente, na sua prática docente futura, com situações onde não basta ter lido sobre teorias do desenvolvimento, sobre psicologia infantil ou sobre “as múltiplas inteligências”. É vital que o educador, ele mesmo, se torne alguém com mais capacidade de percepção global dos fatos e das pessoas, que possua recursos internos para poder lidar com conflitos, resistências, dificuldades inerentes ao processo de ensino/ aprendizagem. É importante que o educador em formação inicial vivencie, compreenda por meio da experiência os desafios e possibilidades, sua responsabilidade em conduzir processos de formação (e não somente informação). Trata-se aí de uma formação de educadores que não pode restringir-se a uma formação verbo-racional. Vislumbro a importância de vivências curriculares significativas, onde o educador em formação inicial possa ser sensibilizado para a potencialidade de *mestria*⁵¹ que o trabalho do professor contém.

No contexto da pesquisa o convite ao cultivo de uma força de vontade se dá por meio do processo de buscar e voltar a buscar uma atenção livre. Ao buscar aprender a

⁵¹ GUSDORF, 2003.

conectar-se com a sensação do corpo, dar-se conta que a atenção se dispersa ou se desvia para outros objetos e, por decisão voluntária, retomar a direção original. Outro estímulo ao exercício da força de vontade seria assistir ao trabalho dos demais integrantes sem emitir julgamentos, críticas: somente assistir e receber as impressões vindas da tentativa dos outros. Parece fácil de ser executado, mas se mostra um desafio.

Não há desafio grande ou pequeno demais em geral, o que existem são pessoas com funcionamentos diferentes, em níveis de compreensão diferentes e com características que às vezes são mais ou menos favoráveis a um *trabalho sobre si*.

Num nível mais complexo, o exercício da força de vontade poderia atingir instâncias que permitiriam ao educador em formação inicial vislumbrar horizontes mais amplos de formação e auto formação, refletir e optar por caminhos de profissionalização e conduta profissional, interferir no mercado de trabalho com práticas alternativas aos paradigmas vigentes.

Aprender a sentir e expressar um sentimento por si

Outro aspecto que as vivências podem favorecer é o educador em formação inicial poder, por meio de um maior contato com a sua corporeidade, cultivar um respeito e carinho por si. Diante das propostas de dramatizações com base nos *contos filosóficos* o educador em formação inicial poderia exercer diferentes papéis, diferentes dos seus habituais, e descobrir novas facetas possíveis de si. Isto pode levar ao jogador aprender a querer-se bem, a reconhecer certas qualidades suas, admirar certos aspectos seus. Esta é a base para que ele possa, vez ou outra, também ser capaz de sentir algo positivo por outros e aprender a expressar um bom sentimento.

O exercício de assistir, em jogo, os outros educadores em formação inicial acompanhando a tentativa dos companheiros, também pode ser uma forma concreta de cultivar um sentimento.

Enfim, uma *escuta atenta*⁵² pode ser viabilizada e posta em prática quando nos ouvimos, nos sentimos. E, num momento efêmero de conexão consigo, fica mais provável a possibilidade de conexão com os outros, abrir-se, receber impressões e, quem sabe, propor algo aos demais ancorado no seu próprio e genuíno *saber da experiência*⁵³.

⁵² FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

⁵³ LARROSA, 2002, 2014.

Cultura de iogurte

O que nomeio de *trabalho sobre si* não é uma meta que identifico somente na formação escolar de educadores. Ou no âmbito do fazer artístico realizado por profissionais. Esta é uma meta em minha práxis, como e com pessoas, antes e acima de tudo. Mais ainda: esta é uma meta de vida, uma busca que transborda para além da pesquisa acadêmica, que pode permear o ato criativo no cotidiano e toda situação de comunicação (com qualquer pessoa e em qualquer circunstância na vida exterior). A questão de que se sou ou não capaz de estender isto para a vida cotidiana, se tento ou não tento, de que modo tento, se coloca sempre a partir deste crucial desejo que é *viver a Vida na vida*⁵⁴, de vivenciar de forma menos ordinária o cotidiano. Clarice Lispector, em toda sua estonteante obra não deixa de falar das epifanias do cotidiano, da “alegria modesta e diária”, deste “prazer do extraordinário que era tão simples de encontrar nas coisas comuns: não era necessário que a coisa fosse extraordinária para que nela se sentisse o extraordinário”⁵⁵.

Assim, como uma meta maior desta investigação, vislumbrei que os educadores em formação inicial pudessem vir a desejar iniciarem-se em certos aspectos de um *trabalho sobre si*. Pudessem ser sensibilizados e sensibilizarem-se a si próprios para a percepção de que existe uma linhagem, uma cadeia de transmissão de conhecimento ainda não desfeita - não inteiramente, pelo menos. Esta cadeia é de transmissão oral, presencial, em condições laboratoriais, mas que precisa transbordar para a vida, influenciar pessoas para além do seu círculo limitado. Sem pretensões de que nossa via de busca se “universalize”, se “democratize” ou se expanda em “incontáveis reproduções”, nos interessa que funcionem como uma *cultura de iogurte*⁵⁶. Alguém que tem os lactobacilos do iogurte os cultiva, os aumenta até que tenha o suficiente para seguir sua produção e, ao mesmo tempo, possa separar pequenas porções de iogurte velho e presentear seus amigos. Estes, por sua vez, quando veem suas próprias culturas de iogurte novo aumentando, espalham para outros, em rede.

Um belo dia, alguns amigos viram Nasrudin, de joelhos, à beira de uma lagoa, adicionando um pouco de iogurte velho à água. Um dos homens perguntou:

- O que está tentando fazer, Nasrudin?
- Estou tentando fazer iogurte.
- Mas você não pode fazer iogurte desse jeito!
- Sim, eu sei; mas imagine se der certo!⁵⁷

⁵⁴ REYMOND, 1984.

⁵⁵ LISPECTOR, 1998, p.122.

⁵⁶ BROOK, 1995.

⁵⁷ Shah *apud* VARELLA, 2009, pp. 215-216.

Um caminho de busca que só pode ser propagado inteiramente por meio da oralidade, da presença física, comprometida e compartilhada em comunidade. Sem pretensões que se democratize para todos, esta pesquisa buscou sinalizar vias de busca para aqueles que desejam, sensibilizando quem possui um potencial. Não é possível fazer iogurte com a água da lagoa inteira.

Jogar

Dramatizar ou, simplesmente *jogar*, é levar “à descoberta das relações entre a vida interior e a expressão física”⁵⁸, num universo onde as sensações, emoções, movimentos e sonoridades são recursos tanto para receber impressões de si e dos outros. Receber impressões é a base da expressão. “Toda reação autêntica tem início no interior do corpo. O exterior é somente o fim desse processo”⁵⁹. E ao expressar-se, seguir impressionando-se de si e dos outros. Como expressa a fórmula hermesiana de Delsarte:

Não há verdade na expressão, se a uma modalidade expressiva exterior não corresponder um impulso interior (...) Não pode portanto existir ‘verdade’ na expressão humana, se a manifestação, o movimento expressivo exterior não corresponder a um respectivo impulso ou movimento interior (e vice-versa). Cada entonação, gesto ou palavra que não obedecer a esta fundamental *Lei de Correspondência* será, portanto, falsa, afetada ou convencional⁶⁰.

Qualquer expressão será falsa ou convencional se não houver um sentir (-se). Por meio de movimentos e ações o jogador é levado a descobrir “as dimensões vividas e não vividas do seu mundo interior”⁶¹. Do modo como propomos, não se trata tanto de aprender códigos ou estéticas, mas de reunir artificialmente condições para que o jogador tenha acesso a um contato voluntário entre *essência* e *personalidade*.

Vejamos, primeiramente, como se definem estes termos no contexto do ensinamento de Gurdjieff:

Uma criancinha não tem personalidade. Ela é o que é realmente. É essência. Seus desejos, seus gostos, aquilo de que gosta, aquilo de que não gosta, expressam ser tal como é.

Mas, assim que intervém o que se chama ‘educação’, a personalidade começa a crescer. A personalidade forma-se, em parte, sob a ação de influências intencionais, isto é, da educação e, em parte, pelo fato da imitação involuntária dos adultos pela própria criança. Na formação da personalidade, a ‘resistência’ da criança aos que a rodeiam e seu esforço para dissimular-lhes o que é ‘dela’, o que é ‘real’, também desempenham grande papel.

⁵⁸ SANTOS, 1975, p. 69.

⁵⁹ GROTOWSKI, 2010, p. 172.

⁶⁰ Delsarte *apud* CABRERA, 2004.

⁶¹ SANTOS, 1975, p. 111.

No *trabalho sobre si*, um momento muito importante é aquele em que um homem começa a distinguir entre sua personalidade e sua essência. O verdadeiro 'Eu' de um homem, sua individualidade, só pode crescer a partir da sua essência. Pode-se dizer que a individualidade de um homem é sua essência tornada adulta, amadurecida. Mas, para permitir que a essência cresça, é antes de tudo indispensável atenuar a pressão constante que a personalidade exerce sobre ela, porque os obstáculos ao crescimento da essência estão contidos na personalidade. O crescimento interior de um homem não pode começar enquanto esta ordem de coisas permanecer sem mudança. A personalidade deve tornar-se passiva e a essência ativa.⁶²

Concordamos com Rodrigues quando ele afirma que a “a personalidade “não é em si um impedimento”⁶³, pois essência e personalidade constituem, ambos aspectos fundamentais da constituição humana e tem seu papel a desempenhar no *drama*. Essência corresponderia a “ser”, personalidade corresponderia a “saber”

Para além da polarização entre “ser” (*essência*) e “saber” (*personalidade*), existiria também uma outra possibilidade de “interação voluntária entre esses dois aspectos ou duas totalidades, a receptividade do ser que é predicado da essência e as habilidades operativas do saber, características da personalidade que se manifestariam com muita propriedade no ofício”⁶⁴. Aqui me refiro tanto ao ofício de ator, quanto ao de educador.

Seria preciso afrouxar a força voluntariosa da personalidade, colocando-a, com todas as suas fabulosas aptidões aprendidas, a serviço de um contato com a essência, e a partir desse contato, à emergência de uma presença⁶⁵.

O que se busca é muito mais um contato voluntário, um afrouxamento da pressão constante e habitual que a personalidade exerce sobre a essência. Em condições habituais a essência de uma pessoa se inclina a algo enquanto que a personalidade se move em outra direção. Isto gera um sofrimento involuntário, um conflito interno que dilacera, que divide, que compartimentaliza aspectos da vida interior de uma pessoa. Não cultivo a ilusão de que seja possível uma integração absoluta, pacífica e permanente entre essência e personalidade. Mas pude testemunhar momentos de intensa luta interior entre diferentes aspectos interiores. Duas naturezas conflitantes em ação, **enquanto** elas atuavam em mim e um “Eu” presenciando. O sabor disto é inconfundível, não se pode verbalizar em palavras a experiência viva de testemunhar esta luta e, ao invés de habitualmente sofrer com ela, poder, por instantes efêmeros, sentir-me presente para observar. *Desidentificar-me*.

Quando nela [personalidade] se cristalizam atitudes e reações pré-concebidas, que reagem mecanicamente nas interações com o mundo, estas atitudes tornam-se um impedimento para um contato com a essência

⁶² Gurdjieff in OUSPENSKY, 1995, pp. 189-191.

⁶³ RODRIGUES, 2013, p. 110.

⁶⁴ RODRIGUES, 2012, p. 259.

⁶⁵ Id., ibid., p. 259.

e a constituição de uma *presença*. Grotowski e Gurdjieff usavam uma mesma palavra para se referir a este estado de impedimento, *identificação* (Ouspensky, 1999, p. 251). Em Gurdjieff, o *trabalho sobre si* é que poderia levar a um estado de não identificação. Neste *trabalho sobre si* o relaxamento físico tem um papel central, não para estar apartado do mundo em um tipo de isolamento, mas, pelo contrário, para permitir que as impressões do mundo possam entrar. Isto corresponde ao princípio da via negativa de retirar os impedimentos e seria como colocar-se diante destas atitudes e posturas cristalizadas na personalidade, e esta posição reduziria a força de impedimento que tais atitudes e posturas têm sobre o fluxo da atenção, o que em Gurdjieff corresponderia a aproximar-se a um estado de não identificação.

Pode-se dizer que o impedimento e/ou as resistências implicam uma horizontalidade, que manteriam a atenção presa a um nível associativo mecânico⁶⁶.

Num estado de identificação, as relações obrigatoriamente e rigidamente se dão na *horizontalidade*, numa sucessão de querer, de desejos, de associações. Verifica-se aí uma dualidade ou ainda multiplicidade na “bruta flor do querer”:

Onde queres prazer, sou o que dói
E onde queres tortura, mansidão
(...)
Mas a vida é real e de viés
Eu te quero (e não queres) como sou
Não te quero (e não queres) como és
Ah! bruta flor do querer
Ah! bruta flor, bruta flor⁶⁷.

Na tradição contemporânea de Gurdjieff, um dos aspectos do *trabalho sobre si* é o treinamento de observar esta luta interior, entre duas naturezas opostas e contraditórias. E aprender a usufruir da energia resultante deste atrito entre vários “eus”, entre *essência* e *personalidade*. Voluntariamente se reúnem condições para que seja possível testemunhar o embate entre estas duas forças, estas duas naturezas. Exercitar a capacidade de ver – ver a si mesmo - é a uma medida de grandeza da pessoa e salva sua vida interior⁶⁸. Ver-se aqui como condição para poder discernir, optar com mais visão, estabelecer prioridades, vislumbrar uma direção, **verticalizar-se**. Recursivamente, quanto mais se vê de si, mais responsabilidade se deve ter por seus atos.

A opção pelo termo dramatização em função da etimologia de *drama*⁶⁹, é também em função de que a práxis poderia sensibilizar os jogadores a experienciarem, seja durante os encontros coletivos seja fora deles, uma amostra do que é esta busca por uma *desidentificação*⁷⁰. Uma apreciação de um *estado de presença* mais vívido do que o ordinário, onde pode vir a ocorrer, por alguns instantes, um olhar a si mesmo, sem

⁶⁶ RODRIGUES, 2013, p.110, grifos do autor.

⁶⁷ Trecho da canção “O querer”, canção de Caetano Veloso, do álbum “Caetanear”, 1985.

⁶⁸ LISPECTOR, 1998, p. 140.

⁶⁹ “Eu faço, eu luto” segundo SLADE, 1987, p. 18.

⁷⁰ Gurdjieff in OUSPENSKY, 1995.

juízos, sem pretensões, sem expectativas. Por meio deste olhar, medir seu próprio valor, distinguir prioridades, compreender-se e compreender com pelo menos duas funções humanas atuando juntas e ao mesmo tempo.

Considero pois que a questão central nas dramatizações é a urgência de um *trabalho sobre si* como base para todo e qualquer trabalho de expressão e comunicação mais complexo. O mais importante é aprender a cultivar uma *atenção livre*, capacidade esta que pouco a pouco poderia transbordar para além dos encontros de dramatização e atingir a vida cotidiana. A linguagem dramática se constitui, ao mesmo tempo, **veículo** e **manifestação** de um *trabalho sobre si*; meio e finalidade. Na dramatização tal como a proponho, não se trata de polarizar: a ênfase unilateral no “como” (a linguagem no seu aspecto técnico-expressivo, que no seu exagero poderia degenerar para estetização) ou no “por que”/ “para que” (a arte à serviço de causas ou conceitos extrínsecos a si). Mas trata-se, literalmente, de seguir rigorosamente a máxima mcluhaniana: “o meio é a mensagem”. “O ‘por que’ insere-se no ‘como’ ”⁷¹.

A condução nas dramatizações

Em dois períodos distintos e muito férteis de trabalho como atriz-pesquisadora conheci modos instigantes de condução e de avaliação das práticas cênicas. Uma delas aconteceu na colaboração com Joana Lopes, especialmente entre 1997 e 2001, na pesquisa sobre *Coreodramaturgia* (LOPES, 1997) e no espetáculo *Jogos arcaicos entre D. E O.*, inspirado em *Othello* de Shakespeare, apresentados no evento “L’Ombra dei Maestri: Rudolf Laban”, no DAMS- Università degli Studi di Bologna, Itália, 1999, sob curadoria e convite de Eugenia Casini Ropa. Joana Lopes atuava como *mestre de jogo*. *Mestre de jogo* significava jogadora, de fora do jogo, mas num alto grau de envolvimento com o que acontecia nele. Lopes ia propondo aos jogadores enquanto jogavam. Muito pouco se comentava do jogo depois dele, Lopes elaborava novos exercícios e práticas que trabalhassem o que ela buscava sem, necessariamente, dizer quais eram suas intenções e sem induzir resultados.

Outra forma de condução e avaliação das práticas conheci por meio de Carlos Simioni, do Lume Teatro, entre 2002 e 2004. Simioni foi co-orientador de minha pesquisa de mestrado em Artes na Unicamp⁷². Simioni conduzia os treinamentos enquanto ele mesmo treinava, conduzia enquanto jogava e propunha aos demais o que estava ele mesmo se propondo. Sua avaliação se dava à medida que propunha novos estímulos ao detectar nos

⁷¹ ELIADE, 2010, p. 86.

⁷² CABRERA, 2004.

demais dificuldades, bloqueios ou perceber que havia algo valioso surgindo e era preciso seguir naquela direção.

É fato que as duas experiências que narro se tratavam de atores, não havia outros jogadores ou espectadores fora do jogo assistindo e que, no caso específico de Joana Lopes, ela exercia também o papel de diretora do espetáculo. Mas cito estas duas experiências porque foram muito reveladoras para mim do que seja o *pensamento em ação*⁷³ do coordenador trabalhando concomitante ao *pensamento em ação* do jogador. A qualidade de atenção do condutor e sua avaliação no instante ajudavam-me, como atriz-pesquisadora, a buscar por mim caminhos pouco explorados ou ainda a não desviar-me de algo interessante que estava surgindo. E creio que, durante o jogo, à medida que minha qualidade de atenção como atriz-pesquisadora se ampliava, isto alimentava também a precisão do que iria ser proposto pelo coordenador.

Também apresentando espetáculos para o público, como atriz, em ocasiões em que não havia nenhum diretor ou assistente de diretor presente, tenho muito vívida a memória do que é que me guiava para buscar mais qualidade, o que é que alimentava meu interesse em buscar. Quanto mais eu exercitava soltar as tensões desnecessárias, as associações mentais desnecessárias, as expectativas e ansiedades desnecessárias àquele momento do espetáculo; mais podia estar sensível ao olhar e à escuta dos espectadores. Quanto mais *trabalhava sobre mim*, diante dos outros, mais podia sentir os espectadores. Sentia quando havia comunicação, quando uma ação minha ressoava ou não nos espectadores. Receber as impressões da atenção dos espectadores com meus sentidos era muito mais efetivo do que os comentários ou a ausência deles por parte dos espectadores ao final do espetáculo. Algumas vezes, mais até do que o som dos aplausos dos espectadores ao final da apresentação, era a qualidade do silêncio no espaço cênico que me dava à medida, como atriz, de que havia ou não comunicação com os espectadores ou até em especial com alguns mais do que outros.

De forma diversa àquela proposta por Spolin em seus jogos teatrais⁷⁴ não se trata do condutor assegurar, durante o andamento do jogo, que o “ponto de concentração” seja levado em conta. Muitas vezes em nossa prática com a dramatização as propostas são bem abertas, e como artista-educadora não tenho uma expectativa pré- definida de qual é este “ponto de concentração”. Os jogadores e eu como *mestre de jogo* descobrimos juntos, enquanto o jogo acontece e por meio dele.

Como *mestre de jogo* proponho novos estímulos analógicos aos jogadores enquanto jogam ou logo em seguida a uma primeira dramatização. São perguntas sobre o conteúdo da dramatização, perguntas desconcertantes sobre a “personagem” que o jogador

⁷³ RICHARDS, 2013.

⁷⁴ SPOLIN, 1979.

responderá com a ação. A meu ver a proposição de agir como se estivesse no lugar de, o “mágico se” de Stanislavski é tão forte e direto que só me basta, como *mestre de jogo*, propor uma nova vivência, com outra aproximação e abordagem, tratando de tocar no jogador outras habilidades ou outras inteligências que talvez não tenham se apresentado numa primeira tentativa. Algumas vezes entro no jogo como jogadora, para ter eu mesma uma percepção mais sensível do *agora-já* do jogo: preciso eu também “pensar-em-ação”, “à quente”, para poder formular certas propostas em uma linguagem analógica e relacional, preciso encarnar as palavras, respirar o ar do jogo, entrar em *estado de jogo* para propor de maneira mais exata.

Mesmo que, como *mestre de jogo* não jogue diretamente com os jogadores, não entre no espaço de jogo, ainda assim é importante esta empatia, esta cumplicidade. Corro riscos, erro muito, dou-me conta de pretensões e de transgressões que são ousadas demais: são as contradições inerentes a um processo onde o mestre também sabe que precisa aprender, não é um processo unilateral e acabado. “Sou a favor de uma pedagogia da prospecção, do tato, da interrogação e não a favor de um ensino de certezas”⁷⁵.

Mas ainda resta outro aspecto crucial a ser indagado: mas e a interação de conhecimentos entre os jogadores, entre o jogador-espectador e o jogador que está dentro do espaço de jogo? Não haverá momento de usar a linguagem das palavras e de compartilhar descobertas de forma mais horizontal?

