UMA ÉTICA-POÉTICA DO SAGRADO NO HERMENÊUTICO TRABALHO SOBRE SI POR MEIO DO JOGO DRAMÁTICO COM BASE EM CONTOS FILOSÓFICOS [1]

THE ETHICS-POETRY IN SACRED ON HERMENEUTIC WORK ABOUT YOU THROUGH THE DRAMATIC GAME BASED ON PHILOSOPHICAL STORIES

Marcos Ferreira-Santos[2]
Faculdade de Educação - USP
Theda Cabrera Gonçalves Pereira[3]
Doutoranda em Educação FE-USP

Resumo: Trata-se de pesquisa de Doutoramento em Educação na USP com financiamento da CAPES (2011 a 2013) e FAPESP (2013). A reflexão é sobre uma dimensão ético-poética de vivência do sagrado (Ferreira-Santos, 2000, 2010b) por meio de um hermenêutico *trabalho sobre si* (Stanislavski, 2004; Grotowski, 1993, 1997, 2007; Brook, 1997) na formação de educadores, jovens universitários de Pedagogia no Laboratório experimental de arte-educação e cultura (Lab_Arte- FE-USP) por meio do *jogo dramático* (Chancerèl, 1936; Slade, 1978; Ryngaert, 1981, 2009; Lopes, 1989) com base em *contos filosóficos* (Carrière, 2004, 2008; Grillo, 1993; Machado, 2004; Napolitano, 2011) Assim, nos pautamos por dois eixos metodológicos transversais: 1) a proposição do jogo dramático com base na prévia leitura e estudo de contos filosóficos; e 2) diálogo entre a parte empírica da pesquisa e de seus registros com o referencial teórico pertinente à perspectiva hermenêutico-fenomenológica da mitohermenêutica (Ferreira-Santos & Almeida, 2012) e aos *diretores-pedagogos* (Cruciani, 1995) Stanislavski e Grotowski. A utilização do jogo dramático com base em contos filosóficos como recurso para a formação de educadores consolida um processo mitohermenêutico assaz significativo que os sensibiliza para uma dimensão de sagrado em sua vida cotidiana e em seu futuro ofício.

Palavras-chaves: arte-educação - mitohermenêutica - trabalho sobre si - jogo dramático - contos filosóficos

Abstract: This is research Doctorate in Education at USP funded by CAPES (2011-2013) and FAPESP (2013). The reflection is on the ethical and poetic dimension of experience of the sacred (Ferreira - Santos, 2000, 2010b) through a hermeneutic work on oneself (Stanislavski, 2004; Grotowski, 1993, 1997, 2007; Brook, 1997) in the formation of educators, university students of Pedagogy in the experimental laboratory of art education and culture (Lab_Arte -FE - USP) through dramatic play (Chancerel, 1936, Slade 1978; Ryngaert, 1981, 2009; Lopes, 1989) based on tales philosophical (Carrière, 2004, 2008; Grillo, 1993; Machado, 2004; Napolitano, 2011) Thus, we based on two methodological transverse axes: 1) the proposal of the dramatic play based on prior reading and study of philosophical tales and 2) dialogue between the empirical part of the research and its records with the relevant theoretical framework for hermeneutic phenomenological perspective mythhermeneutic (Ferreira - Santos & Almeida, 2012) and director- pedagogues (Cruciani, 1995) Stanislavski and Grotowski. The use of dramatic play based on philosophical tales as a resource for

[1] Versão original apresentada no V Colóquio Educação, Imaginário, Mitanálise e Utopia- UFF- Universidade Federal Fluminense- Faculdade de Educação- 28 a 30 de agosto de 2013- Niterói/ RJ.

[2] Prof.Dr.Marcos Ferreira-Santos é Livre-docente em Cultura e Educação-Faculdade de Educação a Universidade de São Paulo(USP).

[3] Theda Cabrera Gonçalves Pereira é arte-educadora e narradora de histórias, Bacharel em Artes Cênicas e Mestre em Artes pela Unicamp. Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo- Cultura, Organização e Educação com orientação do prof. Marcos Ferreira dos Santos desde 2011.

educators training consolidates a fairly significant mythhermeneutic process that sensitizes them to a dimension of the sacred in everyday life and in their future profession.

Keywords: art education - mythhermeneutic - work on oneself - dramatic games - philosophical tales

Introdução

Esta pesquisa (financiamento CAPES, 2011/2013, FAPESP 2013) visa refletir sobre uma dimensão ético-poética do sagrado no hermenêutico trabalho sobre si (Stanislavski, 2004; Grotowski, 1993, 1997, 2007; Brook, 1997) na formação de educadores, jovens universitários de Pedagogia no Laboratório experimental de arte-educação e cultura (Lab_Arte- FE-USP) por meio do *jogo dramático* (Chancerèl, 1936; Slade, 1978; Ryngaert, 1981, 2009; Lopes, 1989) com base em *contos filosóficos* (Carrière, 2004, 2008; Grillo, 1993; Machado, 2004; Napolitano, 2011).Nossa proposição prática está inserida num contexto de formação inicial de professores, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), através de estágios no núcleo de "dramatização de contos" do Laboratório experimental de arte-educação e cultura - Lab_Arte. Este é um laboratório didático e diretório de pesquisa da FE-USP, de natureza antropológica e ação formadora interdisciplinar numa perspectiva de vivência curricular. Com funcionamento oficial desde 2006, o Lab_Arte articula a 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 estórias, cine de animação, circo, poesia, cinema, dramatização de contos e história em quadrinhos. (Ferreira-Santos, 2007).

A presente pesquisa, de cunho interdisciplinar, se situa na interface entre as áreas de Educação e Artes Cênicas, mas cremos que seu intuito maior é uma contribuição à educação, vendo-a como um modo de proporcionar ao ser o exercício de realizar o seu potencial humano. Para nós, educar:

"Não se trata de uma transformação que outrem possa processar no aprendiz, unilateralmente e de maneira inequívoca; mas trata-se, primordialmente, da forma de condução para que o aprendiz possa:

a) primeiro, descobrir o seu próprio caminho de formação;

b) em segundo lugar, reconhecer a potencialidade de que é portador (sua ***humanitas****), sua condição de possibilidade de ser humano, ou seja, de construir e realizar em si mesmo sua própria humanidade; portanto, optando, conscientemente, por tentar deixar de lado o caminho da barbárie (...)"* (Ferreira-Santos, 2008, p. 5).

Esta concepção de educação com um viés descolonizador coloca em questão a herança 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 complexo (Morin, 1999):

"Isto quer dizer que, se a educação é um processo de produção do humano no humano – processo de constituição da pessoa humana, movido por seu protagonismo e dependente de um encontro imprescindível e

imprevisível com um mestre apresentador de mundos – ela só pode ser um fim em si mesma e que se dá na relação complexa e reversível entre um mestre e um aprendiz." (Ferreira-Santos, 2010a, p.86).

Vivemos num tempo em que nossas faculdades mentais privilegiam o cientificismo, o uso pragmático da linguagem, a linguagem verbal, a predominância da função mental em detrimento das demais, etc. 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* (Durand, 1998), ainda são pouquíssimas as iniciativas educacionais que reconhecem a influência do imaginário e utilizam esta potência a favor de uma ética, e consequente, poética, ambas humanísticas.

Atualmente os meios de comunicação de massa propagam continuamente para milhões de pessoas no mundo impressões pobres e grosseiras. É assim que é parcialmente atendida, de maneira desviada, uma necessidade real dos seres humanos: a de alimentar-se de impressões refinadas, provenientes dos símbolos, da dimensão invisível e inefável que, mesmo com esta constituição paradoxal, nos exige o esforço fenomenológico da expressão para tentar designá-la (Merleau-Ponty, 1992).

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

"'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 esta insuportável indigência(...).quer se trate de sofrimento, quer se trate de alegria, seja do amor ou da morte, só o canto poético consegue expressar e talvez, preservar." (Haar, 2000, p.96).