Acredito que um dos modos dos jogadores-espectadores poderem contribuir com o jogo que acontece dentro do círculo é por meio de papeletas logo em seguida à dramatização que acontece. Trata-se de treinar-se, como jogador-espectador e como *mestre de jogo*, a ter um olhar receptivo, uma *escuta atenta*⁷⁶ quando assistimos ao jogo exercitando a abertura, recebendo o que nos chega do outro. Um olhar e escuta encorajadores e cúmplices, que podem instaurar no coletivo um sentimento de pertença ao grupo. Para mim é fundamental que todos os participantes possam ir, pouco a pouco, abandonando o pavor sob o qual estamos submetidos continuamente: “O que os outros vão pensar de mim? Será que vou conseguir? Será que estou agradando, correspondendo às expectativas que os outros têm de mim?” Parece-me que seria mais útil ao jogador perguntar-se: “Como posso tentar no *agora-já*? O que me falta experimentar? Diante desta dificuldade ou impedimento como estar tranquila e em prontidão?” Muita atenção se dispersa e se consome em nossas preocupações sobre um suposto olhar do outro posto sobre nós. Mas, se olhamos os outros de fato tão pouco, de onde vem a certeza de que somos o centro das atenções alheias? Esta (auto)ilusão de que os outros olham para mim é um bloqueio ao processo criativo. Uma resposta afirmativa para o desbloqueio seria, talvez:

⁷⁵ RYNGAERT, 2009, p. 225.

⁷⁶ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

tentando uma atenção livre comigo mesma, olhar os outros e deixar, fenomenologicamente, que as impressões me cheguem sem muitos “filtros”. E também estarmos relaxados quando sentimos o olhar dos outros pousados sobre nós. Para isto instaura-se, pouco a pouco, um clima de companheirismo no grupo, pois somente quando sentimos que o outro busca esta atenção livre, um olhar caloroso vem do outro e podemos nos soltar um pouquinho destas prisões. Testemunhar o outro **sendo** me parece mais precioso do que analisar o grau de conhecimento técnico ou estético dele. A meu ver, as técnicas e estéticas não são um fim em si mesmas. Não encaro a aquisição de uma técnica como anterior à elaboração de um discurso⁷⁷. Na busca da elaboração de um discurso é que recorro às técnicas necessárias, nos momentos que se mostram necessárias. Faz-se necessário propor diferentes estímulos técnicos individualizados, pois cada pessoa elabora seu discurso de acordo com quem é e como “funciona”. Soluções estetizantes precipitadas interrompem ou obstaculizam o processo de balbucio de uma fala nascente do jogador. Ainda assim, as questões técnicas e poéticas podem nos ajudar a saborear o que é o Ser.

Alimentar a tentativa do outro com uma atenção calorosa também é outra estratégia essencial. Não se trata de uma técnica ou método para ver e enxergar, ouvir e escutar, mas de uma postura em que esta verticalidade seja possível, seja viável a vivência de um *estado de presença* de alta qualidade.

Quais condições reunir para vivenciar este *estado de presença*? Para recobrar a aprendizagem da observação da realidade (ou de múltiplas realidades) tal como são, sem mitificações, idealizações, facilitações, julgamentos?

No processo de cultivo da capacidade de colocar-se no lugar de um outro, de exercitar o *giro antropológico*⁷⁸, maior precisa ser a capacidade de “sentir eu mesmo como eu mesmo”. Para ser capaz de realizar-se como pessoa responsável e madura, faz-se necessário ser capaz de colocar-se no lugar do outro a partir de habitar-se.

Percebo então a responsabilidade da artista-educadora que propõe e conduz os jogos. Não basta somente propiciar acesso a vivências nas linguagens expressivas das Artes Cênicas, num viés puramente estetizante. É importante refletir sobre sua meta mais genuína, sobre o potencial mais essencial que o jogo de categoria *mimicry*⁷⁹ contém: sentir o outro plenamente a partir de si. A artista-educadora tem o papel de não impedir nem bloquear este processo de Ser, de despertar em si suas potencialidades, suas “humanidades” para que, por ressonância, sejam despertadas nos aprendizes. É de uma potência muito grande uma tentativa de *todos* os envolvidos num processo de jogo, um

⁷⁷ RYNGAERT, 1981.

⁷⁸ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

⁷⁹ CAILLOIS, 1990.

esforço conjunto de sentir-se “Eu-eu” e de senti-lo o mais intensamente possível nas condições do jogo.

O papel da artista-educadora neste processo é tentar uma *escuta atenta*⁸⁰, **servir** ao invés de intervir diretamente. Meu olhar poderia então problematizar, abrir perguntas, propor desafios, ampliar horizontes a partir do jogo que surge, com base num conhecimento vindo do saber de sua própria experiência.

Aforismos

Aforismos – máximas de mínimos: máximas mínimas.
Os aforismos como *aflorismos*: afloração da realidade submergida.
Os aforismos são a expressão simbólica da impressão do viver⁸¹.

Um dos instrumentos para medir o impacto da dramatização de *contos filosóficos* nos jogadores foi o registro filmado dos encontros do *núcleo de dramatização de contos* do *Lab_Arte* no segundo semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2014. Este material serviu de base para o vídeo-poesia que acompanha esta tese.

Além disso, a escrita de aforismos ao final de cada encontro também mostrou-se bastante interessante como registro das percepções de cada participante.

O aforismo é um recurso comum na tradição oriental e é pertencente à literatura de tradição oral. Muitos escritores ocidentais consagrados se utilizam dos aforismos como recurso estilístico, como por exemplo, Shakespeare, La Rochefaucault, Montaigne, Goethe, Nietzsche, Oscar Wilde, Ortiz-Osés, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Guimarães Rosa. Entendo aforismo como sentença ou máxima que contempla uma reflexão concisa e fundamentada na percepção direta.

Aforismo não é: “moral da história”, interpretação, análise, julgamento, crítica ou elogio. O aforismo é um modo poético de expor uma reflexão, uma compreensão, buscando fazê-lo de maneira mais analógica, registrando o impacto⁸² que a experiência causou sobre si.

O convite para que escrevamos os aforismos é este: “O que eu vi de mim? Houve uma experiência, uma percepção de algo de mim que quero registrar e compartilhar?”. A escrita e compartilhamento de aforismos é um modo poético de chamar o pensamento, de convocar a função intelectual sem, necessariamente, racionalizar a experiência.

Cada participante escrevia um ou mais aforismos para expressar o que compreendeu. Sentados em círculo, cada um recebia uma tarjeta de papel sulfite onde

⁸⁰ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

⁸¹ ORTIZ-OSÉS, 1996, pp. 69, 166 e 233, grifos do autor.

⁸² BENTOLILA, 2014.

caibam não mais do que quatro ou cinco linhas manuscritas. Não se exige colocar nome do autor do aforismo no papel. Após a escrita dos aforismos, as tarjetas passam de mão em mão, até que todos os tenham lido e retornem ao seu autor. Não há um comando externo de quando passar a tarjeta para a pessoa ao lado. Vai depender da sensibilidade do coletivo, de modo que todos tenham tempo de ler o que lhe chega às mãos. Algumas vezes propus que, num papel um pouco maior, cada um que recebia a tarjeta acrescentasse algo ao original, dialogando com o saber dos outros.

Estes aforismos foram sendo recolhidos, compilados e analisados como material de reflexão. Os aforismos são tomados como um saber gerado e nascido no coletivo e podem ser, portanto, empregados para fins de pesquisa e ensino por todos do coletivo, num pacto firmado entre todos os participantes.

Como captar e registrar a percepção “antes” da captura pela mente em seu funcionamento ordinário?

Esta forma de registro e sedimentação das compreensões dos jogadores e do *mestre de jogo* e seu posterior compartilhamento entre os participantes nos encontros trouxe a possibilidade de uso de uma linguagem mais poética, analógica, metafórica e concisa. Mais do que a expressão condicionada por formalismos ou cientificismos cartesianos que os educadores em formação inicial são mais incentivados a expressarem-se no contexto acadêmico, é importante que a escrita do aforismo brote do *saber da experiência*⁸³. Sendo assim, o aprendizado e produção destes aforismos são modos de ampliar os recursos da escrita e do pensamento, complementando o repertório expressivo e comunicativo dos participantes. É um modo de exercitar a função intelectual em trabalho conjunto com as demais funções humanas. Em paralelo ao conto filosófico, é um outro estímulo ao pensamento não associativo ordinário, o chamamento à uma contemplação ativa.

Epistolografia

Outra fonte rica de registro de impressões e comentários compartilhados pelos jogadores provém dos exercícios de epistolografia⁸⁴: cartas escritas por eles como forma alternativa de reflexão sobre a práxis e as experiências vividas ao longo do semestre no *núcleo de dramatização de contos*. A grande maioria das cartas, endereçadas a mim, foram

⁸³ LARROSA, 2002, 2014.

⁸⁴ A *epistolografia* é uma das formas alternativas de avaliação no ensino superior neste campo de conhecimentos. Trata-se da escritura de uma carta “*como se fosse*” para um velho amigo contando-se das experiências significativas no semestre. Desta forma, obtém-se um exercício de escrita mais profundo e pessoal, sem citações, regras de ABNT ou referências bibliográficas. Ao final da disciplina se efetua a partilha da leitura das cartas com todos os participantes ocultando-se a autoria da carta que não entra em questão, pois se avalia o processo coletivo e a expressão criativa e poética destes processos e não se considera a classificação dos estudantes entre si. Em sua modalidade mais radical é escrita à mão (sem redator eletrônico de texto) e postada nas agências físicas de correio. Veja-se FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2014; assim como SILVA, 2010.

enviadas no final do semestre de 2014. Muitos dos comentários usados ao longo da tese são fragmentos destas cartas, que fiz questão de responder, uma a uma, pessoalmente. Recebi cerca de quinze cartas, algumas mais afeitas a um estilo dissertativo acadêmico, outras sob a forma de poesias, de desenhos, de textos repletos de imagens, fotos, etc.

Nestas cartas houve a explicitação de desconfortos durante os encontros, como por exemplo:

(...) e por mais que fosse incentivada a simplesmente sentir, eu não conseguia sentir nada, e o fato das dramatizações serem mudas as tornava mais difíceis para eu compreender o que fazer, e que ação esperar do outro.

Talvez porque vivamos num mundo extremamente verbal, ou seja lá porque meus familiares, amigos (e inclusive eu mesma) mais próximos a mim quase não esboçam expressões gestuais, tal forma de dramatização me deixava confusa e impotente. (Mayumi, estudante de Pedagogia)

Para algumas participantes, o próprio ato de escrever exigia um esforço não-habitual mas, também, uma proposição que aceitaram de bom grado e que optaram fazê-lo com qualidade:

Sei que demorei para escrever. O motivo deste silêncio foi a necessidade de reservar um tempo livre de possíveis interrupções e que não pertencesse a mais ninguém. Somente com esse tempo eu mergulharia profundamente dentro das boas lembranças e extrairia aquilo que foi mais impactante para mim. Assim, escolhi o silêncio da noite e, da forma que pude, transformei sensações e experiências em palavras para transmiti-las a você (Bruna, estudante de Enfermagem).

Escrever uma carta sobre a minha experiência no *Lab_Arte* de Dramatização de Contos desse semestre não é tarefa fácil... Este foi um semestre difícil, dolorido, sofrido, tumultuado. Mas depois de tudo que dividimos naquele palco, naquela sala, sinto como se eu te devesse algo, e esse algo é no mínimo, no menor dos caminhos, escrever essa carta (Jaci, licencianda em Letras).

Outros sentiam nos encontros a exigência de algo diverso do habitual. No caso de Murilo, houve a percepção de obstáculos e o interesse seu por um trabalho interior ao lidar com suas resistências internas: timidez, receio de ser julgado mas, ao mesmo tempo, o dar-se conta de que é um hábito julgar aos demais:

Teve vezes que eu não tinha a mínima vontade de ir, no entanto, eu ia e me esforçava para me entregar àquele momento e quando acabava eu agradecia por ter ido (...) Houve certas dificuldades que apareceram com mais frequência nos nossos encontros semanais, como por exemplo, no início a timidez era mais evidente e depois foi se esvaindo, mas, no final aumentou. Foi interessantíssimo observar como às vezes eu me preocupava com a opinião dos outros e, às vezes, eu julgava os outros. As emoções relacionadas com os pensamentos influenciavam diretamente nas

minhas sensações físicas. Muitas vezes não conseguia me sentir direito, pois, ou estava julgando o outro, ou me preocupava em ser julgado (Murilo, licenciando em Filosofia).

Também no caso de Adriano se revelou uma timidez, uma “vergonha”, mas ele também reconhece nas condições de trabalho uma oportunidade de aprendizagem:

Nas nossas aulas comumente fazemos algumas coisas que seriam vergonhosas em qualquer outro ambiente. Com isso, acredito que aprendemos a prestar mais atenção em nós mesmos. (...) Os movimentos que nós fazemos com o corpo são únicos e muito íntimos de cada pessoa, ao mesmo tempo, fazemos essas ‘acrobacias’ com muitas outras pessoas a nossa volta, isso foi um grande aprendizado para mim. Dessa forma, aprendi a melhor respeitar a mim mesmo e aos outros (Adriano, licenciando em Filosofia).

Outros comentários dos jogadores apontam para descobertas significativas, percepções características de certo grau de *presença* habitando um corpo:

Os olhos da pele se arregalam (Laila, licencianda em Letras).

Tive momentos que alcancei uma presença, uma atenção e uma sensação de mim mesmo muito gratificante. Às vezes quando via o que julgo ser defeito do meu caráter ficava muito contente e também muito grato, pois enxergava (Murilo, licenciando em Filosofia).

Outros comentários sublinharam o valor do trabalho em grupo. E também outros pontos de partida para estabelecer um contato mais genuíno com o outro, com a alteridade:

Mas quando nos propomos e nos permitimos de fato sentir ao invés de simplesmente agir, o mundo e as relações se transformam. A oportunidade de poder trabalhar em grupo, compartilhando vivências (...) foi fantástica. Transbordamos sensações, saciamo-nos, (...) Cada um era diferente, por mais que as pessoas e o espaço fossem iguais, o momento, as sensações, a disponibilidade e a interação não eram. Para mim, a palavra de ordem dos nossos encontros foi “Sensação”! Sentir, sentir e sentir (Madeleine, estudante de Enfermagem).

A cada novo encontro eu me surpreendia e gostava mais daquela partilha de experiências, das descobertas, do compromisso e fidelidade dos participantes, dos *contos filosóficos* de tradição oral e dos aforismos (Bruna, estudante de Enfermagem).

Para alguns os encontros resultaram num “campo de experiência” onde foi transmitido através de cada aprendiz o conhecimento de que cada um “necessitava”:

Você proporcionou um campo de experiências único para se experienciar e experienciar-se. E isso é claro que não é apenas uma opinião minha, porque as outras pessoas também foram profundamente tocadas e eu achei incrível. Eram alguns minutos da semana diferentes e muito significantes. ‘A

presença interior é a sensação mais intensa. É bom se sentir'. Esse aforismo pra mim é importante, já que só o entende a pessoa que vive ou viveu o seu conteúdo, e você proporcionou pela primeira vez na vida de algumas pessoas a possibilidade de vivenciar isso. (...) pois, nós humanos, precisamos sentir-nos e só assim sentiremos o outro (Murilo, licenciando em Filosofia).

Você (...) soube nos transmitir através de nós mesmos o conhecimento de que necessitávamos. Falo no plural porque sempre tive essa sensação de compartilhar com os outros do grupo este aprendizado (...) que sem a menor dúvida teve o seu poder multiplicado pelo número de pessoas que o compartilhou. (Jaci, licencianda em Letras).

No caso de Therese, ela percebeu que, no processo de trabalho, quanto mais se doa de si, mais se recebe dos outros. Processo este que parece tê-la auxiliado em seu processo criativo de poetisa para além dos encontros do *núcleo*:

E a cada encontro, algo nos era acrescentado e outro tanto requerido. Era doar-se e receber e, a princípio, me parecia que mais me entregava, me padecia, melhor dizendo. (...) Sem saber exatamente o que assimilava, me vi mais inspirada para escrever e mais livre para sentir (Therese, estudante de Pedagogia).

E, por fim, alguns trechos que revelam as relações que cada participante estabeleceu entre a práxis e sua vida para além daqueles encontros, num transbordamento:

Mas te digo que levei toda uma vida externa para os encontros, e muitas vezes lidei ali com coisas que não estava conseguindo digerir fora daquela sala. Quando perdi minha bisavó, em março, e não conseguia pensar nela sem cair no choro, tive em um encontro um momento de colo inesquecível, quando pude me despedir (...) Quando experimentamos a sensação de uma caldeira extremamente quente dentro de nós, e que depois foi se apagando lentamente, descobri uma forma de acalmar a dor no estômago que me devorava por dentro todas as vezes que ficava muito nervosa – e que era uma úlcera super desenvolvida, que eu tinha acabado de descobrir. E quando dançamos como folhas ao vento experimentei uma sensação de liberdade tão intensa como não sentia desde criança (...) A impressão que tive é que a sabedoria escrita nos contos que vivenciamos saltou do papel para dentro de nós mesmos, e não poderia ter sido absorvida de maneira mais completa do que esta, em que o corpo e a mente se juntam para completar a interpretação concreta daquilo que foi transmitido pela leitura (Jaci, licencianda em Letras).

O lugar, o talento e o momento certo⁸⁵ parecem ter se reunido, verdadeiramente, durante o ciclo de encontros. Interpreto o resultado positivo disso a partir da entrega verdadeira e voluntariosa do meu ser para estar ali, assim como foi a sua entrega como condutora e desveladora de caminhos, sensível aos imprevisíveis e múltiplos percursos que cada um poderia trilhar ali para conseguir chegar a um lugar comum (Sarah, licencianda em Ciências Moleculares).

⁸⁵ Em alusão ao conto “O dervixe e o cantor famoso” (CARRIÈRE, 2004, pp.164-167; SHAH, 2010, pp. 125-128).

Trabalho sobre si por meio da dramatização

Chamo de *trabalho sobre si* “manter continuamente um interesse por estudar o interior do mundo por meio do seu mundo interior”⁸⁶. “Conhecer o mundo implica (re)criar a si mesmo”⁸⁷, aprender sobre sua própria natureza, reconhecer impedimentos e bloqueios, buscando ser honesto diante daquilo que se testemunha, exercer esforços para seguir se vendo diante do que não é agradável de ser visto. É receber impressões que alimentam, é estar consigo e, a partir desta qualidade de atenção, estar com os outros: ver, sentir, escutar de forma não automática. *Ser-sendo*⁸⁸, sentir que sente, sorver *da Vida na vida cotidiana*⁸⁹. Desejar trabalhar-se dando o máximo de si e, ainda assim, desapegar-se da obsessão de conseguir resultados. Desfrutar da inocência, alegria, companheirismo, solidariedade; possibilidades raras de acesso a um sentimento caloroso e genuíno. Buscar algo de positivo por si e para si, desiludir-se da crença que outros poderão fazer algo por mim. E, ao mesmo tempo, arrefecer dentro de si um impulso utilitarista que crê que se pode tirar de tudo o que se precisa e submeter ao seu próprio uso egoísta⁹⁰. Trata-se também de resistir ao egoísmo de se servir do que há, sem dar nada em troca ao coletivo que propiciou as condições favoráveis.

Poeticamente, englobar a negatividade e nutrir-se da energia resultante da fricção entre o que manifestamos ser e aquilo que podemos nos tornar. É também adquirir uma unidade dentro de si, uma integridade, mas poder representar, por escolha e diante de todas as pessoas, diferentes papéis que nos convenham para poder levar a vida. E, eticamente, tornar-se responsável por seus atos e palavras, por sua atuação no mundo. Trabalhar “*apesar*” das condições adversas e reconhecendo os limites disto, na turbulência das resistências e das contrariedades. Lembrando a lição freireana, respectivamente, se trata de articular a “*boniteza*” e a “*decência*” nesta ético-poética.

O *trabalho sobre si* por meio da dramatização tem como ponto de partida a corporeidade como organização cosmológica. Nesta práxis, trata-se de convidar os jogadores a liberarem-se das tensões desnecessárias, de tentar estar com a musculatura o mais solta possível para agir com o menor dispêndio de energia. Isto nem sempre é possível, muitas vezes detectamos em nosso corpo tensões muito arraigadas e que não se desfazem diante de um primeiro pedido. Empurrar o corpo para que se livre destes nós também obstaculiza um processo de autodesvendamento. A solicitação no processo, então, é de soltar o que é possível soltar, exercitar a soltura do corpo, aprendendo pouco a pouco

⁸⁶ Eichemberg *apud* FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 82.

⁸⁷ RODRIGUES, 2012, p. 88.

⁸⁸ GROTHOWSKI, 1993, p. 74.

⁸⁹ REYMOND, 1984.

⁹⁰ Shah *apud* VARELLA, 2009.

como se aproximar dele e falar sua linguagem. O esforço que se busca é estar em prontidão durante a receptividade e observar-se durante a ação, deixando-se surpreender. É a tentativa de estar ativo na recepção de impressões e receptivo a si e ao outro no agir. É um convite a dar-se conta de que se sente o que se está sentindo e não dar atenção para julgar o que se sente (*epoché* fenomenológica). A busca é por sentir(-se) e expressar (-se), sem premeditações nem julgamentos.