Entendemos que a arte-educação, utilizando diferentes linguagens artísticas, tem como busca a *educação da sensibilidade* (Ferreira-Santos, 2010a; Ferreira-Santos & Almeida, 2012; Duarte Júnior, 2010a e 2010b), aprendendo a *ser*, sobretudo através da experiência e da experimentação como instâncias formadoras. Por meio das práticas em arte-educação pode-se conhecer e recombinar o legado artístico-cultural da humanidade com uma intenção civilizatória, num mundo onde a barbárie está avançando de forma vertiginosa. Além disso, a arte-educação propicia o diálogo e continuidade da *ancestralidade* (Ferreira-Santos & Almeida, 2012), compreendendo que para a manutenção de uma *tradição viva*, na expressão consagrada de Hampaté Bâ (1992) é preciso receber, transmitir e, contraditoriamente, transgredir o legado recebido. Desta forma, a arte-educação é produção de conhecimento, favorecendo a sua expressão e comunicação numa linguagem analógica e relacional que exige, por sua vez, uma leitura *hermenêutico-fenomenológica* (Ferreira-Santos & Almeida, 2012). Buscamos, então, que nossa práxis seja um dos modos de dar sentido à existência, recobrar uma ligação com alguma dimensão ético-poético do sagrado.

O *jogo dramático*

Nesta pesquisa adotamos a nomenclatura de jogo dramático, *"jogo que contém personificação e/ ou identificação"* (Courtney, 1980, p. XX da introdução). Para nós a etimologia de drama como apontado por Slade (1987) é mais exata para expressar o que estamos propondo: "*drama no seu sentido original, da palavra grega* ***drao****- 'eu faço, eu luto'".* Este *"fazer, buscar e lutar são tentados por todos.* ***Todos*** *são fazedores"* (Slade,

1987, p. 18, grifo do autor) é um princípio de trabalho em toda a parte empírica da atual pesquisa.

Por hora nos basta enfatizar aquilo de mais elementar que o jogo dramático (em suas várias acepções) preconiza: de modo complementar ao teatro espetacular, não se exige obrigatoriamente a presença do público (Japiassu, 2003; Pupo, 2005). Podem ou não haver pessoas que assistam às improvisações, mas muitas delas, logo em seguida, poderão vivenciar 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"* (Barret & Landier, 1997, p. 15) 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"* (idem), e nós acrescentaríamos que também se conhece melhor a si mesmo enquanto se joga com os outros.

Num processo com várias vivências do jogo dramático com um mesmo grupo de jogadores não há a *"expectativa voltada para um resultado final"* (Desgranges, 2006, p. 99) e mesmo se o grupo todo deseja ou aceita a proposta de uma apresentação aberta ao público, isto é fruto de um acordo interno deste grupo.

Trata-se, portanto, de uma prática que também pode se estender à educação não formal, onde o jogo dramático é um veículo ao processo de ensino-aprendizagem, ou como preferimos, ao processo de *ensinagem*, como

"simultaneidade dos processos de pretenso ensino e de significativa aprendizagem. Educação artesã, no sentido ancestral do termo: uma arte sã... de muito boa saúde... e simples." (Ferreira-Santos, 2010a, p.87).

Nessa investigação propomos que o jogo dramático seja utilizado como uma linguagem em si: o que nomearemos a partir de agora como *linguagem das ações*. O aprendizado da especificidade desta linguagem convida o jogador a retornar a um estado de *ser selvagem* (Ferreira-Santos & Almeida, 2012).

De forma complementar, mas com procedimentos diversos daqueles da educação escolar, a expressão artística propicia respostas altamente elaboradas sem, necessariamente, recorrer somente ao pensamento racional e ao discurso verbal.

Compreendemos também que o jovem ou adulto, ao seguir desenvolvendo sua habilidade na linguagem das ações adquire também uma possibilidade de se apropriar da 'linguagem das palavras', desenvolvendo um pensamento racional mais 'encarnado', abstrações derivadas de compreensões mais comprometidas com o seu Ser e suas modulações. O pensamento que deriva da vivência é de um nível de qualidade mais elevado, é um modo íntegro de elaborar de forma concisa uma percepção adquirida por seu corpo, suas emoções e sua mente. Para além do entender, explicar e associar encontra-se o compreender: fruto maduro de um devir.