Ao dramatizar se recebem impressões por meio do corpo e que se expressam por meio dele. Isto explicita a conexão entre a corporeidade e as emoções, porque o que vivemos na esfera emocional de nossa existência é somatizada em processos hormonais, na respiração, no ritmo cardíaco, nas tensões musculares⁹¹.

A mão e a luva, a máscara e o rosto

Sigo aqui no interesse que a busca por um *estado de presença* que transborde das dramatizações para um círculo de experiências mais amplo, quem sabe penetrando em algumas instâncias da vida cotidiana dos educadores em formação inicial. Um engajamento honesto na dramatização pode nos levar a dar-nos conta “da máscara que frequentemente nos impomos no convívio social”⁹². Quando buscamos deslocar, levemente, nosso “eu ordinário” para circunstâncias vividas por outras pessoas (personagens dos contos) podemos começar a perceber “os mascaramentos involuntários que assumimos no dia-a-dia”⁹³. A dramatização poderia contribuir “para a tomada de consciência do uso inconsciente da máscara (*persona*)”⁹⁴.

Falando em linguagem figurada, questiono: o que se pode encontrar debaixo destas primeiras máscaras? Outras máscaras, em sucessivas camadas. O que intuo é que certas máscaras são recorrentes porque as circunstâncias são encaradas sempre da mesma maneira, as mesmas associações são disparadas e as respostas mecânicas são sempre as mesmas diante dos mesmos estímulos na vida cotidiana. Questiono a possibilidade de vivermos sem máscaras, considero isto uma ilusão. Apraz-me mais a possibilidade de buscar um dia ser capaz de escolher quais máscaras portar, de acordo com as circunstâncias e condições que se apresentam.

Mesmo sem ser atriz nem ter pertencido ao teatro grego – uso uma máscara. Aquela mesma que nos partos de adolescência se escolhe para não se ficar desnudo para o resto da luta. Não, não é que se faça mal em deixar o próprio rosto exposto à sensibilidade. Mas é que esse rosto que estava nu poderia, ao ferir-se, fechar-se sozinho em súbita máscara

⁹¹ CABRERA, 2004.

⁹² SANTOS, 1975, p. 11.

⁹³ Id., *ibid.*, p. 11.

⁹⁴ Id., *ibid.*, p. 11.

involuntária e terrível. É, pois, menos perigoso escolher sozinho ser uma pessoa. Escolher a própria máscara é o primeiro gesto voluntário humano. E solitário⁹⁵.

Se afrontamos o mundo, surgem tensões diante destes primeiros confrontos, os “partos da adolescência” a que Clarice Lispector se refere. Nestes partos da adolescência, porém, parece-me que nem sempre se escolhe voluntariamente uma máscara. É provável que as tensões do rosto outrora nu da infância pouco a pouco se crispem de dor e se fechem em máscara terrível. E tomamos esta defesa inicial, este gesto desesperado como opção voluntária e que se reafirma dia-a-dia sem nossa atenção vigilante. E estas tensões se crispam ao longo do tempo, como as máscaras demoníacas de feições humanas do teatro clássico japonês, o teatro nô, que cristalizam uma emoção muito recorrente das personagens: ira, tristeza, ciúme, dor, rancor, etc. Uma máscara em seu sentido concreto (tensões cristalizadas) é o que se sedimenta sobre nosso rosto, sobre nosso “eu” e é por meio desta máscara muscular, e só por meio dela, que passamos a nos relacionar conosco mesmos e com os outros. Estas tensões cristalizadas **correspondem** a pensamentos, emoções, associações, posturas recorrentes que sufocam, que estrangulam a pureza de um aspecto mais essencial, mais *essera*⁹⁶ da constituição humana, aquela *essência*⁹⁷ que só quando crianças vivenciamos plenamente.

Não se trata aqui de uma dicotomização essencialista, mas da constatação de que imitamos desde que nascemos, senão antes. Imitamos tanto os gestos, posturas, inflexões da voz, expressões verbais, pensamentos recorrentes, escala de valores, que cremos que tudo isto nos pertence, tudo isso nos é “natural”⁹⁸. A formação da personalidade é constituída por

hábitos físicos e emocionais, além de padrões de pensamento, de formas aprendidas de relacionar-se com o mundo que são práticas e necessárias no sentido de confrontar a situação pessoal com o “mundo como ele é”; isso é, constituído por tudo aquilo que a pessoa incorporou de fora. Porém essa camada de nós mesmos não é necessariamente o que encontramos na essência, e algumas vezes as duas esferas podem ter desejos, gostos, e vontades que são opostas e contraditórias⁹⁹.

Sofremos inutilmente quando estas duas naturezas, *essência* e *personalidade* entram em embate, quando se alternam no tempo e no espaço até que quando, mais hora menos hora, uma delas fatalmente mutila ou sufoca a outra:

⁹⁵ LISPECTOR, 1998, p. 86.

⁹⁶ *Essera*: relativo ao Ser. Ver em GURDJIEFF, 2003.

⁹⁷ *Essência* segundo a acepção de Gurdjieff in OUSPENSKY, 1995.

⁹⁸ OUSPENSKY, 2009, p. 188.

⁹⁹ Richards *apud* RODRIGUES, 2013, p. 105.

Você e você
 Diz o I Ching:
 Divino é saber
 O que distingue
 Você de você

Você dos outros
 Do outro você
 Você do mundo
 Do você do ser

Você num canto
 Vive o espanto
 Enquanto o outro você
 Sai pra viver
 Por aí

Tanto pranto, tanta dor
 Seu irmão
 Pede o seu amor

Diz o I Ching:
 Divino é saber
 São dois no ringue
 Você e você

Você que ataca
 Pra se defender
 Que beija a lona
 Pra poder vencer

Você num canto
 Apanha tanto
 Enquanto o outro você
 Bate demais

Deus do céu
 Quanto sangue pelo chão
 Seu irmão
 Pede o seu perdão¹⁰⁰.

Portar voluntariamente uma máscara que se escolheu, proteger-se dos embates do mundo “tal como ele é” portando uma máscara, este “primeiro gesto voluntário humano e solitário”¹⁰¹, é um gesto que exige, antes de tudo, possuir um rosto e senti-lo. Isto é, significa estar em contato com sua *essência* e favorecer a coexistência positiva desta com a *personalidade*, (*essência* e *personalidade* na acepção gurdjieffiana dos termos). “Rosto” aqui de maneira também figurada: significa “corpo”, percepção de sua existência; uma presença íntegra; uma atenção livre; uma força de vontade. Uma condição para sentir seu próprio rosto é cultivar seu verdadeiro “Eu”, o “Eu- eu”. Distinguir o “Eu profundo” dos outros “eus”, parafraseando o título de um livro de Fernando Pessoa¹⁰². Significa comprometer-se

¹⁰⁰ Letra da canção “Você e você”, de Gilberto Gil, álbum “Gil Luminoso”, 2006.

¹⁰¹ LISPECTOR, 1998, p. 86.

¹⁰² PESSOA, 1980.

numa autodisciplina rigorosa e viva, buscando um amadurecimento *esseral*¹⁰³, num caminho de individuação. Em dados momentos deste caminho de individuação a instrução verbo-racional, o saber intelectual serão valiosos e imprescindíveis, não é viável nem desejável suprimi-los. Mas, neste caminho, trata-se de atenuar a pressão constante que este saber exerce sobre o ser, tornar mais passivo o que usualmente é demasiadamente ativo e mais ativo o que está pouco cultivado ou atendido interiormente¹⁰⁴.

Só nos tornamos pessoa quando nosso rosto afronta o mundo, quando nossos desejos são postos em atrito com as resistências do mundo exterior¹⁰⁵. Fatalmente uma máscara ou um repertório limitado e repetitivo de máscaras, de tensões, de posturas físicas e mentais, vai ser posto sobre o rosto. Portar uma máscara é medida de proteção, de sobrevivência psíquica. Portar uma máscara pode nos permitir proteger nosso próprio rosto, preservar um pudor, resguardar algo íntimo e, ao mesmo tempo, nos dar coragem para enfrentar a opacidade do mundo diante de nossos desejos. É importante que a personalidade seja cultivada e instruída. Mas é possível também que ela, sob intenso *trabalho sobre si*, seja posta ao serviço da essência ou, pelo menos, que não impeça a essência de manifestar-se e amadurecer. Só adquirimos uma individualidade, um “Eu” permanente quando amadurece nossa essência, quando a essência convive e coexiste em equilíbrio e colaboração com a personalidade¹⁰⁶.

Pode ler-se nos textos antigos: *Nós somos dois. O pássaro que bica e o pássaro que observa. Um morrerá, um viverá*. Ocupados com o alimento, embriagados com a vida dentro do tempo, esquecemo-nos de *fazer viver* a parte de nós que observa. Por isso, há o perigo de existir apenas dentro do tempo, e de forma nenhuma fora dele. Sentir-se observado por esta outra parte de si próprio (a parte que está como que fora do tempo) dá-nos outra dimensão. Há um Eu-Eu. O segundo Eu é quase virtual; não é um – em si – olhar dos outros, nem qualquer julgamento; é como um olhar imóvel: uma presença silenciosa, como o sol que ilumina as coisas – e é apenas isto. O processo apenas pode ser conseguido somente no contexto desta presença constante. Eu-Eu: na experiência, o duplo não aparece separado, mas como uma unidade, única. (...) Eu-Eu não significa estar dividido em dois, mas ser-se duplo. A questão é ser- ser passivo na ação e ativo na observação (reverter o hábito). Passivo: estar receptivo. Ativo: estar presente¹⁰⁷.

Nas sociedades tradicionais e no Oriente, a máscara, em seu sentido concreto, é um ser sagrado através do qual o homem se comunica com forças cósmicas e recebe energias da natureza. Não se trata de um *objeto*. É um ser emissor, mas também receptor de forças.

¹⁰³ GURDJIEFF, 2003.

¹⁰⁴ OUSPENSKY, 1995, p. 191.

¹⁰⁵ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

¹⁰⁶ OUSPENSKY, 1995, p. 191.

¹⁰⁷ GROTHOWSKI, 1993, p. 77, grifos do autor.

A máscara é um elemento de ligação e de transformação, muitas vezes usada nos ritos de passagem.

Por suas qualidades, a máscara pode ser usada como um instrumento de mudança de perspectiva, favorecendo uma relação não-habitual com o mundo à sua volta e possibilitando uma sensação nova de espaço e tempo, potencializando uma interiorização.

Em uma condição laboratorial, podemos optar por outras máscaras – em seu sentido figurado - que usualmente não ousamos, exercitando outras *modulações do ser*¹⁰⁸. Mas isto só se torna possível à medida que cada um pode ou não experienciar possuir um rosto, senti-lo, reconhecê-lo por baixo das máscaras que involuntariamente já se enrijeceram no rosto.

A nuance que me interessa é que a máscara pode tanto ser usada como *persona* que aprisiona e falseia - adorno patético e estéril -, como voluntariamente portada como *personnare*, “caixa de ressonância que ajuda a extrair e ressoar a própria voz (o mais íntimo de si mesmo)”¹⁰⁹. Talvez esta sutileza se perceba na equalização de tons. Pode-se afivelar a máscara tão apertada ao rosto que ela sufoque ou em deixar os nós menos tensos e haver permeabilidade entre máscara e rosto. Esta é uma etapa do *trabalho sobre si*, um nível de acesso.

Gurdjieff se serve com frequência da metáfora do ator para falar do homem totalmente desenvolvido. Fala de representar um papel na vida, de responder a todas as exigências que surgem das situações variantes, de assumi-las completamente, sem perder sua liberdade interior. Isto é exatamente o que se espera de um bom ator.

Um bom ator nunca crê completamente em sua personagem, (...) quanto menos se identifica com seu papel, melhor é o ator. Paradoxo aparente: quanto menos se identifica, mais profundamente se compromete. É como uma mão dentro de uma luva, separada dela e, no entanto, inseparável. O papel penetra em cada uma das suas células e, no entanto, não o aprisiona. No interior do papel, o ator está livre e altamente vigilante.

(...) o trabalho de todos os dias é essencialmente uma busca de qualidade. (...) a verdadeira meta do ator – a meta implícita- é a de subir onde uma energia mais fina inspira e molda sua ação. E é somente aí, neste momento quando o papel dá uma impressão de verdade¹¹⁰.

Outro nível de acesso ao *trabalho sobre si* seria usufruir deste espaço vazio entre máscara e rosto, entre um possível “Eu” verdadeiro – essência- e outros “eus” - a personalidade. Usufruir deste espaço vazio pode ser vivido fortuitamente de maneira acidental, mas de forma muito instável. Para uma fruição mais intensa deste espaço vazio é preciso saber reunir condições favoráveis ou saber aproveitá-las quando ocorrem na vida comum. Tornar-se capaz de, voluntariamente e na vida cotidiana, nas condições exteriores, estar num *estado de presença*, com uma atenção livre que permitisse à pessoa atuar

¹⁰⁸ MERLEAU-PONTY, 1992.

¹⁰⁹ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012, p. 129.

¹¹⁰ BROOK, 1997, pp. 94-95.

conforme as circunstâncias. Atuar, **fazer**, de acordo com a meta que ela se propôs. O rosto de uma pessoa que, ao portar uma máscara, pudesse revelar ao outro diferentes facetas de si, que aproveita as condições de inclinação, de luminosidade, de distância para amplificar sua expressividade. E, principalmente, que torna-se pouco a pouco capaz de desvelar-se e realizar-se.

Algumas indagações minhas que eu respondo provisoriamente aqui usando as palavras de Grotowski:

O que está por detrás do meu interesse no teatro é **ser**. O teatro pode ser um espaço para exercer o meu **ser**? É um espaço-tempo favorável à comunicação mais genuína com o outro?¹¹¹.

Por que nos preocupamos com arte? Para cruzar fronteiras, vencer limitações, preencher nosso vazio – para nos realizar. Não se trata de uma condição, mas de um processo através do qual o que é obscuro em nós torna-se paulatinamente claro¹¹².

Contato

Representamos tão completamente na vida que,
para fazer teatro,
bastaria cessar a representação.
(Jerzy Grotowski)

Por meio do atrito entre “máscara” e “rosto”, entre representação e a busca da verdade, pode acontecer um estado de ser “humano” enquanto se é um outro, enquanto se joga “como se” fosse a personagem. Num raro momento, a expressão do jogador se purifica de todo e qualquer convencionalismo, de toda pretensão de causar impacto. A expressão de emoções se esvanece e surge uma tranquilidade no gesto, na ação de ver e enxergar, de ouvir e escutar, de receber impressões de modo ativo e de relacionar-se com o outro de forma genuína. Dá-se uma abertura a um sentimento, sentimento sem nome, mas que (re) significa e (re) qualifica as relações.

E, de repente, agi sem pensar muito, apenas olhei minha colega como se eu fosse realmente uma criança (...). Depois do exercício, percebi que eu, finalmente, não imaginei e representei uma situação, mas pude viver aquela situação. (...) Eu calei a minha mente, menosprezei minhas ideias prévias e permiti que meus sentimentos e meu corpo falassem (Clarice, estudante de Pedagogia, participante de três semestres do *núcleo de dramatização de contos do Lab_Arte*).

Este é o fragmento de uma narrativa da experimentação de uma jogadora após uma vivência em duplas de grande impacto sobre vários dos participantes do *núcleo de dramatização de contos* no primeiro semestre de 2014. O que presenciamos no momento do jogo foi uma vivacidade onde o corpo todo reagia, o corpo inteiro de uma sentia-se e sentia

¹¹¹ CABRERA, 2004, p. 151.

¹¹² GROTOWSKI apud OSINSKI, 2004, p. 323.

e se relacionava com o corpo da outra. Uma das participantes deixou o jogo com o rosto corado, numa reação fisiológica provocada pelo jogo. Foi inevitável um comentário meu: “É muito difícil um ator corar em cena. O que ele faz? Ele passa blush. Mas de fato sentir e chegar a ficar corado de verdade, é outra história. Ninguém vai forçar nada, mas o que surge é um presente.”

Ao comentar isto, não pude deixar de lembrar-me de um trecho da peça “Hamlet” de Shakespeare, onde o personagem principal se espanta em como o corpo de um ator é capaz de mobilizar-se a tal ponto de ter reações orgânicas genuínas diante de uma situação ficcional:

HAMLET: Não é monstruoso que esse ator aí,
Por uma fábula, uma paixão fingida,
Possa forçar a alma a sentir o que ele quer,
De tal forma que seu rosto empalidece,
Tem lágrimas nos olhos, angústia no semblante,
A voz trêmula, e toda sua aparência
Se ajusta ao que ele pretende? E tudo isso por nada!
Por Hécuba!
O que é Hécuba pra ele, ou ele pra Hécuba,
Pra que chore assim por ela?¹¹³

Em outra dupla, na mesma proposta e na mesma rodada de jogo, acontecia simultaneamente:

Em um dos exercícios, diante de uma colega, nos encarávamos. Ela viu em mim alguém que admirava e, então, sentimos! Cada qual vivendo seu papel, vivendo repito! Finalmente consegui viver aquela experiência que você vinha propondo-nos – acho. Na verdade nunca irei saber, cada emoção é única e a que você propõe, outra ainda. Há algo assimilado em mim, que não posso discriminar e separar, mas é parte deste processo! (Therese, estudante de Pedagogia).

Em certos momentos efêmeros e aparentemente banais pude constatar que certo nível de *trabalho sobre si* tinha sido atingido pelas participantes em questão, a tal ponto que foi possível acessar outra dimensão de *qualidade*¹¹⁴.

Como olhar para o outro com este aspecto ‘nunca antes’, este aspecto momentâneo, instantâneo, com essa atenção que não comporta nenhum julgamento, mas que é imediata: você é tal como você é?
Só se o outro não se esconder, em nenhum sentido da palavra, quer psíquico, corporal ou carnal; e se nós mesmos não nos escondermos.
De que modo, então, ver o outro, como olhar para ele? Com todo o nosso ser, não apenas com os olhos, como se o estivéssemos vendo pela primeira vez¹¹⁵.

Um contato real, um encontro de ser humano a ser humano é o que pode acontecer por meio da vivência de uma maior organicidade, da liberação de alguns bloqueios que

¹¹³ SHAKESPEARE, 1997, p. 72.

¹¹⁴ BROOK, 1997, pp. 90-97.

¹¹⁵ GROTH, 1974, p. 6.

obstaculizam a expressão. Algo do sentimento é parcialmente desbloqueado. Algo do *corpo-memória*¹¹⁶ é parcialmente desbloqueado. Buscamos o encontro e no encontro buscamos levar em conta outras presenças. Impregnar-se de si “transborda” e uma percepção de si engloba a percepção do outro e do ambiente. Muito efemeramente cessa a ilusão de que há uma separação entre eu e outro. Pode-se compreender que esta separação é mera defesa. Esta suspensão de defesa nos permite saborear uma qualidade extraordinária nas relações.

"Paro de querer ser algo, sinto que sou" (aforismo produzido por Therese, estudante de pedagogia).

Este efêmero desbloqueio do sentimento seria um modo do jogador vivenciar um *estado de presença* e de atenção não habituais, no jogo para si diante dos outros sem, entretanto, estar tão preso aos inúmeros condicionamentos que emergem na situação institucional como educador. Acredito que, mesmo um professor experiente não seja poupado de angústias muito recorrentes pelo fato de estar exposto. Constroem-se ao redor e dentro dele tensões musculares, associações mentais, emoções negativas onde se verifica a impossibilidade de “aceitar a si mesmo e às situações que se apresentam”, no apego a uma imagem idealizada e falsa que se constrói de si e do mundo exterior.

Creio que um *trabalho sobre si* por meio da dramatização de contos possa favorecer a percepção dos educadores em formação inicial de que, enquanto estão diante de uma turma de aprendizes, muitos outros processos interiores acontecem simultaneamente. Estes processos de tensões musculares desnecessárias, de fechamento do sentimento, de rigidez mental obstaculizam seu contato direto e genuíno consigo mesmo e, conseqüentemente, com os aprendizes. Se o educador em formação inicial quer estar permeável, se ele reconhece a necessidade imperiosa da troca na relação mestre-aprendiz, talvez uma prática como a que propomos o sensibilize, em alguns momentos. Interessa-nos, acima de tudo, sensibilizar aqueles que reconheceram a necessidade e que buscam esta troca. Mesmo que a vivência seja curta e de pequena repercussão, esperamos que dê alguma pista para que o educador possa seguir buscando, seja no caminho que propomos, seja em outro que mais lhe corresponder.

Esta base simples, silenciosa e genuína é um patamar de qualidade que muitos outros artistas recorrem em seu processo criativo. Vi há algum tempo atrás o documentário “Marina Abramovich: the artist is present” (direção de Matthew Ekers e Jeff Dupre), de 2012¹¹⁷, em que se dilatam em imagens *bergmanianas* as reações do público diante da performance que a artista sérvia realizou em mostra retrospectiva em 2010 no MoMa (Museu de Arte Moderna de Nova York). Pelo documentário, sabemos que Marina Abramovich conquistou inúmeros admiradores de sua obra a partir desta performance. Marina se propôs a estar

¹¹⁶ GROTOWSKI, 1993.