O jogo dramático pode levar *"à descoberta das relações entre a vida interior e a expressão física"* (Santos, 1975, p. 69), num universo onde as sensações, emoções, movimentos e sonoridades são recursos tanto para receber impressões de si mesmo e dos outros como instrumentos para se expressar diante de outros. Por meio de ações o jogador é levado a descobrir "*as dimensões vividas e não-vividas do seu mundo interior*" (Santos, 1975, p. 111). Do modo como propomos esta linguagem das ações não se trata tanto de aprender códigos ou estéticas, mas de reunir artificialmente condições para que o jogador tenha acesso a uma organicidade que, em muitos casos, não lhe é habitual, que foi esquecida ou perdida.

Na atual pesquisa interessa-nos dirigir nossa atenção para o que consideramos a questão central do jogo dramático, que é o *trabalho sobre si* (Stanislavski, 1977; Toporkov, 1991; Grotowski, 1993) como base para todo e qualquer trabalho de expressão e comunicação mais complexo.

"Até mesmo o ensino de arte dramática em moldes tradicionais e estetizantes pode ser questionado, pois limita-se a formar indivíduos com conhecimentos técnicos da arte de dramatizar, sem, contudo, expandir a sua criatividade e sua capacidade expressiva que, para atingir a extensão do que significa ser ator, necessitam transbordar do palco para sua atuação na vida e vice-versa" (Lopes, 1989, p. 65).

Para nós interessa-nos este transbordar da experiência laboratorial para a vida cotidiana e vice-versa. A prática do jogo dramático que propomos, em condições artificialmente reunidas, deseja tornar-se um chamamento aos participantes para uma busca além destes laboratórios, que esta busca transborde para a vida.

Os contos filosóficos

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 sensível de educar crianças, jovens e adultos.

Contos filosóficos é uma expressão para designar *contos tradicionais* e de *ensinamento* (Grillo, 1993; Machado, 2004; Napolitano, 2011), *contos filosóficos* (Carrière, 2004, 2008), *contos de tradição oral* e histórias de várias *tradições culturais* (zen, sufi, 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.

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 tempo primordiais (atemporais) como nos mitos de origem. O que nomeamos de contos filosóficos tratam de narrativas onde sempre acontecem encontros, transformações, surpresas, algo que nos desarma (Carrière, 2004), 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.

Por influência de Nícia Grillo (1993) compreendemos que os contos tradicionais são heurísticas importantes para sensibilizar e desenvolver uma *razão sensível* (Ferreira-Santos & Almeida, 2012), nos ajudam a lidar com situações aparentemente impossíveis, nos propiciam a oportunidade de rir dos próprios problemas, colocando-os em escala. Como arte-educadores e narradores de histórias, um modo de *realizarmo-nos* é trabalharmos, hermeneuticamente, com estes contos. Desta forma, experimentamos o caráter altamente educativo, indiretamente 'curativo' das narrativas, como *pharmakon* (Ferreira- Santos, 2010a) em nós mesmos.

Segundo Nícia Grillo (1993), os contos tradicionais refletem uma cosmogonia interior, eles não têm uma ideologia espaço-temporal predominante (como poderiam supor perspectivas mais sociologizantes), pois estão a serviço de ensinar sobre o "eu" e meus muitos "eus". 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 imaginária de que faz alusão Gilbert Durand (Durand, 1997, 1998; Ferreira-Santos & Almeida, 2012), 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 complexo (Morin, 1999; Ferreira-Santos & Almeida, 2012).

Estas narrativas só podem ser fruídas e compreendidas quando entramos num ritmo extra cotidiano, acessando nosso *corpo-memória* (Grotowski, 1993). Os contos filosóficos transmitem um legado precioso de conhecimentos, mas é preciso uma *escuta atenta* (Ferreira-Santos & Almeida, 2012) 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"* (Durand, 1988, pp. 94-95). Na concepção hermenêutico-fenomenológica do *círculo hermenêutico* (Ferreira-Santos & Almeida, 2012) há uma recorrência constante entre a busca de sentidos no mundo e a atribuição de sentido ao mundo que somente a poética (como criação: *poiesis*) 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" (Ricoeur, 1988, p.58).

O *trabalho sobre si*

Jogar com base em 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 experiencia um *trabalho sobre si* (Stanislavski, 1977; Toporkov, 1991; Grotowski, 1993).