¹¹⁷ Veja o trailer em <https://www.youtube.com/watch?v=YcmcEZxdlv4>, acesso em 31/12/2014.

presente num dos espaços expositivos da mostra durante seis horas diárias consecutivas, seis dias por semana, durante toda a temporada da retrospectiva, que durou dois meses e meio. Sem comer nem beber nada, apenas usando um dispositivo escondido debaixo da roupa pesada que vestia para poder fazer suas necessidades fisiológicas, ela se sentava numa cadeira, de olhos baixos. Diante desta cadeira, havia uma outra, vazia, à princípio, mas que poderia ser ocupada por qualquer pessoa que assim desejasse. Quando alguém se sentava na cadeira, Marina levantava o olhar e olhava a pessoa que tinha diante de si. A experiência prosseguia até que o visitante da mostra abaixasse ou desviasse seus olhos ou ainda se levantasse da cadeira. Sabemos que milhares de pessoas visitaram a mostra e especialmente esta *performance* ao vivo, algumas delas repetindo visitas e ficando frente à frente com Marina por até quinze minutos ininterruptos.

Vemos pelo documentário que inicialmente Marina optou por um vestido pesado, comprido até os pés e com mangas longas de cor azul marinho. Ela colocou diante de si uma mesa entre a cadeira que sentava e a outra. Depois de algum tempo da mostra transcorrida, Marina mudou sua vestimenta por outra de igual feitio, mas de cor vermelha. E por fim, nos últimos dias da mostra, ela retirou a mesa que separava as duas cadeiras e seu vestido era branco.

Há o registro tocante de pessoas que sorriem, que choram, que emanam algo delas de maneira muito genuína diante da performer. O rosto de Marina é o mais relaxado e neutro possível¹¹⁸ Silenciosa e de gestos absolutamente econômicos, seu gesto exterior é somente levantar o olhar quando alguém se senta na cadeira à sua frente e abaixar o olhar quando a pessoa desvia o olhar dela. E o ciclo recomeça diante de cada novo “passageiro”.

Para completar a dramaticidade da experiência dilatada pelo olhar da câmera, o documentário mostra outra experiência performática de Marina Abramovich sentada numa cadeira por horas a fio, tendo diante de si uma mesa. Mas na experiência anterior, quem se sentava na cadeira à frente era Ulay, performer parceiro de Marina e seu marido naquela época. O documentário mostra esta performance dos dois, além de várias outras ¹¹⁹ onde a *vida em obra*¹²⁰ de ambos os expõem profundamente. Então, o espectador do documentário sabe que, ao propor-se a experiência das duas cadeiras na retrospectiva no MoMa, uma de frente para outra, não somente Marina Abramovich está revisitando sua carreira, mas coloca

¹¹⁸ Ver fotos no site <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/>, acesso em 31/12/2014.

¹¹⁹ Filmagens de algumas das *performances* de Ulay & Marina Abramovich que podem ser vistas: “Breathing In / Breathing Out (Death Itself)”: <https://www.youtube.com/watch?v=rWixdA2xTSs>, acesso em 31/12/2014;

“Imponderabilia” (1977): <https://www.youtube.com/watch?v=QgeF7tOks4s>, acesso em 31/12/2014;

“AAA-AAA” (1978): <https://www.youtube.com/watch?v=iAlfLnQ26JY>, acesso em 31/12/2014;

“Relation in time”: <https://www.youtube.com/watch?v=1sRSoGAc3H0>, acesso em 31/12/2014;

“Light/ Dark”: <https://www.youtube.com/watch?v=t-j0Ey2O4HU>, acesso em 31/12/2014;

“A muralha da China”: <https://www.youtube.com/watch?v=O6dF8Gjm-X8>, acesso em 31/12/2014.

¹²⁰ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

em jogo sua memória pessoal, expõe algo de sua vida íntima, num processo-projeto *autopoiético*¹²¹.

Para fazer, é preciso ser. Para ser, é preciso agir

Convido o jogador a dramatizar, a agir como se eu estivesse na situação de um “outro”: “se eu fosse esta outra pessoa, na situação apresentada, o que eu faria?”. Trata-se do *giro antropológico*¹²² que exercita a alteridade, relativizando o etnocentrismo característico do pensamento ocidental. O jogador se propõe a agir em situações que talvez não lhe sejam conhecidas ou cotidianas, assumindo atitudes que talvez não lhe sejam habituais. Deste modo o jogador exercita sua potencialidade de “colocar-se no lugar do outro”, tratando de compreender pela ação, os desejos e necessidades que movem as pessoas.

Grotowski descreve uma grande meta do *trabalho sobre si* por meio da dramatização de *contos filosóficos*. O que ele chama de *performer* eu transfiro para jogador e também, principalmente, para pessoa:

Performer, com letra maiúscula, é um homem de ação. Ele não é alguém que faz de outro. Ele é um *fazedor*, um sacerdote, um guerreiro: está fora dos gêneros estéticos. Ritual é performance, uma ação conseguida, um ato. Ritual degenerado é um espetáculo. Eu não procuro descobrir algo novo, mas algo esquecido. Algo tão antigo que todas as distinções entre gêneros estéticos deixem de ser necessárias.

Sou um *professor do Performer* (falo no singular: do *Performer*). Um professor – como no artesanato - é alguém através do qual o conhecimento está a ser passado; o conhecimento deve ser recebido, mas a forma do aprendiz o reconhecer só pode ser pessoal. E como é que o professor, ele próprio, chega ao saber do conhecimento? Por iniciação, ou por roubo. *Performer* é um estado do ser. Um homem de conhecimento (...), como um rebelde para quem o conhecimento se apresenta como um dever; mesmo se os outros não o amaldiçoassem, ele sentir-se-ia um desafiador/reformador, um fora da lei. Um homem de conhecimento (...) tem ao seu dispor o *fazer* e não ideias ou teorias. O verdadeiro professor – o que é que ele faz pelo aprendiz? Ele diz: “*Faça*”. O aprendiz luta para perceber, para reduzir o desconhecido ao conhecido, para evitar fazer. No próprio fato de querer perceber, ele resiste. Ele apenas pode perceber depois de *fazer*. Ele *faz* ou *não faz*. Conhecimento é uma questão de *fazer*¹²³.

Atuar “como se fosse um outro” favorece a compreensão de que na unicidade há multiplicidade e na multiplicidade há unicidade. Isto significa, por exemplo, que o participante ao agir “como se fosse” o herói, poderá reconhecer que há algo de humano que os irmana. Ao mesmo tempo, há uma grandiosidade nos feitos deste herói que é exemplar de uma

¹²¹ MATURANA, 1997.

¹²² FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012

¹²³ “O *Performer*” in GROTOWSKI, 1993, p. 74, grifos do autor.

*humanitas*¹²⁴, isto é, de um potencial humano a ser realizado em cada pessoa, como exercício de humanidade. Esta busca por seguir o exemplo do herói pode gerar no participante uma aspiração de exercer sua humanidade com maior integridade, num esforço de superação de suas próprias fragilidades.

O exercício da dramatização faz com que o jogador possa experimentar-se, se colocando de maneira mais completa na situação proposta, exigindo-se plenitude nas ações e atitudes, revendo sua escala de valores, preconceitos, prejulgamentos.

O que buscamos é mais o jogador “emprestar” sua presença aos personagens que surgem na dramatização, transferir sua *humanitas* à personagem. Para nós a personagem é uma potencialidade que só se corporifica com a corporeidade do jogador. A questão é muito mais oferecer condições para que o jogador amplie e reflita sobre as situações da vida, deste modo oferecendo a ele vivências e percepções não habituais, para que ele, sem depender somente das condições habituais da sua vida, “amadureça” e vivifique suas atitudes. Desempenhar papéis é um modo de viver muito mais do que se vive na vida ordinária, tem uma intensidade e significação simbólica mais vertical e profunda. E, ao mesmo tempo, como não traz, aparentemente, consequências adversas para a vida cotidiana do jogador, ele pode exercitar-se como ser humano em seus limites, experimentar os potenciais dentro de si sem tantas amarras e condicionamentos sociais.

Pouco a pouco foram sendo elaborados e reelaborados procedimentos para que nos encontros fosse possível a experiência do “quem é este outro, diferente de mim?”, “se eu fosse outro, como agiria?” “Se eu estivesse na situação que o outro está, sendo ele diverso de mim, como agiria?”.

Uma primeira etapa é o jogador se colocar em situações análogas às da narrativa, sendo “ele mesmo” e presentificando as situações da vida dele. Como se o jogador fosse convidado ou desafiado a mostrar-se: “mostra-me quem és, tal como és”; “o que você sabe, mas se esqueceu de que sabe?”.

Numa segunda etapa o jogador é convidado a se colocar nas situações da narrativa e se perguntar como ele agiria, jogando como personagem. Nesta etapa muitas questões se colocam: O que eu tenho de “imagem” do conto? O que eu tenho de “imagem” de mim? Qual a “imagem” que faço dos outros? No trabalho com os contos, como ir além destas “imagens” prévias? Como compreender-me, compreender os outros e compreender o mundo para além das possíveis interpretações fáceis? No trabalho com os contos, como ir além destas “imagens” prévias?

¹²⁴ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

Muitas vezes, queremos cultivar uma “imagem” social aceitável, mas durante a dramatização há a possibilidade de entrar em contato com *modulações do ser*¹²⁵ não habituais. Isto pode me ajudar a corporificar a personagem do ladrão, da velha egoísta ou a do mestre verdadeiro e generoso. Quando eu represo ou seleciono ou ainda censuro todos os “eus” que tenho potencialmente dentro de mim, até as minhas melhores facetas ficam escondidas.

“Quem julga conhecer alguém acaba não conhecendo ninguém” (Clarice, estudante de Pedagogia).

O colocar-me no lugar do outro, em *estado de jogo* e em certas condições “laboratoriais” protegidas não compromete a minha subsistência material, minha “imagem profissional”. Talvez haja algo dentro da gente que se proteja, se negue, não se aceite, não se permita; e é difícil permitir que isto apareça e se revele em público. A subsistência do “ego” fica ameaçada.

Ao mesmo tempo, trata-se de estar um pouco menos presa às imagens que quero projetar de mim mesma para, ser mais Eu mesma e assim tentar me colocar no lugar do Outro.

“Abrir o coração para ouvir. Ouvir nos faz refletir e refletir nos faz reexistir” (George, estudante de Pedagogia).

“De braços abertos/ e corpo presente/ os sentidos se afloram/ o coração se completa” (Mônica, estudante de Pedagogia).

Constato que ação é diferente de “mímica” (gestos de convenção social); ação é diferente de explicação. Para expressar-se o jogador precisa se guiar pelas impressões geradas pelas propostas, na interação com os outros e com a narrativa. A *impressão* é que gera *ex-pressão*¹²⁶. Pode-se reconhecer de que partes do corpo emergem os impulsos para agir (*im-pulso*). As sensações precedem e acompanham os movimentos. As sensações são concomitantes ao sentimento. O pensamento precede à palavra e o silêncio precede à compreensão.

“O movimento brota da parte mais íntima do ser” (Raquel, estudante de Pedagogia).

Constato o que diz Grotowski da relação *orgânica* entre corpo e *essência*:

O corpo e a essência podem entrar em osmose: parece impossível dissociá-los. Mas este não é um estado permanente; não dura muito.

¹²⁵ MERLEAU-PONTY, 1992.

¹²⁶ CABRERA, 2004.

(...) No processo o *Performer* apercebe-se da essência durante a osmose com o corpo¹²⁷.

O corpo é capaz de agir, mas ele precisa de uma direção. Como *mestre de jogo* peço então aos jogadores que coloquem seu *pensamento em ação*¹²⁸ ao invés de “pensarem que agem”. Esta é uma proposição que só poderia ser elaborada pela observação no momento mesmo da prática. Isto porque, como *mestre de jogo*, necessito aprender a propor de forma simples, curta e direta, oferecendo um “pavio inflamável” que a “faísca” do jogador vai acender. A proposição pode ajudar o jogador aceitar a oportunidade de tentar.

Sob uma forma externa diversa, busco algo muito similar ao que propõe Burnier: “provocar o contato consigo mesmo, possibilitando o jogador a reconhecer recantos ‘esquecidos’ de si mesmo”¹²⁹. A busca do jogador é por ouvir-se, ouvir sua *essência*¹³⁰, buscar e explorar formas da *personalidade*¹³¹ articular e dar forma à vida.

Compreendo que uma sensibilização aconteça à medida que cada educador em formação inicial se proponha a atuar, a agir, a experimentar(-se). Uma primeira etapa do trabalho consiste na busca de um **consentimento** mútuo na relação entre *mestre de jogo* e jogadores, entre artista-educadora e educadores em formação inicial para que seja possível algum nível de sensibilização. Consentimento aqui quer dizer permissão sem permissividade, um pedido com respeito. Confiar em si, que pode se expressar e será respeitado; fazer-se confiável ao outro e confiar-se (no sentido de entregar-se aos cuidados e de “confiar as mágoas”):

“Confiar é abrir os olhos do coração” (Joaquim, estudante de Pedagogia).

“Quem confia tem paz e quem desconfia não se satisfaz!” (Agatha, estudante de Pedagogia).

E este consentimento, esta confiança só se dá no desenrolar da relação, na tentativa de agir, de atuar.

Tenho a convicção “de que o conhecimento está na ação do sujeito. É no resultado da ação que o sujeito identifica ou toma consciência de si próprio”¹³².

“A experimentação nos faz conscientes daquilo que somos capazes de realizar” (Raquel, estudante de Pedagogia).

“Ser capaz de realizar é uma alegria viva” (Catherine, estudante de Pedagogia).

¹²⁷ GROTOWSKI, 1993, p. 75, grifos do autor.

¹²⁸ RICHARDS, 2013.

¹²⁹ BURNIER, 2009, p. 140.

¹³⁰ Gurdjieff in Ouspensky, 1995.

¹³¹ Id., *ibid.*

¹³² ICLE, 2006, p. 24.

Um agir às cegas, num primeiro nível, tal como se é, e se compreende provisoriamente as coisas. E pouco a pouco, quem sabe, vir a adquirir a capacidade de uma ação mais íntegra, fruto do bom funcionamento e combinação de diferentes funções humanas: pensamento, sentimento e movimento, por exemplo.

Em minhas condições habituais é muito raro agir com esta qualidade: somente reajo mecanicamente aos outros, ao ambiente. Mas algo que, talvez, eu possa aprender, é constatar as minhas reações habituais às inúmeras impressões que me chegam. Talvez também me seja possível dar-me conta das consequências das minhas reações, consequências que me afetam e aos demais. Este *trabalho sobre si* por meio da dramatização de *contos filosóficos*, me propiciou breves momentos e também aos educadores em formação inicial que talvez tenham nos dado pistas sobre nossas potencialidades:

Quando era convocado a agir, agia, sem a timidez paralisante do dia-a-dia, e com espontaneidade, sem me importar com olhares e atuações alheias(...) Mas resumindo tudo, as experiências que tive ao longo do curso funcionaram para mim como um sopro de realidade, uma forma, por mais indireta que fosse, de ter contato com meus limites no meio da bruma psicológica que me encontrava. Os exercícios permitiram que eu ocasionalmente reencontrasse, através de uma plenitude, uma criatividade e uma segurança que não me eram incomuns, mas das quais fora esquecendo com o tempo. (...) deixo registrado esse efeito libertador, talvez involuntário, que o curso teve para mim, auxiliando a cura de aflições remotas.

(...) Na busca da consciência e autoconsciência passei a maior parte da minha vida num estado contemplativo, como mero espectador da comédia humana, distante, inerte, e assim, numa consequência quase paradoxal, alheio à vida, aos outros e a mim mesmo. E numa época muito crítica e confusa da minha vida, o curso de dramatização fez com que pela atuação eu procedesse de uma maneira que não fazia há anos, amofinado o que ocorria ao meu redor, e me permitiu descobrir, depois de muito tempo, que posso, afinal, ser um homem de ação, agir, me comportar de maneira natural e autêntica em público, sem ofender a ninguém por mais que isso me tenha sido negado" (Guilherme, licenciando em História/ USP).

Como atriz, em vários momentos tive também esta percepção que atuar era um modo de me ativar para viver a vida, para me reconectar com meu sentimento, clarear propósitos.

Por vezes, em raras condições ora acidentais, ora artificialmente reunidas, pode-se experimentar um sabor e um perfume do que seria uma ação. Esta experiência não significa que conquistamos permanentemente a capacidade de fazer, mas nos dá alento para seguir buscando, por cultivar qualidades que poderiam nos permitir outras experiências. Ao constataremos as dificuldades e despreparo para sermos capazes de uma ação íntegra talvez, indiretamente, sejamos colocados defronte da necessidade da aquisição de qualidades que permitiriam gerar a capacidade de agir, de fato.

Uma estratégia da verdade

Uma fábula sobre a fábula

Quando Deus criou a mulher, criou também a Fantasia. Um dia, a Verdade resolveu visitar um grande palácio. E havia de ser o próprio palácio em que morava o sultão Harum Al Raschid.

Envoltas as lindas formas num véu claro e transparente, foi ela bater à porta do rico palácio em que vivia o glorioso senhor das terras muçulmanas. Ao ver aquela formosa mulher, quase nua, o chefe dos guardas perguntou-lhe:

- Quem és?

- Sou a Verdade! Quero falar ao vosso amo e senhor, o sultão Harum Al-Raschid, o xeique do Islã!

[O chefe dos guardas informa o grão vizir...]

- A Verdade! - exclamou o grão-vizir, subitamente assaltado de grande espanto. - A Verdade quer penetrar neste palácio! Não! Nunca! Que seria de mim, que seria de todos nós, se a Verdade aqui entrasse? A perdição, a desgraça nossa! Diz-lhe que uma mulher nua, despidorada, não entra aqui! [...]

Quando Deus criou a mulher, criou também a obstinação. E a Verdade continuou a alimentar o propósito de visitar um grande palácio. E havia de ser o próprio palácio em que morava o sultão Harum Al-Raschid.

Cobriu as peregrinas formas de um couro grosseiro como os que usam os pastores e foi novamente bater à porta do suntuoso palácio em que vivia o glorioso senhor das terras muçulmanas. Ao ver aquela formosa mulher grosseiramente vestida com peles, o chefe dos guardas perguntou-lhe.

- Quem és?

- Sou a Acusação! Quero falar ao vosso amo e senhor, o sultão Harum Al-Raschid. Comendador dos Crentes.

[Nova consulta ao grão vizir...]

- A Acusação? - repetiu o grão-vizir, aterrorizado. - A Acusação quer entrar neste palácio? Não! Nunca! Que seria de mim, que seria de todos nós, se a Acusação aqui entrasse! A perdição, a desgraça nossa! Diz-lhe que uma mulher, sob vestes grosseiras de um zagal, não pode falar ao Califa, nosso amo e senhor.

Quando Deus criou a mulher criou também o capricho. [...]

Vestiu-se com riquíssimos trajes, cobriu-se com joias e adornos, envolveu o rosto em um manto diáfano de seda e foi bater à porta do palácio em que vivia o glorioso senhor dos Árabes. Ao ver aquela encantadora mulher, linda como a quarta lua do mês de Ramadã, o chefe dos guardas perguntou-lhe: - Quem és?

- Sou a Fábula. - Quero falar ao vosso amo e senhor, o generoso sultão Harum Al-Raschid, Emir dos Árabes! [...]

- A Fábula! - exclamou o grão-vizir, cheio de alegria. - A Fábula quer entrar neste palácio! Allah seja louvado! Que entre! Bem-vinda seja a encantadora Fábula: Cem formosas escravas irão recebê-la com flores e perfumes. Quero que a Fábula tenha, neste palácio, o acolhimento digno de uma verdadeira rainha! E abertas de par em par as portas do grande palácio de Bagdá, a formosa peregrina entrou.

E foi assim, sob o aspecto da Fábula, que a Verdade conseguiu aparecer ao poderoso califa de Bagdá, o sultão Harum Al-Raschid, Vigário de Allah e senhor do grande império muçulmano¹³³.

¹³³ TAHAN, 2002, pp. 21-22.

Jornada hermenêutica

Os contos de tradição oral são “como um pêssego: tem beleza, substância e profundidades escondidas- o caroço”¹³⁴. Quem narra o conto pode somente “vender as frutas”¹³⁵: mas não pode cheirá-las, não deve comê-las, quebrar o caroço e dele extrair uma noz, nem tem o direito de usar as cascas da noz para alimentar o fogo no lugar de quem as comprou, etc. A experiência da degustação e o nível de entrega vai depender de cada um que se aproxima aos contos.

Mais do que isto, uma história só serve se serve a quem a conta, uma história só serve se serve a quem a ouve. “Uma história se deve contar de forma que aja por si mesma e em seu próprio socorro”¹³⁶. Sua “utilidade” se constitui, então, na forma como a racionalidade interna da narrativa, em sua própria organização de imagens e símbolos, põe em movimento a organização interna da pessoa, ativando, ao mesmo tempo, sua memória e sua imaginação, num diálogo silencioso e vertical.

Os *contos filosóficos* transmitem um legado precioso de conhecimentos, mas que exige uma atenção livre para usufruir dos benefícios que elas contêm. Muitas destas narrativas chegam até nós de maneira imprevista e, apesar de seguirem circulando no mundo, são apenas como “envelopes fechados” que transmitimos aos nossos descendentes sem jamais termos compreendido o que encerram. O mistério da narrativa pode-se revelar ao leitor à medida que este leitor se disponibiliza a ler-se a si mesmo, pois “O símbolo é uma epifania do mistério”¹³⁷. Na concepção hermenêutico-fenomenológica do *círculo hermenêutico* heideggeriano¹³⁸ há uma recorrência constante entre a busca de sentidos no mundo e a atribuição de sentido ao mundo que somente a poética (como criação) pode apresentar-se como eventual “saída” do círculo. Ou como propõe Paul Ricoeur, de maneira exemplar:

Aquilo de que me aproprio é uma proposição de mundo. Esta proposição não se encontra atrás do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas diante dele, como aquilo que desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, compreender é compreender-se diante do texto. Não se trata de impor ao texto sua capacidade finita de compreender, mas de expor-se ao texto e receber dele um si mais amplo, que seria a proposição de existência respondendo, de maneira mais apropriada possível, à proposição de mundo¹³⁹.

¹³⁴ Shah *apud* VARELLA, 2009, pp. 201-202.

¹³⁵ CARRIÈRE, 2004, p. 413.

¹³⁶ BUBER, 2013, p.13.

¹³⁷ DURAND, 1988, p. 94-95; FERREIRA-SANTOS, 2012, p.13.

¹³⁸ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

¹³⁹ RICOEUR, 1988, p.58.

Somos, ao mesmo tempo, “os interpretantes e os interpretados”¹⁴⁰, o conto “*nos* interpreta à medida em que nós o interpretamos”¹⁴¹. É no contato com a linguagem analógica, relacional dos *contos filosóficos* que somos “trabalhados” na medida em que nós os dramatizamos. A experiência nos toca, se consentirmos, e em medida proporcional à nossa entrega. “Jornada interpretativa em que a pessoa é o início, o meio e o fim da jornada e que suscita um engajamento existencial”¹⁴². Dramatizar *contos filosóficos* surge como uma jornada interpretativa ao estilo mitohermenêutico¹⁴³. Tal como o deus Hermes da mitologia greco-romana, cumpre a tarefa de ligar os deuses aos homens, de presentificar a fórmula hermesiana de que “o que está no alto é como o que está embaixo”, a dramatização de *contos filosóficos* surge como uma estratégia para a corporeidade estar mais disponível na *jornada interpretativa* e que se possa criar a partir do conto. “Expor-se” mais integralmente à ele e, quem sabe, poder “receber dele um si mais amplo”. Dramatizar *contos filosóficos* é um modo relacional e analógico de compreender outro conhecimento relacional e analógico: o ensinamento contido nestes contos. No aprofundamento da compreensão dos ensinamentos dos *contos filosóficos* o jogador pode experimentar um *trabalho sobre si*.

Esta jornada hermenêutica nem sempre traz à tona questões traumáticas familiares ou de opressão social. A dramatização de *contos filosóficos* nos auxilia a refletir sobre a natureza e o propósito destas narrativas que fazem um uso sério do Mito no seu sentido hermenêutico: como caminho para a metamorfose psicológica, como libertação ou superação de um “sistema local e temporal de crenças ou ilusões”¹⁴⁴ colocando os ouvintes e leitores (e no caso da pesquisa, jogadores) em contato com os mistérios da existência

Os *contos filosóficos* são narrativas de uma memória atualizada a cada momento, de acordo com as circunstâncias do presente vivido¹⁴⁵. Improvisar *contos filosóficos* tem se revelado um instrumento de sensibilização, de educação dos jogadores, fruindo de impressões que lhes engrandecem, os desconcertem, os reinventem, os desautomatizem.

Os contos de tradição oral, os *contos filosóficos*, especificamente selecionados, contém uma combinação de elementos e um encadeamento, forjados de tal modo que são incompreensíveis ou desinteressantes se os abordarmos com o furor de uma interpretação verbo-racional. Se incorreremos na pressa habitual de leitura destes contos como abordamos um texto acadêmico, a leitura de um jornal ou até mesmo contos de autor, romances ocidentais, quase nada se poderá extrair. É mais interessante aprender a nutrir-se e apreciar um alimento modesto, bem equilibrado, aparentemente simples. O pão, por exemplo. Como narra um conto de Nasrudin:

¹⁴⁰ RICOEUR, 2013, p. 100.

¹⁴¹ Blake *apud* RICOEUR, 2013, p. 96, grifos do autor.

¹⁴² FERREIRA- SANTOS & ALMEIDA, 2012, p. 43.

¹⁴³ Id., *ibid*.

¹⁴⁴ CAMPBELL, 1992.

¹⁴⁵ *Lebenswelt*, como afirmaria Husserl *apud* MERLEAU-PONTY, 1992; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

Eu como...

Quatro viajantes estavam sentados num caravanchará, comendo o alimento que haviam trazido para a viagem.

- Eu sempre como creme de amêndoas e bolo de semente de coentro com ameixas açucaradas - disse o mercador rico.

- Eu como aveia e mel misturados com amoras secas - disse o soldado.

- Eu como coalhada e nozes de pistache com purê de damasco, disse o professor.

Depois de cada um falar de seu prato, todos olharam para Nasrudin.

- Eu nunca como nada além de trigo misturado cuidadosamente com sal, água e fermento, e corretamente cozido - disse o mulá, desenrolando um pedaço de pão¹⁴⁶.

Para preparar um pão artesanalmente, é preciso a presença de uma pessoa que saiba combinar a proporção certa de trigo, de água e de sal, o tempo certo de fermentação, o tempo certo de cozimento. Isto sem dizer que já houve o esforço e sabedoria de outros homens para retirar o trigo do campo e moê-lo; de tirar a água do riacho; de extrair e refinar o sal da salina; colher ou cortar a lenha na floresta; preparar o fermento¹⁴⁷. Enfim, o que recebemos nos contos de tradição oral é um pão feito a muitas mãos, chegado até nós pelo esforço de muitas bocas que trataram de manter intacta uma receita original. Por mais que se possam fazer pequenas variações desta receita, há algo nela que não poderá ser distorcido, sob pena de não tornar-se pão comestível. Não se deve, portanto, degustar o pão como qualquer outra iguaria, faz-se necessário aprender a reconhecer seu sabor único e inconfundível.

A hipótese da investigação é que seja possível reunir condições para que o jogador *ressoe*, seja capaz de evocar as *verdades* contidas nos *contos filosóficos*, experimentá-las de acordo com o saborear natural sobre cada palavra, cada expressão, cada circunstância. Nesta perspectiva, o interesse do jogador na dramatização de *contos filosóficos* está na busca pelo *impulso*, de modo que se possa penetrar na substância da narrativa, num engajamento existencial que poderia ajudar o jogador a lembrar-se de quem é e o que procura, especialmente, neste importante momento formativo como vivência curricular.

Temos investigado procedimentos para reunir as condições favoráveis para a compreensão sensível dos ensinamentos contidos nestas narrativas através da experimentação e vivência. Dramatizar estas narrativas tem sido uma heurística potente e eficaz para poder vir a compreender em ação estes ensinamentos que educam para além das “grades” curriculares tradicionais dos cursos de formação.

“O que eu tenho para dar aos contos?” e “O que os contos têm para me dar?”¹⁴⁸ são perguntas norteadoras do trabalho inicial com os contos. Fui constatando na prática que o conto precisa dos esforços de todos os participantes juntos para ser desvendado e

¹⁴⁶ VARELLA, 2009, p. 109.

¹⁴⁷ Alusão ao trecho “A parábola dos três domínios” (SHAH, 2010, pp. 129-130).

¹⁴⁸ MACHADO, 2004a.

desvendar, para que ele possa atuar sobre todos. Verifiquei que os jogadores e o *mestre de jogo*, juntos, ao “afinarem-se” como veículo do ensinamento do conto, pudemos contribuir para que seu legado fosse transmitido e a tradição seguisse vivente.

Não creio que exista uma única chave que abra todas as portas dos inúmeros significados possíveis dos *contos filosóficos*. Mas percebo que o mais importante é o esforço do hermenêuta em encontrar alguma chave, a que lhe é correspondente no momento, de acordo com sua compreensão parcial e provisória. Trata-se do primeiro passo de que narra o conto abaixo: aprender a observar os “desenhos interiores da fechadura da prisão”. E, num segundo passo, adquirir as ferramentas para confeccionar chaves e em seguida, passar a testar as chaves que se confeccionou, para ver se alguma abre alguma das múltiplas portas dos contos.

A Chave

Era uma vez um homem foi preso injustamente, acusado de um crime que não cometera. Como prisioneiro portou-se de um modo exemplar, e por isso pôde receber a visita de sua esposa trazendo-lhe um tapete de orações, que ela mesma havia tecido.

Pouco tempo depois, ele pediu aos guardas algumas ferramentas para trabalhar, pois era um artesão de metais e não gostava de ficar ocioso.

Um dia, quando foram até a cela, ela estava vazia; e todos pensaram que o homem era uma espécie de mago.

Passados alguns anos, sua inocência foi comprovada e ele saiu de seu esconderijo. O rei, curioso, quis saber como ele havia conseguindo escapar. O homem então apresentou-se diante dele e lhe contou:

- Sua Majestade, minha mulher encontrou o chaveiro que fez as fechaduras da prisão. Ela bordou os desenhos interiores das fechaduras no tapete que me trouxe, pois confiou que eu, observando, perceberia este desenho do interior. Esta é a história da minha fuga¹⁴⁹.

Como aconteceu com o papagaio do conto abaixo, foi por meio da corporeidade, da vivência e experimentação de um conto que ele se viu livre de sua prisão:

O mercador e o louro

Era uma vez um mercador que mantinha um papagaio preso em uma gaiola. Quando estava para ir à Índia, em uma viagem de negócios, ele disse ao pássaro:

- Eu estou indo à sua terra natal. Você tem alguma mensagem para os seus parentes selvagens?

- Simplesmente diga a eles — disse o papagaio — que estou vivendo aqui em uma gaiola.

Quando o mercador retornou, falou ao papagaio:

- Eu sinto dizer que tão logo encontrei os seus parentes selvagens lá na floresta e os informei de que você estava engaiolado o choque foi muito forte para um deles. Assim que ouviu a notícia, caiu do galho onde estava e não tenho dúvidas de que morreu de tristeza.

Imediatamente, assim que o mercador terminou de falar, o papagaio teve um colapso e caiu inerte no chão de sua gaiola.

¹⁴⁹ GRILLO & GRILLO, 2014, p.19.

Penalizado, o mercador tirou o papagaio da gaiola, colocando-o do lado de fora, no jardim. Então o papagaio, tendo captado a mensagem, levantou-se e voou para fora do alcance do mercador¹⁵⁰.

Mitema iniciático

O conto de tradição oral é prenhe de uma concepção do cosmos que situa o ser humano dentro de uma escala na qual ele não ocupa a posição hierarquicamente mais superior, mas ele “compõe” com outras naturezas de ser. Por meio do duplo evento escuta e narrativa do conto de tradição oral, podemos contatar que cada experiência de vida é única. Ao menos para cada um de nós, que vivencia pela primeira vez o que é ancestral ou arcaico.

Parece-me que o fundo dos contos de tradição oral, este “princípio formador da forma”¹⁵¹ possuem todos uma dimensão “pré-narrativa”, onde são gerados os “motivos” dos contos. Tenho a intuição de que este fundo é o *trabalho sobre si*, abarcando os diferentes caminhos epistemológicos de trabalho interior, presentes em várias tradições, num tempo mítico anterior ao estabelecimento de religiões e de dogmas.

No caso de nossa investigação, o conto filosófico exerce esta função de narrativa simbólica que cristaliza em palavras o que outrora foram ações, ritos. Fui me dando conta de que nos *contos filosóficos* escolhidos para serem base dos encontros do *núcleo de dramatização de contos* era recorrente o reaparecimento das personagens de mestre e discípulo e do ato de aprender e ensinar. Contos com diferentes origens, advindos de tradições “secretas” que, numa linguagem acessível até mesmo para os não-iniciados, expressavam a questão da transmissão de um ensinamento e da continuidade da tradição. Mais do que isto: nos *contos filosóficos* selecionados, num primeiro momento, por *acordo poético das imagens*¹⁵², reaparecia a figura do velho sábio.

Nos *contos filosóficos* selecionados este velho sábio toma atitudes desconcertantes, inesperadas, muitas vezes que resultam numa comicidade e estranhamento. Longe de serem “baluartes da verdade e das certezas”, os mestres que aparecem nos *contos filosóficos* selecionados nem sempre eram pessoas socialmente aceitas, dotadas de renome ou de um “mandato” para transmitir algum ensinamento. Às vezes são personagens que causam até mesmo certa repulsa ou escárnio.

São contos cujo *mitema iniciático* está presente. *Mitema* é a unidade mínima significativa de um mito, a estrutura mais básica que o compõe¹⁵³. Ao estilo *mitológico*

¹⁵⁰ GRILLO, 1993, pp. 7-8.

¹⁵¹ HAAR, 2000, p.113.

¹⁵² BACHELARD, 2001.

¹⁵³ DURAND, 1988.

durandiano na decomposição de um mito (ou conto, em nossa investigação) em *mitemas*, a recorrência foi do *mitema* da iniciação. Iniciação aqui entendida como rito de passagem ou mudança de regime ontológico e estatuto social¹⁵⁴. Mas não tratamos diretamente dos ritos de nascimento, casamento ou morte. Talvez a iniciação presente nos *contos filosóficos* selecionados seja uma espécie de iniciação à uma responsabilidade que advém do contato com o conhecimento. Ao conhecer, nos tornamos responsáveis por atuar de acordo com este conhecimento. É por meio da experiência viva de uma série de ritos de passagem que se pode atingir uma maturidade e se pode chegar a uma plenitude da existência¹⁵⁵. Ritualizar uma passagem é um modo de evitar o esquecimento das provas que foram superadas, da capacidade ontológica de enfrentá-las. Lembrar-se é fundamental para preservar o conhecimento conquistado ou recebido e levá-lo adiante, fazendo jus à uma cadeia de transmissão da qual passamos a fazer parte. Ritualizar uma iniciação é também um modo de divulgar ao coletivo que um processo de mudança já se passou no iniciando.

Mas nenhum rito pode acarretar uma mudança de ser. O rito só pode assinalar uma passagem transposta, uma realização. (...) Não há, nem pode haver, iniciação externa. Na realidade, cada um deve iniciar-se a si mesmo. (...) Um crescimento interior, uma mudança de ser, dependem inteiramente do trabalho que é necessário fazer sobre si¹⁵⁶.

Visto sob este ponto de vista, *mestre de jogo* e jogadores da dramatização de *contos filosóficos* com mitema iniciático são, cada um à sua maneira, oficiantes do rito, aqueles que conduzem uma espécie de rito iniciático, que, ao vivenciarem no plano ficcional a transformação, poderiam ritualizar aquelas transformações realizadas em si mesmos¹⁵⁷. A dramatização pode servir como rito de uma passagem já feita, a qual talvez não se tinha consciência até então. Mas não pode transformar as pessoas, modificar seu nível de ser permanentemente. Os participantes da dramatização de *contos filosóficos* com mitema iniciático só podem dar-se conta e expressar-se jogando como personagens daquilo que já foi vivenciado e compreendido por meio da sua experiência de vida.

O conto pode trazer um “si mais amplo”¹⁵⁸ a partir do momento em que o hermenauta tem algo em si que foi “iniciado”. Dramatizar o *conto filosófico* marca, apenas, a ritualização de uma possível iniciação já experienciada pelo jogador, mas não inicia ninguém, de fato. O que pode nos iniciar é um trabalho cotidiano, persistente, direcionado e dirigido a uma meta possível de ser alcançada. Dramatizar os *contos filosóficos* com mitema iniciático pode

¹⁵⁴ ELIADE, 2004, 2010.

¹⁵⁵ ELIADE, 2010.

¹⁵⁶ Gurdjieff in OUSPENSKY, 1995, p. 358.

¹⁵⁷ MORIN, 1999.

¹⁵⁸ RICOEUR, 1988.

exercer apenas o papel de chamamento a uma iniciação, mas requer que haja o engajamento de um *si respondente*¹⁵⁹.

A iniciação presente nos *contos filosóficos* selecionados trata da aprendizagem do discípulo ou aprendiz no embate com um outro, que ele passa (ou não) a reconhecer como seu mestre. Este mestre de feições orientais, no caso dos contos escolhidos, é um mestre ao estilo socrático, um “parteiro” que auxilia o aprendiz a descobrir sua vocação, colocá-lo em contato com um *mestre interior*, tal como o que se referia Santo Agostinho¹⁶⁰. Estes mestres presentes nos contos lidam de forma astuta, despretenciosa e humilde com as resistências do aprendiz: sua impaciência, sua ignorância, sua preguiça, sua ira, sua pretensão, sua vaidade. Não se tratam de grandes conflitos ou eloqüentes atitudes do mestre, mas de uma atuação comedida em episódios da vida cotidiana.

Talvez cada um de nós tenha se reconhecido muito mais ao jogar no papel de aprendiz do que no papel de mestre. Poucas vezes presenciamos nos encontros do *núcleo de dramatização de contos* momentos que o jogador que jogava no papel de mestre atuou de maneira *correspondente*. Poucas vezes o grupo de jogadores-espectadores puderam presenciar a expressão de um mestre tal como os *contos filosóficos* com mitema iniciático propunha. Talvez por tratarem-se de educadores em formação inicial com postura de “alunos da escola”; talvez por serem muito jovens e inexperientes; talvez porque desconheçam suas potências de ser. Mas o fato é que, ao dramatizar a personagem de mestre em vários *contos filosóficos* diferentes, estes jogadores puderam, ao menos, perguntar-se mais honestamente sobre o que é, de fato ensinar e aprender. Mais do que isto, sobre o que é de fato importante ensinar e aprender, sobre o que não pode ser ensinado mas precisa ser aprendido. A dramatização da personagem de mestre pôs em causa uma reflexão sobre o ofício de educador, suas possibilidades não exploradas ou pouco exploradas. Justaposto ao paradigma do professor escolarizado e escolarizante que ocupa-se apenas do ensino técnico, profissionalizante, do ensino instrumental voltado à um resultado aparente e imediato, o mestre dos *contos filosóficos* dramatizados colocava em jogo a possibilidade de aquisição de conhecimento como um “partejar” a realização de si mesmo.

Muitas vezes, nas tentativas de dramatização da personagem de mestre dos *contos filosóficos*, os jogadores recorriam ao estereótipo do professor autoritário, vaidoso ou arrogante. Mas um conto como o “O santo subitamente surdo”¹⁶¹ ou os contos de Nasrudin¹⁶² surgiram para relativizar este padrão uníssono. Mestres desconcertantes, humildes, provocativos, capazes de rir de si próprios e das situações, reconhecendo suas

¹⁵⁹ RICOEUR, 2013.

¹⁶⁰ veja ELIADE, 2010; RICOEUR, 2013; GUSDORF, 2003.

¹⁶¹ CARRIÈRE, 2004, pp. 173-175.

¹⁶² VARELLA, 2009; SHAH, 2011.

ignorâncias e lidando com as resistências internas inerentes ao conflito de aquisição do saber. Para o educador em formação inicial foram oportunidades de perguntar-se mais honestamente qual direção seguir no seu caminho docente, dimensionando melhor o grau da dificuldade de iniciar-se como mestre. E, ao mesmo tempo, propiciando “fagulhas”, amostras singelas de um devir menos medíocre no exercício do ofício.

Po outro lado, muitas e repetidas vezes todos riram ao vermo-nos representados no papel do aprendiz desobediente ou de parca compreensão. Este papel nos é mais próximo, mais habitual, mais recorrente. Ríamos porque reconhecemos em nós a desobediência, a impaciência, a arrogância, a compreensão estreita. Este riso libertador nos aproximava como coletivo, trazendo um sentimento de pertença e de cumplicidade. Na dramatização de *contos filosóficos* com mitema iniciático pode-se vivenciar diferentes atributos personificados que estão em embate constante: potencialmente eu tenho em mim um mestre e um discípulo em contínuo processo de retroalimentação. O mais importante é experienciar a possibilidade da alternância, desvelar a potência do devir de tornar-me mestre ou de acessar um *mestre interior*.

Exatamente por ser conciso, o conto pede uma atuação econômica e simples por parte do jogador. A situação é que revela a personagem, é por meio de pequenos gestos das personagens que se constitui uma caracterização. Por exemplo: um jovem que quer ser ourives se dirige até um mestre e lhe pede para ser seu aprendiz. Ainda que tenha ido até o mestre voluntariamente, o aprendiz se irrita ou indigna perante os métodos do mestre e resiste. O mestre, conhecendo esta resistência, deixa o aprendiz curioso, o desafia, o surpreende e o desconcerta. De modo que o aprendiz acaba consentindo em aprender algo que tinha ido buscar, ele se arrisca a se confrontar com seu *não-saber*¹⁶³.

Este motivo, presente no conto “A pedra na mão”¹⁶⁴, por exemplo, nos serviu como motivador de uma sequência de propostas de dramatização. Uma delas foi “presentifique uma situação em que você se sentiu desafiado e quis arriscar-se”. Mais do que mimetizar a situação do jovem aprendiz indignado e ao mesmo tempo curioso diante do mestre joalheiro, importava que o jogador pudesse presentificar um desafio real que ele próprio vivenciou e sua maneira particular de lidar com o risco.

Neste conto, o mestre vai muito além de ensinar aspectos técnicos ou instrumentais da profissão de ourives ao jovem aprendiz. O desafio de manter a mão fechada ao redor de uma pedra por um ano inteiro, mesmo no seu sono mais profundo, é uma exigência que testa a força de vontade e a capacidade de atenção do jovem do aprendiz. Tendo o conhecimento da ciência das pedras preciosas como pano de fundo, o mestre sensibiliza o aprendiz para uma percepção corporal extrema, que lhe será útil na *arte de viver* em geral,

¹⁶³ ETIEVAN, 1996.

¹⁶⁴ CARRIÈRE, 2004, pp. 158-159.

não somente para exercer uma profissão. O aprendiz, ao sentir-se intrigado pelo desafio proposto pelo mestre, aceita as condições extremamente exigentes, submete-se voluntariamente e torna-se, ele mesmo, responsável pelo aprendizado - aprendizado de si.

Ao final do conto, o jovem aprendiz, depois de manter a mão fechada por um ano em torno de uma pedra de jade, vai até a casa do mestre e devolve a pedra, triunfante por vencer o obstáculo. O mestre, então, imediatamente, coloca outra pedra nas mãos do jovem. O aprendiz se revolta, se recusa àquilo que lhe parece mais um novo absurdo do mestre joalheiro. Mas, em função do saber da experiência experimentado pelo seu corpo, sua mão é mais rápida que seus pré-conceitos e sua vaidade. A mão do aprendiz, ao tocar uma segunda pedra oferecida pelo mestre, imediatamente e de forma exata, exclama que aquela nova pedra não é de jade, trata-se de outro tipo de pedra preciosa. O fato diz por si: pela experiência física, íntegra, o jovem aprendiz é capaz de, por ele mesmo e sem pestanejar, reconhecer cada pedra preciosa pelo tato, pelo peso, de “olhos fechados”. O aprendiz iniciou-se numa etapa de formação e, num certo grau, também num patamar do domínio de si, para o qual outras funções vêm em seu auxílio além do funcionamento associativo da mente. Um certo rito de iniciação de *mestria*¹⁶⁵ se passou, um passo numa miríade de outros passos necessários para converter-se (ou descobrir-se) ele mesmo, em mestre.

Como diz Gusdorf, a aventura para tornar-se mestre é uma aventura impossível, de onde sai-se, muitas vezes, ferido ou derrotado¹⁶⁶. Não é uma jornada contínua, linear, de progressão necessariamente ascendente. Trata-se de um percurso acidentado, mas previsível para aqueles que sabem a ler os sinais do caminho. O buscador de mestria não pode impedir os desvios sem antes ter-se dando conta dos incontáveis desvios ao qual foi submetido. Para consagrar-se *senhor de si*, *mestre de si* será preciso ter uma atenção vigilante capaz de perceber os momentos exatos onde vale a pena esforçar-se além do que já faz, colocar sua força de vontade a serviço de uma meta interminável de *observação* e *estudo de si*.

¹⁶⁵ GUSDORF, 2003.

¹⁶⁶ Id., *ibid.*

Tradição viva

Narrar é narrar-se: a importância de narrar sua própria história é condição fundamental para buscar certo grau de equilíbrio interior. Narrar relata sensações, sentimentos, pensamentos, desejos, frustrações e devires. Não faz tanta diferença se é ou não verdade o que se relata. Importa mais se tem ou não potência simbólica. Quem narra revela algo de si e intima¹⁶⁷ que o outro se revele.

Muitas vezes o que se narra são sensações, emoções, impressões subjetivas e íntimas. Nem sempre se pode expressar em todo lugar e para toda gente o que se viveu, o que se sentiu, o que se compreendeu e, mais ainda, o que é mistério para nós. Entendo que certos episódios das narrativas de vida não sejam compartilháveis com todos, nem deveriam. Entendo que certos ensinamentos não devam ser expostos de modo banalizador ou superficial, pois perderiam sua função primordial. Quando escrevo aqui sobre memória, me refiro a estes episódios e vivências pessoais, me refiro a narrativas de vida de pessoas que merecem ter sua intimidade preservada. Me refiro também a narrativas ficcionais que contém ensinamentos que não são úteis somente no terreno do entretenimento. Paradoxalmente, a proposição desta pesquisa não foi tratar somente de memória individual, nem somente de memória social; mas a busca por acessar uma memória ancestral. Esta memória ancestral que é fonte inesgotável de sabedoria, e que se revela a medida que o “leitor se revela diante do texto”¹⁶⁸. Estar diante de uma memória ancestral é como estar “às portas do paraíso”: não se pode obrigar sua abertura – ou revelação¹⁶⁹. Significa esperar ativamente que as portas se abram, manter-se vigilante: é o que se pode tentar. Não se pode forçar a porta, marretar, usar uma chave mestra, cavar um túnel por debaixo dela ou sobrevoar o umbral: o que se pode é estar vigilante para quando ela abrir, que se possa vislumbrar, por uma fresta, o que nos separa de nós mesmos em nossa dimensão sagrada. “Eu sou tu, tu és eu e nós é Um”¹⁷⁰. Reviver as vozes dos antepassados, de uma genealogia de buscadores, muitos deles que eu não conheci pessoalmente, mas que ecoam em mim enquanto eu vivo minha própria jornada. Gratidão para com eles é exercer meu Ser e reinventar, com ousadia, no “espírito do tempo” de agora o que eles compreenderam e narraram outrora.

Tento explicar-me: diante dos contos de tradição oral, dos *contos filosóficos*, está potencial uma influência superior, de algo sagrado. Pode-se sentir certo nível de qualidade sutil e que é raro de se obter em tão pouco tempo e em tal grau de intensidade na vida ordinária.

¹⁶⁷ RICOEUR, 2013.

¹⁶⁸ RICOEUR, 1988, p.58.

¹⁶⁹ Alusão ao conto filosófico “Sempre às portas do Paraíso” (CARRIÈRE, 2004, p. 79).

¹⁷⁰ LISPECTOR, 1998, p. 153.

O ouvinte (e no caso de nossa práxis, o jogador) pouco ou nada recebe desta qualidade sutil se apresentar-se “de qualquer jeito”.

Em teatro, ‘de qualquer jeito’ é o maior e mais sutil inimigo. Na vida diária, tudo se faz de ‘de qualquer jeito’. Vamos dar três exemplos. Primeiro: quando fazemos uma prova ou falamos com um intelectual, tentamos não usar ‘de qualquer jeito’ o pensamento ou as palavras, mas, sem percebermos, esse ‘de qualquer jeito’ estará em nosso corpo, que permanecerá ignorado e desleixado. No entanto, se estivermos com alguém que está sofrendo, nossos sentimentos não ficarão ‘de qualquer jeito’, sem dúvida seremos gentis e atenciosos, mas nossos pensamentos podem ser vagos ou confusos, assim como nosso corpo. E no terceiro caso, quando guiamos um automóvel, o corpo inteiro pode estar mobilizado, mas a cabeça talvez divague, à deriva, pensando ‘de qualquer jeito’. Para que as intenções do ator fiquem totalmente claras, com vivacidade intelectual, sentimento verdadeiro, um corpo equilibrado e disponível, os três elementos- pensamento, sentimento e corpo- devem estar em perfeita harmonia. Só então ele cumprirá o requisito de ser mais intenso, em curto espaço de tempo, do que o é em sua casa¹⁷¹.

Se alargo o que Brook relata sobre a arte do ator para a *arte de viver*, para o instante-já altamente intenso do duplo evento escuta e narração de *contos filosóficos*, digo que não só se faz necessário evitar este sutil inimigo que é o “de qualquer jeito”, mas que se faz necessário ativar um *si respondente*¹⁷². Uma condição para que se possa perceber esta qualidade sutil que o conto aporta é colocar-se em postura correspondente, estar com pensamento, sentimento e corpo trabalhando em maior harmonia. Uma condição é que cada ouvinte, no duplo evento escuta e narrativa, corresponda à *intimação*, ofereça voluntariamente algo de si, converta-se momentaneamente em alguém digno de receber uma influência, em ser veículo de um conhecimento que precisa ser transmitido e que busca seus meios de transmissão sob diferentes facetas em diferentes tempos e espaços.

O ensinamento contido na tradição oral exige de antemão um *si respondente*, cobra antecipado de quem frui de seus benefícios uma postura, uma entrega, uma disponibilidade. Pede contemplação, pensar sem associar. “Um silêncio que nem se opõe à ação, nem a rejeita”¹⁷³. É por meio deste silêncio que o *si respondente* pode converter-se num elo de uma cadeia de transmissão onde ele não é nem o início nem deve ser o fim. Como neste conto:

Como o conhecimento foi obtido

Certa vez um homem decidiu buscar o saber de que necessitava. Iniciando sua busca, dirigiu-se à casa de um sábio. Ao chegar, foi logo dizendo:
- Sei que é um homem de sabedoria. Permita-me possuir uma parte de seus conhecimentos, para que possa ampliá-los e converter-me numa pessoa de algum valor, pois sinto que agora nada sou. Ao que o sábio retrucou.

¹⁷¹ BROOK, 1999, p. 14.

¹⁷² RICOEUR, 2013.

¹⁷³ BROOK, 2000, p. 170.

- Posso dar-lhe tal conhecimento em troca de algo de que necessito. Vá e traga-me um pequeno tapete, pois tenho que dá-lo a alguém, que assim poderá continuar nossa obra sagrada.

E desse modo, o homem se foi. Chegou a uma loja de tapeçaria e disse ao dono:

- Dê-me um tapete, um pequeno servirá, pois devo entregá-lo a um sábio, que por sua vez me concederá o conhecimento de que necessito. Ele precisa desse tapete para presenteá-lo a alguém que poderá assim continuar nossa tarefa sagrada.

O negociante de tapetes disse:

- Você descreveu sua situação, a missão do sábio, e as necessidades do homem que fará uso do tapete. Mas quanto a mim? Eu preciso de fios de lã para tecer o tapete. Traga-me o necessário e eu o ajudarei.

E assim o homem foi em busca de alguém que lhe pudesse ceder o material exigido

Quando chegou à cabana de uma fiandeira disse:

- Fiandeira, dê-me umas meadas. Preciso delas para entregar a um mercador de tapetes que assim me dará um pequeno tapete, que entregarei a um sufi. Este, por sua vez, o dará a um homem que deverá realizar nossa sagrada tarefa. Em troca, eu obterei o que almejo: o conhecimento.

A mulher respondeu prontamente:

- Você precisa dessas meadas, mas e eu? Não me interessa sua conversa sobre você, seu sábio, seu negociante de tapetes, nem o homem que necessita do tal tapete. Não pensou em mim? Preciso de pelo de cabra para tecer o fio. Arranje-me algum e aí terá o que deseja.

E foi assim que o homem saiu a procura de alguém que pastoreasse cabras. Quando encontrou tal pessoa lhe contou seu problema.

- E quanto a mim? - retrucou o pastor- Você precisa de pelo de cabra para adquirir conhecimento, eu necessito de cabras para obter o pelo. Consiga-me uma cabra e o atenderei.

E lá se foi de novo o homem, procurando agora quem vendesse cabras. Quando encontrou quem procurava relatou suas dificuldades, e obteve esta resposta:

- Que sei eu sobre o conhecimento, ou sobre fiação e tapetes? Tudo que sei é que cada um parece cuidar apenas de seus próprios interesses. Façamos de minhas necessidades, e se você pode atendê-las, aí então falaremos, em troca, sobre cabras, e você poderá pensar o quanto queira sobre o conhecimento.

- Quais são suas necessidades?- indagou o homem.

- Preciso de um curral para guardar minhas cabras à noite, pois várias se extraviam pelos arredores. Providencie um curral e então poderá ter uma cabra ou duas.

E assim o homem saiu em busca de um curral. Perguntando aqui e ali, chegou à presença de um carpinteiro que disse após saber do que se tratava:

- Sim, eu posso fabricar o curral de que essa pessoa necessita. Quanto ao mais, poderia ter-me poupado ouvir o relato de certos detalhes, pois não estou interessado nem em tapetes, nem no conhecimento que você procura e coisas assim. Mas tenho uma aspiração, e seria conveniente para você ajudar-me a realizá-la, do contrário não me sinto obrigado a fazer o curral.

- E qual é a sua aspiração? - perguntou o homem.

- Eu quero casar, mas ninguém parece interessado em se unir a mim. Veja se pode arrumar uma esposa para mim, e então volte para resolvermos seu problema.

O homem se foi. Após exaustivas averiguações, acabou encontrando uma mulher que lhe disse.

- Conheço uma jovem cujo único anseio é casar-se com um carpinteiro exatamente como o que você acaba de descrever. Na verdade, ela só tem pensado nele até hoje. Deve ser uma espécie de milagre que ele realmente exista, e que essa moça venha a saber disso por meio de nós dois. Mas, e

quanto a mim? Cada um quer o que quer e as pessoas aparentam precisar de coisas, ou desejá-las, ou imaginam necessitar de ajuda, ou ainda desejam ser ajudadas, mas nada foi dito ainda sobre minhas necessidades.

- E quais são elas?

- Desejo somente uma coisa. - retrucou a mulher - E a venho desejando a longos e longos anos. Ajude-me a consegui-la e você terá então tudo que eu possua. Essa coisa que desejo, já que tenho experimentado todas as demais, é o conhecimento.

- Mas não podemos obter conhecimento sem um tapete - retrucou o homem.

- Ignoro que seja o conhecimento, mas estou certa de que não é um tapete.

- Não. - disse o homem, percebendo que deveria ser paciente - mas com a moça para o carpinteiro podemos conseguir o curral para as cabras. Com esse curral podemos obter o pelo de cabra. Com o pelo de cabra podemos conseguir o fio. Com este podemos obter o tapete. E com o tapete podemos adquirir o conhecimento que nos falta.

- Parece-me absurdo, e no que me toca, não chegarei a tais extremos.

E apesar das súplicas do visitante, a mulher forçou-o a retirar-se.

Tantas dificuldades e a confusão que estas lhe trouxeram de início quase o fizeram descrever da raça humana. E se indagava se poderia usar o conhecimento, quando o obtivesse, e porque aquelas pessoas pensavam unicamente em seus próprios interesses. E pouco a pouco começou a pensar somente no tapete.

Certo dia nosso homem vagava pelas ruas de um povoado de mercadores, monologando. Um certo mercador o ouviu, e acercou-se dele para captar suas palavras. O homem estava dizendo.

- Necessita-se de um tapete para entregá-lo a um homem, a fim de que ele possa realizar essa sagrada tarefa que é a nossa.

O mercador percebeu haver algo de excepcional naquele viajante errante, e lhe falou nestes termos:

- Homem errante, não entendo o sentido de suas palavras, mas tenho profundo respeito por uma pessoa como você, que busca o Caminho da Verdade. Ajude-me, por favor, se puder, pois sei que os que seguem esse caminho cumprem uma missão especial no mundo.

O viajante ergueu a vista, notou angústia no rosto do mercador e lhe disse:

- Estou sofrendo e tenho sofrido. Sei que, sem dúvida, está em apuros, mas eu nada tenho. Nem sequer posso conseguir umas poucas meadas que tanto me fazem falta. Mas peça-me o que deseja e farei tudo que puder.

- Saiba, homem afortunado, tenho uma filha única e bela. Ela está sofrendo de uma enfermidade que a faz definhir aos poucos. Venha vê-la e talvez consiga curá-la.

A angústia daquele homem era tal e tão grandes as suas esperanças depositadas no nosso homem, que este foi ver a enferma. Assim que a jovem o viu, disse:

- Não sei quem é, mas sinto que poderá ajudar-me. De qualquer modo não há ninguém mais. Estou apaixonada por um certo carpinteiro. - e descreveu o homem a quem o viajante pedira para fazer o curral das cabras.

- Sua filha quer casar-se com um homem honesto carpinteiro que conheço - disse o viajante ao mercador.

- Este se achava inquieto, pois pensara que a conversa da jovem sobre o carpinteiro fora o sintoma, não a causa de sua moléstia. Na verdade, ele a imaginara a um passo da loucura.

O viajante então foi procurar o carpinteiro, que acabou construindo o curral para as cabras. O vendedor de cabras lhe deu alguns excelentes animais. O homem levou-os ao pastor, que lhe deu o pelo de cabra e este foi levado então a fiandeira, que fez as meadas. Então o homem levou as meadas ao negociante de tapetes, recebendo deste um tapete pequeno.

O homem então levou o tapete ao sábio e este disse:

- Agora posso dar-lhe o conhecimento desejado. Mas não teria podido trazer este tapete a menos que trabalhasse para ele e não para você mesmo¹⁷⁴.

Entre outras tantas possíveis interpretações, a que me serve ao contexto atual é que é preciso trabalhar “pelo tapete”, engajar-me com algo maior e mais vertical do que exclusivamente a satisfação de meus próprios desejos. Este trabalho pelo “tapete”, a serviço de uma rede de relações bem constituída, numa trama complexa, é o que poderia constituir e preservar uma *tradição viva*¹⁷⁵.

Quero pagar meu *endividamento com o passado*¹⁷⁶, tal como Ricoeur a descreve:

Entendo por *dívida* o sentimento de sermos devedores enquanto herdeiros de nossos predecessores. A dívida atravessa as gerações e estende-se indeterminadamente rumo a um passado insondável; a dívida é obrigação, no sentido em que requer dos homens do presente a restituição, sob forma de representação, daquilo que os antigos nos confiaram¹⁷⁷.

Para pagar uma dívida, preciso me lembrar de que a possuo, sentir o dever e desejar pagá-la. Trato então de rememorar, trato de encarar provas¹⁷⁸. Trato, principalmente, de tentar *realizar-me* como pessoa: um modo de quitar este *endividamento com o passado* e com meus ancestrais¹⁷⁹.

Esta realização de si fica como forma de pagamento do *endividamento com o passado* bem explícita no curto conto a seguir:

A última pergunta é a correta

Um relato hassídico conta que, ao se aproximar do fim da vida, o rabino Zousya pronunciou estas palavras:

- No mundo que vem por aí, a pergunta que vão me fazer não é: por que você não foi Moisés? Não. A pergunta que vão me fazer é: por que você não foi Zousya?¹⁸⁰.

Quando me desvio de minhas metas, quando me afasto de mim, quando estou surda à minha voz interior, à “Eu-eu”, traio também os meus antepassados, degenero a linhagem. Quando acontece uma supressão temporária da dúvida e recobro uma inocência, uma fé, regenero minha ancestralidade, trabalho por mim, para mim mas em benefício dos meus antepassados e dos meus sucessores. A sucessão temporal não é mais linear: passado-presente-futuro. Tudo se passa no tempo presente, presente sagrado a ser vivido com intensidade e gratidão.

¹⁷⁴ SHAH, 2010, pp. 217-221.

¹⁷⁵ HAMPATÉ BÂ, 1982.

¹⁷⁶ RICOEUR, 2006.

¹⁷⁷ RICOEUR, 2006, p. 58, grifos do autor.

¹⁷⁸ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012, pp. 60-64.

¹⁷⁹ RICOEUR, 2006.

¹⁸⁰ CARRIÈRE, 2004, p.101.

O que uma pessoa pode transmitir? Como e para quem transmitir? Estas são questões que toda pessoa que é herdeira de uma tradição se coloca, porque essa pessoa herda também, de certa forma, o dever transmitir aquilo que recebeu para si. Que participação tem a pesquisa em uma tradição? (...) Uma vertente do Budismo Tibetano diz que uma tradição pode viver se a nova geração for um quinto além da geração precedente, sem esquecer ou destruir suas descobertas¹⁸¹.

Compreendo também que, para preservar uma *tradição viva* é preciso acrescentar o meu “quinto” de contribuição própria. “Retribui mal a um mestre, continuando-se sempre apenas aluno”¹⁸².

Mais do que ensinar algo, talvez esta contribuição própria seja doar-me, doar o que sou, quem sou. Condição exigente que se legitima em um contexto para além da relação massificada de um professor e seus inúmeros alunos. Pede como condição uma outra qualidade de relação, ainda que sob a aparente dura realidade de um professor para seus inúmeros alunos. Pede que o professor deseje e possa ser um mestre para cada um de seus alunos, da sua capacidade de dizer a cada aprendiz algo que lhe parece direcionado unicamente à ele. Aqui se trata de uma relação entre mestre e aprendiz, de uma pessoa que representa o papel de mestre, mas que é herdeira de muitos outros que lhe inspiraram. E de outra ou outras pessoas que representam o papel de aprendizes, até que tenham se iniciado, elas mesmas, como mestras. Mestre e aprendiz são, deste ponto de vista, corporificação virtual de outros tantos mestres e outros tantos aprendizes que os antecederam. São mestre e aprendiz na busca de uma verdade, mais de “humanidade” do que de um conhecimento puramente técnico ou profissionalizante¹⁸³. Trata-se de uma cadeia de transmissão que pode ultrapassar certos limites espaço-temporais e interligar-me, inclusive, com aqueles que nem conheço ou convivo pessoalmente. É desta transmissão impessoal e ao mesmo tempo de extrema cumplicidade, de horizontes menos imediatistas que trata o conto a seguir:

Tradição familiar

Nasrudin plantava uma árvore frutífera em seu horto.

- Fico feliz em ver que você está fazendo um horto - disse -lhe um credor - As árvores crescerão e darão frutos que então poderá vender para pagar o que me deve.

- Planto para seguir uma tradição familiar - replicou o mulá. - Meu bisavô, quando se deu conta de que seus dias estavam contados, plantou uma árvore frutífera e mandou que meu avô colhesse a fruta depois de sua morte. Quando finalmente a colheita estava pronta para o mercado, meu pai, a nova geração, colheu a fruta e vendeu-a. O dinheiro foi utilizado para pagar as dívidas de seu avô. Agora, eu planto árvores semelhantes para

¹⁸¹ Grotowski *in* The Drama Review 43, 2 (T162), Summer 1999. Trechos traduzidos para o português por Andrea Copeliovitch, disponível em: <http://www.ciencialit.letas.ufrj.br/garrafa8/na-andreacopeliovitch.htm>, acesso em 16/12/2014.

¹⁸² NIETZSCHE, 2008, p. 17.

¹⁸³ GUSDORF, 2003.

que meu filho, que ainda não nasceu, possa cuidar das árvores e ordenar a seu filho que pague o que devo¹⁸⁴.

Para submeter-me a este fluxo de transmissão, me dispus e preciso continuamente voltar a me dispor, cotidianamente, a suportar a responsabilidade, a iniciar-me¹⁸⁵ na *mestria*¹⁸⁶.

Outras inclinações, de outra natureza, obviamente se opõem, resistem, desistem, ludibriam. Não é a todo o momento que estou disposta a suportar responsabilidades, muitas vezes há o forte desejo de me livrar delas, de me debater feito animal ferido para me livrar do incômodo, tal como o burro deste conto do Nasrudin:

O sal e a lã

Nasrudin está levando uma carga de sal para o mercado. O seu burro vadeia um riacho e nele se dissolve o sal. Quando chega à margem oposta, o burro está alegre porque a carga ficou mais leve. Mas Nasrudin está zangado. No outro dia de mercado ele forra os cestos do burro com lã. O animal quase se afoga com o aumento de peso provocado pela água que se embebe na lã durante a travessia.

- Aí está! — diz Nasrudin, triunfante, — isso o ensinará a pensar que você ganha alguma coisa todas as vezes que se mete dentro d'água!¹⁸⁷.

Tal como este burro, há aspectos meus que não querem carregar o peso da responsabilidade, pois a encaram como um peso desnecessário e incômodo. Mas o que me surpreende é que, em impactantes momentos, me dou conta que ter assumido uma responsabilidade foi leve. E alegre. “Uma vez que o tenhas posto sobre os ombros, não existe nada mais leve no mundo”¹⁸⁸.

¹⁸⁴ VARELLA, 2009, p. 168.

¹⁸⁵ ELIADE, 2004, 2010.

¹⁸⁶ GUSDORF, 2003.

¹⁸⁷ Shah *apud* VARELLA, 2009, p. 184.

¹⁸⁸ GURDJIEFF, 1990, p. 52.

(In)Conclusões

Abrição de portas
 Salve essa casa,
 Nobre morada.
 Nova jornada
 Vamos começar.

Nossa festa vai principiar.
 Com rabecas, bombos e violas
 Hoje aqui viemos festejar,
 Render graças à vida nessa hora.

Abram as portas
 Para o meu reisado.
 Cantos e loas
 Vamos entoar¹⁸⁹.

Pode parecer estranho que uma conclusão comece com uma loa de abertura, como se fosse principiar algo. Para mim esta experiência da pesquisa de Doutorado foi uma travessia, jornada interior onde assumi diferentes personagens, foi preciso atuar com diferentes ações e adaptar-me a diferentes paisagens.

Por quanto tempo é possível para um malabarista chinês equilibrar vários pratos sobre aquelas varas, com aquele sorriso de quem aparenta não fazer esforço algum? Quando ingressei no Doutorado em Educação, em 2011, tive a impressão de ser uma equilibrista de pratos que tinha deixado todos eles caírem. A única coisa que tinha me restado era a varinha de equilibrar ainda ereta nas mãos, e eu equilibrista sendo vaiada, atônita.

Logo em seguida veio um novo período: mesmo quando uma tribo não está apenas dançando ou cantando, o está no trabalho da lavoura, da caça ou da pesca. Enquanto se realiza o trabalho cotidiano, de algum modo, já se está dançando ou cantando, já se vivencia o rito. O rito é atualização do mito no cotidiano¹⁹⁰.

Enquanto escrevia o memorial, proposta feita pelo orientador no segundo semestre de 2011, para desencadear o processo de escrita, precisei me conectar a algo criativo. De Bach a folias de reis, de moda de viola a música medieval. De aulas de “yoga para gestantes” à preparação para um parto humanizado.

Este período foi para mim um período de reclusão iniciática, de retorno ao ventre materno para tornar-me ventre materno para outrem. Da escrita do memorial, a tese herdou o capítulo “Dos começos”, já devidamente reprocessado.

¹⁸⁹ Letra da canção “Abrição de portas”, de domínio público, com adaptação de Antônio Nóbrega e Wilson Freire, no álbum “Madeira que cupim não rói”, de 2003.

¹⁹⁰ ELIADE, 2010, p. 48.

Depois do parto vivido, foi o tempo das primeiras experiências com a parte empírica da pesquisa, já no âmbito do núcleo de *dramatização de contos* no *Lab_Arte*. Foi bom arejar as leituras da bibliografia indicada e os cuidados com a bebê com uma práxis. Vital. Presenciar uns raros instantes de estar-sendo dos jogadores me alimentava “do sumo vivo que sou”. Eu sou como uma fruta e me alimento internamente cheia de sumo vivo que sou¹⁹¹. Alimentava-me do sumo vivo que cada jogador revelava.

Era o começo de uma travessia de um eixo horizontal: eu como artista-educadora neste projeto e os mais de cinquenta educadores em formação inicial que generosamente se dispuseram a colaborar, ao longo de três semestres da parte empírica da pesquisa. Eu começava tratando de rememorar o ponto de culminância das descobertas e aspirações da minha *vida em obra*¹⁹² entre 2002 e 2010:

Quando estivesse mais pronta, passaria de si para os outros, o seu caminho era os outros. Quando pudesse sentir plenamente o outro estaria salva e pensaria: eis o meu porto de chegada.
Mas antes precisava tocar em si própria, antes precisava tocar no mundo¹⁹³.

A trajetória foi seguindo, um dos possíveis símbolos que a representa é o do funâmbulo: atravessar, de um extremo ao outro, um vão ou precipício sobre um arame, corda bamba ou ponte estreita.

Certa vez, quando eu tentava aprender a andar na corda bamba nas aulas de técnicas circenses, na minha graduação em Artes Cênicas na Unicamp, perguntei ao professor: “como se fazia para aprender a andar na corda bamba no circo profissional tradicional, no meio de quem ‘vive de circo’ e é, desde sempre, de ‘família circense’?” O professor Luiz Monteiro me respondeu, com uma simplicidade gentil: “em circo tradicional não tem rede de proteção, não. O sujeito aprende vendo, experimentando. Não tem aquecimento: o sujeito toma uma ‘purinha’ e vai se exercitar no fio lá em cima desde o primeiro dia!”. Sem rede de proteção, o circense aprende a fazer-fazendo

No meu caso, a experiência de iniciação à corda bamba foi mais organizada e conduzida: lembro-me bem das sensações de tentar aprender, eu mesma, a andar no fio. Nesta travessia, o primeiro impacto marcante era estar em pé, distante do chão, ereta num patamar de onde via outro patamar, uns poucos metros à minha frente. Mesmo que o arame não estivesse instalado mais do que alguns poucos metros do chão, havia o temor da queda. Era urgente encontrar um eixo vertical, a percepção ativa da coluna vertebral. Era por meio desta percepção da coluna que os pés podiam “enxergar” o fio, do meio das omoplatas os braços se abriam e atuavam como outro eixo auxiliar, este na horizontal.

¹⁹¹ LISPECTOR, 1993, p. 127.

¹⁹² FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

¹⁹³ LISPECTOR, 1998, p. 57.

Era real a percepção de um ponto do corpo que é o *centro de gravidade*, o desenho de Leonardo da Vinci do homem *vitruviano* era comprovável. Paradoxalmente, não era estabilidade que se buscava, mas maleabilidade e agilidade para que um passo fosse dado logo em seguida ao outro, sem se deter, sem olhar para baixo, sem dar chance para que a associação “eu vou cair” me paralisasse.

Para mim, as experiências com a corda bamba terminaram por aí. Nunca consegui chegar até o outro patamar, do lado oposto ao que iniciava a travessia. Mas “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”¹⁹⁴.

Recentemente vi um documentário de Simon Brook, *“El funambulista - clase magistral de Peter Brook”* em que o diretor teatral Peter Brook propõe à Yoshi Oida e um grupo de atores estagiários de várias nacionalidades o desafio de materializar em cena o trajeto de um funâmbulo sobre o fio¹⁹⁵.

Desejei então rever também um outro documentário, “Man on Wire”¹⁹⁶, sobre o funâmbulo Philippe Petit e alguns amigos, que planejaram e executaram sob segredo os preparativos para uma travessia através de um cabo de aço suspenso entre as torres do World Trade Center em Nova Iorque. Em 1974, Petit finalmente realizou a travessia, ilegal, de uma hora de duração, sob o testemunho surpreso dos passantes e da polícia, num espetáculo de rara beleza. No documentário percebe-se que cada um dos envolvidos na empreitada busca transcender seu “eu ordinário”, suas limitações ilusórias e, muitas vezes, auto impostas. Aceita o desafio de realizar-se diante do desconhecido, empreende esforços para além do habitual. Numa mescla de vaidade e desejo de subversão, de dores e dúvidas durante o percurso, o imponderável prazer de arriscar-se diante de algo grandioso. E há ainda um outro prazer que os move: ofertar aos demais o presente de poder assistir a travessia de Petit.

Tanto Zahara¹⁹⁷, alguns dos jogadores colaboradores da pesquisa, os atores filmados por Simon Brook quanto Petit em sua travessia empenharam-se a alto custo e ofertaram algo generoso. Ofertaram-se no que foi descoberto por eles no momento, não somente naquilo que havia sido planejado, ensaiado, premeditado. No limiar do não-sabido. Petit realizou a travessia “sem rede de segurança”¹⁹⁸ assim como diziam que atuava – metaforicamente - a atriz brasileira Cacilda Becker (1921-1969).

Vendo Petit, os atores no estágio com Brook, meu processo de convivência com os educadores em formação inicial, não pude deixar de associar esta travessia do eixo

¹⁹⁴ ROSA, 2005, p.80.

¹⁹⁵ Produção de 2013, disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=x_mFCvotFQI, acesso em 29/12/2014.

¹⁹⁶ Direção de James Marsh, 2008, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=3gs8ZcwGrOU>, acesso em 29/12/2014.

¹⁹⁷ Aprofundamentos em “Experiências- Descobertas com o corpo”.

¹⁹⁸ “Cacilda atuava sem rede de segurança” teria dito Antônio Abujamra sobre a atriz. Ver em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/al231020022.htm>, acesso em 29/12/2014.

horizontal com ainda outra travessia potencial ao homem, esta também “sem rede de segurança:

O homem é uma corda estendida entre o animal e o super-homem - uma corda sob o abismo. É o perigo de transpô-lo, o perigo de estar a caminho, o perigo de olhar para trás, o perigo de tremer e parar. O que há de grande do homem é ser ponte e não ser meta: o que pode amar-se, no homem, é ser uma transição e um ocaso¹⁹⁹.

Sinto-me bem anterior a esse estágio de homem a que Nietzsche alude: é como se ainda estivesse de um lado do fosso, tendo diante de mim o precipício a me inquirir e umas poucas qualidades para apoiar-me. Exatamente como se relata a seguir, no meu caso se trata ainda de acostumar-me com a luz nos olhos quando uma venda se retira e... então ver-me diante de uma ponte

Somente duas vezes, durante essa viagem, foi-nos permitido retirá-la [a *bashlik* (venda) que cobria nossos olhos].

A primeira vez, foi no oitavo dia; devíamos transpor uma ponte suspensa, que não se podia atravessar a cavalo e onde dois homens não caberiam lado a lado: era necessário caminhar só e impossível fazê-lo com os olhos vendados (...). Devo aliás, dizer que, se tivéssemos podido atravessar com os olhos vendados, talvez isso tivesse sido melhor para nós. Quiçá porque tínhamos marchado durante muito tempo com os olhos fechados ou por qualquer outra razão, nunca mais esquecerei o nervosismo e o medo que experimentamos, ao nos engajar nessa ponte. Foi-nos necessário até algum tempo, antes de nos decidirmos. (...)

Quando se está sobre uma dessas pontes e se olha para o fundo das gargantas, onde geralmente corre um rio, pode-se comparar essa sensação àquela que se experimenta do alto da torre Eiffel; mas a impressão é muito mais intensa, se nos voltarmos para cima, pois os paredões parecem sem fim e seu topo só é visível de longe, a vários quilômetros de distância.

Essas pontes quase nunca têm parapeito e são tão estreitas, que só um cavalo montanhês pode passar por ali. Além disso, oscilam de tal modo, que se tem a impressão de caminhar sobre um colchão de molas. Quanto à incerteza em que se está sobre sua solidez, prefiro nem falar nisso.

São quase sempre mantidas por cordas, feitas de cipós. Uma das extremidades sustenta a passarela, a outra é amarrada a uma árvore bem próxima, presa no flanco da montanha ou numa saliência de rocha²⁰⁰.

Não sei se o que investiguei e escrevi traz uma contribuição acadêmica efetiva; e não sei como as experiências vividas pelos aprendizes foram apreendidas e ressignificadas por eles. Sob este prisma funâmbulo, ator, artista-educador buscam *mestria*²⁰¹, buscam ser “senhores de si”, naquilo que é possível ser, num equilíbrio instável, andando sobre um fio da navalha ético e existencial.

¹⁹⁹ NIETZSCHE, 1989, p. 31.

²⁰⁰ GURDJIEFF, 1990, pp. 149-150. Esta passagem do livro “Encontros com homens notáveis” de Gurdjieff consta também na versão cinematográfica feita por Peter Brook. Inclusive a edição que possuo do livro tem como capa a foto deste trecho do filme.

²⁰¹ GUSDORF, 2003.

Trata-se de tornar-me quem nasci para tornar-me, transcender ao medíocre-ordinário da falta de criatividade e de bom humor que nos assola no cotidiano. Rir da minha ignorância é o mais sábio dos aprendizados, e se constitui em algo urgente para mim.

O conto a seguir me ajuda a lembrar de buscar um lugar mais realista, mais afinado com as minhas condições atuais:

A bússola

Ao atravessar o deserto, viajantes encontraram uma bússola e vieram mostrá-la a Nasreddin perguntando:

- O que é isso?

Nasreddin pegou a bússola, examinou-a e explodiu em soluços. Um momento mais tarde, parando de repente de chorar, começou a rir, a se dobrar de rir.

- Por que chorou? E por que está rindo? – perguntaram-lhe os viajantes.

- Comecei a chorar pensando na ignorância de vocês - respondeu Nasreddin -, porque vocês não sabem o que é este objeto. E depois comecei a rir pensando na minha. Porque eu também não sei²⁰².

O mitema iniciático presente nos *contos filosóficos* selecionados tratam não só da iniciação do aprendiz e do mestre, mas principalmente, na constituição de ambos em pessoas na busca de algum nível possível da Verdade.

O mestre precisa do aprendiz para tornar-se mestre; o discípulo se inicia mestre quando se propõe a ser aprendiz. É na relação com a alteridade que a pessoa se constitui e é “constituída”: “não se conquista a liberdade contra os determinismos naturais, mas sobre eles e com eles”²⁰³.

Mas o mestre não é fonte única nem última no itinerário de formação do aprendiz. A relação mestre-aprendiz vivida num tempo *kairológico* e *aiônico* da existência poderia permitir que o mestre se tornasse porta voz do ensinamento de verdades que ele ordinariamente ignora. O mestre então tem de escutar um “mestre interior” e continuar a escutar para poder falar²⁰⁴. O mestre como iniciador numa linguagem interior que o aprendiz não conhece, mas que, sendo ajudado a reconhecer sinais, poderá descobrir em si mesmo, a verdade. Mestre e aprendiz aprendizes de um “mestre interior” que só poderia ser dado à luz na irrupção da alteridade.

Quando me isolo na autoilusão de que “já tornei-me mestre” sucumbo à sedução do simulacro do personagem guru ou sábio. E esqueço-me do vital: o buscador de mestria vai precisar lutar com a sedução da vaidade. Ao mesmo tempo em que vai iniciando-se mestre, sua mestria vai se corrompendo pela sua vaidade, ele vai acreditando ser melhor ou mais importante do que os demais. Passa a considerar indispensáveis suas palavras, sua

²⁰² CARRIÈRE, 2004, p. 352.

²⁰³ MOUNIER, 1976, p. 73.

²⁰⁴ RICOEUR, 2013.

intervenção, impor sua interpretação. Ele deixa de ser mestre – ou nem chega a sê-lo - ao crer-se mestre. Como muito bem explicita o conto:

Morte de um guru

Um discípulo devotava ao seu guru uma confiança tão completa que podia, ao dizer seu nome, atravessar a pé o curso de um rio, caminhando sobre a superfície da água.

O guru, informado, veio assistir a esse prodígio, que aconteceu debaixo dos seus olhos.

O guru disse a si mesmo: 'Como devo ser santo e poderoso para que meu nome tenha tal poder!'

E, por sua vez, se lançou à água, exclamando:

- Eu! Eu!

E o guru se afogou²⁰⁵.

Mas, ao mesmo tempo, se o aprendiz de mestre não busca sua maestria, não se arrisca ao *não-saber*²⁰⁶, como é então que ele se torna mestre? O rito de iniciação do mestre não passa também por uma transgressão, para dar credibilidade aos seus experimentos e ir aprendendo com erros e acertos? A transgressão do aprendiz de mestre que o torna mestre talvez seja ele favorecer em si uma permeabilidade entre a máscara de velho sábio e seu rosto de criança²⁰⁷.

Afinal, quem é *mestre de jogo*: educador, encenador, iniciador? É preciso correr o risco; com responsabilidade, mas ousadia: ao ensinar o mestre aprende; o aprendiz, ao aprender, pode superar seu mestre. Mestre e aprendiz só se caracterizam como tais se aceitam a contingência radical do processo iniciático²⁰⁸. Mas este ensinar, em algumas ocasiões, é experienciar juntos, o mais experiente buscando e o aprendiz observando e tentando também. Ensina-se e se aprende em ação, quando técnicas e teorias são instrumentos visíveis para uma conexão invisível, a materialidade do conhecimento gerado na relação entre as pessoas é mais sutil e só pode ser sentida, avaliada **durante e no** processo.

Na *jornada interpretativa*²⁰⁹ que *mestre de jogo* e jogadores empreendemos diante dos *vestígios* contidos nos *contos filosóficos*, o maior desafio segue sendo nos tornarmos a sabedoria que está nas palavras. Corporificar e presentificar nossas potencialidades de mestre e discípulo, em constante retroalimentação. Não se trata somente do ato de ensinar ou aprender, mas na doação de quem se é, *essencialmente*²¹⁰.

²⁰⁵ CARRIÈRE, 2008, p. 147.

²⁰⁶ ETIEVAN, 1996.

²⁰⁷ Em alusão a esta passagem: "No fundo não perturbado da memória que tenho de mim, uma criança desperta e faz soluçar a máscara do velho" (DAUMAL, 2007, p. 122).

²⁰⁸ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

²⁰⁹ Id., *ibid.*

²¹⁰ GURDJIEFF, 2003.

A vivência da prática e da experimentação em arte-educação consolida um processo assaz significativo que, para muito além dos recursos apenas teóricos, prepara os educadores em formação inicial para talvez uma prática mais coerente com outras possibilidades educativas alternativas (e, contraditoriamente, mais ancestrais) quando estejam, futuramente, eles próprios, no desempenho de suas funções como educadores e educadoras, sejam em situações formais ou não-formais, sistêmicas, de pedagogia social ou mesmo de educação popular.

O âmbito de uma educação da sensibilidade (que nem por isso exclui a racionalidade, mas não se restringe à racionalidade ocidental de caráter aristotélico e cartesiano), como exercitado na dramatização dos *contos filosóficos*, também possibilitou uma leitura mais crítica (contra ideológica), reflexiva (baseada em *constructos*) e sensível (mediada pelos *perceptos*) dos participantes, levando-os a ter, a escolha do desafio profissional, pessoal e existencial de uma busca mais coerente de outros possíveis *modos de ser*.

Verifiquei que sob uma perspectiva antropológica e de alteridade, a práxis evidenciou sua pertinência formativa nesta concepção de vivência curricular.

Aquilo que se dá...

Em uma tarde livre, antes de minha participação num colóquio internacional sobre educação em 2014, pude visitar Guimarães, em Portugal. Numa visita a uma igreja, deixaram-me solta por alguns minutos no segundo andar do mosteiro adjacente, agora desativado. Caminhando pelos corredores, vi uma porta minúscula e quis entrar por ela. Logo à soleira, uma sequência de degraus pequenos num corredor ascendente e apertado. Fui subindo esta escada espiralada e me lembrei de um sonho que tivera anos atrás. Nele eu e dois amigos subíamos por escadas como aquelas, até que nossas cabeças tocaram o teto de tijolos duros e não havia mais nem como prosseguir a subida em direção ao céu nem retornar ao chão.

No tempo presente, no alto da escada espiralada, minha cabeça esbarrava em um alçapão. Sem pestanejar, forcei-o para cima. Ele se abriu e pude respirar o ar fresco do fim de tarde. Cheguei ao alto de um minarete cristão, de onde se podia badalar o sino da igreja e ver a cidade toda. Um instante-já de acesso ao *Alto*.

Agora que uma etapa de minha jornada está se encerrando, vejo a potencialidade de verticalizar certa direção, num eixo vertical. Meu interesse é em relacionar o eixo horizontal

do funâmbulo com o eixo vertical do *psicopompo*²¹¹. *Psicopompo* é o termo grego para o mítico condutor de almas com feições hermesianas, que relaciona energias mais grosseiras e energias mais sutis, ligando “o que está embaixo ao que está no alto”.

Se nos apropriamos da analogia da escalada de uma montanha como processo de busca vertical, parece-me que a minha escalada está bem no início, mal começou. Algumas indicações são preciosas para mim:

Mantenha o olhar fixo no caminho do cume, mas não esqueça de olhar para os seus pés. O último passo depende do primeiro. Não pense que você já chegou porque vê o cume. Cuide dos pés, assegure seu próximo passo, mas que isto não o distraia da meta *mais alta*. O primeiro passo depende do último²¹².

Tudo isto me intima a um aprendizado para ser mais astuta, mais ágil, tentar precaver-se dos imprevistos sabendo-se que não se pode controlá-los, reconhecer as armadilhas em que sempre caio, para evita-las.

Ao subir, observe bem as dificuldades do seu caminho; enquanto sobe, você pode vê-las. Na descida, você não as verá mais, mas saberá que elas estão lá, se as observou bem²¹³.

Nesta busca por *verticalidade*, por servir ao *Alto*, a escalada da montanha é só um começo. Prevê-se que em algum momento ela exija subidas sob outras condições, ainda mais exigentes:

É como uma espécie de elevador, mas um elevador de uma época muito remota, nas sociedades chamadas primitivas: em uma grande cesta com uma corda com a qual aquele que está ali sentado deve, por seu próprio esforço, mover-se de um nível a outro. A questão da verticalidade significa passar de um nível supostamente grosseiro – de certa maneira se poderia dizer ‘cotidiano’, entre aspas- a um nível energético muito mais sutil, ou inclusive em direção a uma *alta conexão*. (...) Também existe o outro passo: se alguém se aproxima da alta conexão, (...) de uma energia muito mais sutil, surge então o problema de baixar levando este algo sutil a uma realidade mais ordinária²¹⁴.

Trata-se não somente de aprender a subir, mas de aprender a descer portando o que se obteve na *alta conexão*. Tenho muita dificuldade em descer, parece-me que meu corpo desconhece este movimento, é arreado e indócil. E por isso muitas vezes já me deparei com este fato: “Você volta da floresta com um punhado de ouro e ele se transforma em cinzas”. O drama vegetal é o do herói ‘ser o resultado da sua conquista’²¹⁵.

²¹¹ FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

²¹² DAUMAL, 2007, p. 140, grifo do autor.

²¹³ Id., *ibid.*, p. 139.

²¹⁴ GROTHOWSKI, 1997, pp. 118-119, grifos do autor.

²¹⁵ CAMPBELL, 1992, p. 372.

Intuo que nada pode ser “feito” do ouro obtido em condições laboratoriais; quando se volta para casa o ouro se transforma em cinzas. Talvez seja melhor assim, quem sabe não seja uma proteção que me defende de meus inimigos interiores: há a forte tendência em se usar o ouro de forma equivocada. O que pode cristalizar-se, então, pouco a pouco, é o interesse vivo em seguir buscando ouro, em adquirir as capacidades e qualidades que, antes de sair para a jornada, não se desconfiava que se possuísse. E contar com a ajuda de aliados que antes se desconhecia ou temia. E, principalmente: aclimatar-se progressivamente, para ser capaz de sobreviver, quem sabe um dia, nas regiões altas²¹⁶.

Por hora, não se trata de ensinar o que sei (“só sei que nada sei”), mas de doar o que Sou. Ou ainda como diz um provérbio armênio: *“Aquilo que você dá te pertence. O que você guarda é perdido para sempre”*.

²¹⁶ DAUMAL, 2007, p. 120.

Bibliografia

(Anônimo). *As mil e uma noites*. Tradução de Aluísio Abranches. Rio de Janeiro: Editora Anima Produções Artísticas e Culturais, 1986.

ANDRADE, Luiz Fernando Nöthlich. *A liminaridade na profissão do ator: a experiência do Lume-Unicamp*. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas- Instituto de Artes. Campinas, 2010.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BARBA, Eugenio. *A arte secreta do Ator*. São Paulo: É Realizações, 2012.
_____. *Terra de Cinzas e Diamantes*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARRET, Gisèle & LANDIER, Jean-Claude. *Expressão Dramática e teatro*. Porto: Edições ASA, 1994.

BENTOLILA, Nathalie. *Aumentar o impacto dos contos: escuta sutil*- Boca do Céu- Encontro Internacional de contadores de histórias. Oficina de 9h. de duração. São Paulo- Oficina Cultural Oswald de Andrade, maio/ 2014.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BONFITTO, M. *O ator compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislavsky a Barba*. São Paulo: Perspectiva. 2002.

BOSI, Ecléa. "A substância social da memória." *In: Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, pp. 329-354.

BROOK, Peter. *O teatro e seu espaço*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1970.
_____. *O Ponto de Mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
_____. "Una dimensión diferente: la calidad" *in* PANAFIEU, Bruno. *Gurdjieff*. Venezuela: Ganesha, 1997.
_____. *A Porta Aberta: Reflexões sobre a Interpretação e o Teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
_____. *Fios do tempo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
_____. *Avec Grotowski*. Brasília: Teatro Caleidoscópio & Editora Dulcina, 2011.

BUBER, Martin. *A lenda do Baal-Shem*. São Paulo, Perspectiva, 2003.
_____. *As lendas do Rabi*. São Paulo, Perspectiva, 2013.

BURNIER, Luis Octavio. *A Arte de Ator: da técnica à representação: Elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2009.

CABRERA, Theda. *Uma aprendizagem de sabores: a palavra cênica construída a partir da conexão entre movimento, emoção e voz*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes. Campinas, 2004.

CABRERA, Theda & FERREIRA-SANTOS, Marcos. *O hermenêutico "trabalho sobre si" por meio do jogo dramático com base em contos filosóficos: uma ética-poética do sagrado na arte-educação* (Anais do V Colóquio Internacional Educação, Imaginário, Mitanálise e Utopia- UFF-Niterói/RJ, setembro de 2013).

_____. *Sensibilização da memória por meio dos contos filosóficos*. Anais do I Encontro Brasileiro de Pesquisa em Cultura- EACH-USP-LESTE, São Paulo, agosto de 2013.

_____. *A sensibilização da memória por meio dos contos filosóficos na formação de educadores*. Revista Educação: Teoria e Prática (Unesp), vol. 23, n. 44, set-dez 2013, pp. 95-111.

_____. *Uma ética-poética do sagrado no hermenêutico 'trabalho sobre si' por meio do jogo dramático com base em contos filosóficos*. Revista Religare (UFPB), n. 10 v. 2 pp. 132-141, setembro de 2013.

_____. *A dramatização de contos filosóficos como contribuição à arte-educação*. Revista e-Curriculum, (Pós-graduação Educação – PUC/SP), v. 12, n. 01 jan/abr. 2014, pp. 1012-1032.

_____. *A ética-poética do trabalho sobre si por meio da dramatização de contos filosóficos de mitema iniciático na formação inicial de educadores*. (Anais do XI Colóquio/ VII Colóquio Luso Brasileiro/ I Colóquio Luso Afro Brasileiro sobre questões Curriculares- Universidade do Minho, Braga, Portugal, setembro de 2014).

CAILLOIS, Roger. *Os Jogos e o Homem: a Máscara e a Vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo, Palas Athena, 1990.

_____. *As Máscaras de Deus: Mitologia Primitiva*. São Paulo: Palas Athena, 1992.

_____. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix, 1993.

CAMPO, Giuliano & MOLIK, Zygmunt. *Trabalho de corpo e voz de Zygmunt Molik: o legado de Jerzy Grotowski*. São Paulo: É Realizações, 2012.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *O círculo dos mentirosos: contos filosóficos do mundo inteiro*. São Paulo: Ediouro, 2004.

_____. *Contos filosóficos do mundo inteiro*. São Paulo: Ediouro, 2008.

CASINI ROPA, Eugenia. *La Danza e l'Agitprop*. Bologna: IL Mulino, 1989.

_____. (org.). *Alle Origini della Danza Moderna*. Bologna: IL Mulino, 1990.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CHANCEREL, Léon. *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris: Librairie Théâtrale, 1936.
 CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CRUCIANI, Fabrizio. *Registi pedagogici e comunità teatrali nel novecento*. Roma: Editori Associati, 1995.

DARWICHE, Jihad. *O conto tradicional oriental: um convite* - Boca do Céu- Encontro Internacional de contadores de histórias. Oficina de 9h. de duração. São Paulo- Oficina Cultural Oswald de Andrade, maio/ 2014.

DAUMAL, René. *O Monte Análogo: romance de aventuras alpinas, não-euclidianas e simbolicamente autênticas*. São Paulo: Hórus, 2007.

_____. *Le Contre-ciel: Clavicules d'un grand jeu poétique (edition definitive par C. Rugafiori)*. Paris: Gallimard, 1990.

DESGRANGES, Flavio. *A Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Mandacarú, 2006.

DUARTE-JUNIOR, João Francisco. *A montanha e o video-game: escritos sobre Educação*. Campinas: Papyrus, 2010a.

_____. *O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2010b.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Edusp, 1988.

_____. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

_____. *A fé do sapateiro*. Brasília: Editora da UNB, 1995.

ELIADE, Mircea. *Ritos de iniciação e sociedades secretas*. Portugal: Ésquilo, 2004.

_____. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ETIEVAN, Nathalie de Salzmänn de. *Não saber é formidável*. São Paulo: Hórus, 1996.

FERNANDES, Nanci & VARGAS, Maria Thereza. *Uma atriz: Cacilda Becker*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 4ª. Edição, 2009.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk, 2ª Ed., 2005.

_____. "A 'Pequena Ética' de Paul Ricoeur nos Caminhos para a Gestão Democrática de Ensino: refletindo sobre a supervisão, a diretoria de ensino e a escola". *Suplemento Pedagógico APASE (São Paulo)*, Aprendizagem e Escola, ano II, n. 11, pp. 1-6, outubro de 2003.

_____. Lab_arte: uma conquista dos alunos. São Paulo: *Feusp Pensa*, n. 3, 3. trimestre, 2007.

_____. "Cantiga leiga para um rio seco: mito e educação." *Suplemento Pedagógico APASE (São Paulo)*, Aprendizagem e Escola, ano IX, n. 23, pp. 5-8, abril de 2008.

_____. "Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um pharmakon na didaskalia artesã". *Revista @mbienteeducação*, Volume 3, Número 2, julho/ dezembro, pp. 59-97, 2010.

_____. "O ancestral: entre o singular e o universal". In: AMARAL, M. *Culturas Juvenis*. São Paulo: FAPESP, 2012.

FERREIRA-SANTOS, Marcos & GOMES, Eunice Simões Lins (orgs.). *Educação e Religiosidade: imaginários da diferença*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010b.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. & ALMEIDA, Rogério. *Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Editora Képos, 2012.

_____. *Antropológicas da Educação*. São Paulo: Editora Képos, 2ª.ed., 2014.

FILKENSTEIN, Lucien (org.). *O mundo fascinante dos pintores naïfs: catálogo- sinopse do acervo do futuro Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Lucien Filkenstein, 1989.

GRILLO, Nícia. (org.). *Histórias da Tradição Sufi*. Rio de Janeiro: Dervish, 1993.

_____. *Oficina- O processo criativo na arte de contar história- Boca do Céu- Encontro Internacional de contadores de histórias. Oficina de 9h. de duração- São Paulo- Oficina Cultural Oswald de Andrade, set/ 2012.*

GRILLO, Nícia & GRILLO, Julia Goldman de Queiroz. *O guerreiro invisível e outros contos do tempo: uma antologia da tradição viva*. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2014.

GURDJIEFF, G.I. *Encontro com Homens Notáveis*. Segunda Série, São Paulo: Pensamento, 1990.

_____. *Gurdjieff fala a seus alunos*, São Paulo: Pensamento, 1993.

_____. *A vida só é real quando "Eu sou"*. Terceira Série, São Paulo: Hórus, 2002.

_____. *Relatos de Belzebu a Seu Neto*. Primeira Série, São Paulo: Hórus, 2003.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GROTOWSKI, Jerzy. Número Especial de Homenaje: Grotowski. *Máscara- Cuaderno Iberoamericano de Reflexión sobre Escenología*, México, ano 3, n. 11-jan. 1993. Espacio Editorial del Teatro Iberoamericano (EETI).

GROTOWSKI, Jerzy. "Era como un volcán" in PANAFIEU, Bruno. *Gurdjieff*. Caracas: Editora Ganesha, 1997. pp. 117 a 151.

_____. *et ali. O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva: Edições Sesc SP; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2010.

_____. *Palestra de 8 de julho de 1974*. Teatro Nacional de Comédia – Rio de Janeiro, 1974. Tradução e Transcrição de Yan Michalski, disponível no site <http://artes.com/sys/artista.php?op=manif&artid=23&npage=1>, acesso em 25/11/2014.)

HAAR, Michel A *Obra de Arte: ensaio sobre a ontologia das obras*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. "A tradição viva". In: KI-ZERBO, Joseph (org.) *História geral da África, volume 1- metodologia e pré-história na África*. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982.

_____. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo, Palas Athena/Casa das Áfricas, 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ICLE, Gilberto. *O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. "Pedagogia teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski". In: *Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007*, Caxambu-MG. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 01. p. 01-20.

_____. "Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento." In: *Percevejo online*, Vol. 1- Fascículo 02, pp. 1-9, julho-dezembro/2009.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papirus Editora, 2003.

JIMENEZ, S. (org.) *El Evangelio de Stanislávski según sus apóstoles, los apócrifos, la reforma, los falsos profetas y Judas Iscariote*. México: Gaceta, 1990.

KELEMAN, Stanley. *Mito e Corpo - uma conversa com Joseph Campbell*. São Paulo: Summus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Um voo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Brecht na Pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. *Brecht: Um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KOUYATÉ, Sotigui. *Práticas para a escuta, comunicação e sensibilidade- SESC Consolação* Curso de 20h. de duração. São Paulo, dezembro de 2006.

KOUYATÉ, Hassane. *Contos de tradição oral - Boca do Céu- Encontro Internacional de*

contadores de histórias. Oficina de 9h. de duração- São Paulo- Oficina Cultural Oswald de Andrade, maio de 2010.

KUMIEGA, Jennifer. *Jerzy Grotowski: La ricerca nel teatro e oltre il teatro 1959-1984*. Firenze: La Casa Usher, 1989.

KUSNET, Eugênio. *Ator e Método*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1987.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LAGO, Angela. *O Cântico dos Cânticos*. São Paulo: Cosac Naif, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação* - jan / fev / mar / abr 2002, n. 19, pp. 20-28, 2002.
_____. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEENHARDT, Pierre. *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

LIMA, Sérgio C. F. *O Corpo Significa*. São Paulo: EDART, 1976.

LISPECTOR, Clarice. *Perto do Coração Selvagem*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1995.

_____. *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

LOMBARDI, Elisa. *In Between: The Gap of quality l'influenza dell'insegnamento di Gurdjieff nel teatro di Peter Brook, Decalan Donnellan e Robert Lepage*. (Dissertation thesis), Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Dottorato di ricerca in Studi teatrali e cinematografici, 22 Ciclo, 2010.

LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papirus Editora, 1989.

_____. *O Teatro Antropomágico: Dança-Som-Palavra*. Tese para concurso para Professor Artista Pleno - Departamento de Artes Corporais - Instituto de Artes. Campinas, 1997.

MACHADO, António. *Campos de Castilla*. Madrid: Cátedra, 2007.

MACHADO, Regina. *Acordais: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo, Ed. DCL 2004a.

_____. *O violino cigano e outros contos de mulheres sábias*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

_____. *Acordais: a arte de contar histórias- Paço do Baobá*. Curso de 20h. de duração. São Paulo/ SP, 2006.

MARINIS, Marco de. *Rifare il corpo. Lavoro su se stessi e ricerca sulle azioni fisiche dentro e fuori del teatro nel Novecento*. – Teatro e Storia n-19. Bologna: IL Mulino, 1997.

_____. *In cerca dell'attore: um bilancio dell Novecento teatrale*. Roma: Bulzoni, 2000.

_____. *La parábola de Grotowski: el secreto del 'novecento' teatral*. Buenos Aires: Galerna, 2004.

MATURANA, Humberto & VARELA, F. *De máquinas a seres vivos - Autopoiese: a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORENO, Jacob Levy. *Teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1984.

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

NAPOLITANO, Samuel. *O colar de minha fala: os contos da tradição sufi*. São Paulo: Annablume, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

OSINSKI, Zbigniew. "Grotowski e la Gnosi". *Teatro e Storia*, XVIII. Bologna: IL Mulino, 1996.

ORTIZ-OSÉS, Andrés. *Visiones del mundo, Interpretaciones del sentido*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1995.

_____. *Liturgia de la vida: (breviário de la existência)*. Bilbao: Ediciones Laga, 1996.

_____. *Amor y sentido: una hermenéutica simbólica*. Barcelona: Anthropos, 2003.

OUSPENSKY, P.D. *Fragmentos de um ensinamento desconhecido: em busca do milagroso*. São Paulo: Pensamento, 1995.

_____. *Psicologia de uma evolução possível ao homem*. São Paulo: Pensamento, 2009.

PAZ, Octávio. *A Dupla Chama*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PIAGET, Jean. *Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PUPPO, Maria Lúcia de Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005a.

_____. "Para desembaraçar os fios" In: *Educação e realidade*. São Paulo, vol. 30- pp.217-228- jul/ dez 2005b.

REYMOND, Lizelle. *La Vie dans la vie: pratique de la philosophie du sâmkhya d'après l'enseignement de Shrî Anirvan*. Genève: Albin Michel, 1984.

RIBEIRO, Martha. "Memória e experiência no trabalho do performer: o Workcenter de Grotowski e Thomas Richards" *Revista Poiésis*, n. 21-22, p. 37-44, jul.-dez. 2013. Disponível em <http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis21-22/dossie1-04-mribeiro.pdf>, acesso em 02/12/2014.

RICHARDS, Thomas. *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. "O passado tinha um futuro" In: MORIN, Edgar (org.). *A religião dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. *Amor e Justiça*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

_____. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac & Naif, 2009.

RODRIGUES, Mauro. *Performance, Corpo e Ação na Composição Musical*. Doutorado (Tese), Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Artes. Belo Horizonte, 2012.

_____. "Essência e Personalidade em Grotowski e Gurdjieff" *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 97-115, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>, acesso em 25/11/2014.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.

RUBIRA, Fabiana de Pontes. *Contar e ouvir histórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 2006.

RUFFINI, Franco. *Stanislavskij: Dal lavoro dell'attore al lavoro su di se*. Roma-Bari: Laterza, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe: com aquarelas do autor*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

SALZMANN, Michel. "Gurdjieff, G. I." in ELIADE, Mircea (edit.). *The encyclopedia of religion*, New York: Macmillan, 1987. Tradução para o Português: por Sociedade para o Estudo e Pesquisa do Homem–Instituto Gurdjieff, Rio de Janeiro, Brasil, disponível em <http://www.gurdjieff.org/msalzmnn1.pt.htm>, acesso em 24/11/2014.

SALZMANN, Jeanne de. *La Realidad del Ser*. Caracas, Madrid: GANESHA-GAIA Coediciones, 2011

SANTOS, Amicy. *Persona: o teatro na educação, o teatro na vida*. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1975.

SHAH, Idries. *Histórias dos dervixes: histórias de ensinamento dos mestres sufis dos últimos mil anos: selecionadas de textos clássicos sufis*. Rio de Janeiro: Roça Nova, 2010.
_____. *As façanhas do incomparável Mulá Nasrudin*. Rio de Janeiro: Roça Nova, 2011.

SILVA, Edleuza. *Leitura: deleites e angústias - uma Fisiologia Simbólica da Leitura em Leitores Habituais e Leitores Não-Habituais*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 2010.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. São Paulo: LP & M Pockets, 1997.

SKLIAR, Carlos Alberto. "Entre a diferença e os diferentes: retorno do outro ou poética de um Eu que hospeda?" In: FERREIRA- SANTOS & GOMES, Eunice Simões Lins (orgs.). *Educação & Religiosidade: imaginários da diferença*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB: 2010.

SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1987.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
_____. *Jogos Teatrais no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
_____. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo del actor sobre sí mismo – en el proceso creador de las vivencias*. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1977.
_____. *A Preparação do Ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
_____. *Minha vida na Arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
_____. *A criação do papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
_____. *A construção do personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
_____. *Ética y disciplina/Metodo de acciones físicas (Propedéutica del actor)*. Seleção e notas de Edgar Ceballos. México: Grupo Editorial Gaceta, 1994.

TAHAN, Malba. *Minha vida querida*. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TOPORKOV, Vasilij O. *Stanislavskij alle prove: gli ultimi anni*. Milão: Ubulibri, 1991.

VARELLA, Felipe (org.) *99 contos de Nasrudin*. Rio de Janeiro: Caravana de Livros, 2009.

WUNENBERGER, J.J. & ARAUJO, A.F. "Introdução ao Imaginário". In: *Variações sobre o imaginário, domínios, teorizações, praticas hermenêuticas*. Lisboa: Editora Instituto Piaget, p.23-44, 2003.