Atribuímos como contribuição fundamental o *Método de Ações Físicas* de Stanislavski (Toporkov, 1991; Grotowski, 1993; Richards, 2013) que elege o uso da improvisação como técnica para a criação.

Supomos que este trabalho do jogador e do educador sobre si poderia conduzir a tal integridade da *"natureza moral e física"* 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"* (Toporkov, 1991, p. 94). O trabalho sobre si não é uma meta apenas no âmbito do fazer artístico profissional. Esta é uma meta em nossa práxis, com jogadores não profissionais e educadores em formação. Mais ainda: esta é uma meta de vida, uma busca que transborda para além da pesquisa acadêmica, que pode permear todo ato criativo do cotidiano (cuidar do jardim, cozinhar, brincar com os filhos) e toda situação de comunicação (com qualquer pessoa e em qualquer circunstância na vida exterior).

Seguimos aqui no interesse que a busca por uma organicidade, por impulsos do *corpo-memória* (Grotowski, 1993) transbordem para um círculo de

experiências nas quais o jogo dramático é situação laboratorial e a vida cotidiana é a meta mais ampla. "*Descobrir seu homem"* (Grotowski, 1993) – ou sua mulher- significa entrar em contato com uma "*humanidade sem máscaras"* (Brook, 1995). Ou ainda: um engajamento honesto no jogo dramático nos leva a dar-nos conta *"da máscara que frequentemente nos impomos no convívio social*" (Santos, 1975, p. 11). 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. Poderíamos dizer que o jogo dramático contribui para a tomada de consciência do uso inconsciente da máscara ('persona')"* (idem).

E o que encontramos debaixo destas primeiras máscaras? Outras máscaras, em sucessivas camadas que enrijecem nossas modulações de Ser. Não sabemos se há uma essência única, pura e verdadeira, absolutamente livre de condicionamentos, a-histórica, a-social. O que intuímos 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 ordinária.

Um encontro de ser humano a ser humano, da pessoa do educador com a pessoa do aprendiz é o que pode acontecer por meio da vivência de uma maior organicidade, de uma liberação de alguns bloqueios que obstaculizam a expressão, na percepção corpórea de certos impulsos onde o *corpo-memória* vai sendo desbloqueado (ou pelo menos parcialmente desbloqueado). O que se revela de si mesmo favorece um processo com alta qualidade de *ensinagem* (Ferreira-Santos, 2010a). Buscamos o encontro e no encontro buscamos levar em conta outras presenças, onde este 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 e se compreende que esta separação é mera defesa.

Este desbloqueio do *corpo-memória* seria um modo do jogador/educador em formação vivenciar um estado de presença e de atenção não habituais, no jogo para si diante dos outros sem, entretanto, estar 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', no apego a uma imagem idealizada e falsa que se constrói de si.

Buscar uma interiorização leva o jogador/educador em formação a *sensar* (sensação) e a sentir (sentimento) por meio de sua corporeidade, recorrendo a uma linguagem não verbal. Cremos que seja bastante desconcertante e provocativo para educadores em formação que joguem falando por meio da corporeidade, comunicando-se por meio dos movimentos e gestos, percebendo as alterações que as ações provocam no ritmo respiratório. Atemo-nos, por enquanto, na busca por este *ser selvagem* (Ferreira-Santos & Almeida, 2012). Ser leva a constatar, observar (se) e a compreender. "Estar sendo" é um estado de plena atividade na receptividade, de plena contemplação na ação. Temos a certeza *"de que o conhecimento está na ação do sujeito. É no resultado da ação que o sujeito identifica ou toma consciência de si próprio"* (Icle, 2006, p. 24). O jogo dramático com base nos contos filosóficos é um modo de *pensamento em ação* (Richards, 2013).

Considerações finais

Entendemos, pois, que o trabalho sobre si por meio do jogo dramático com base em contos filosóficos possibilite uma formação ética e poética do educador em formação; produção e compartilhamento coletivo de conhecimento; aprendizagem da permeabilidade em relação ao mundo (capacidade de receber impressões, estar permeável a si mesmo, aos outros, impregnado e impregnante do mundo) e da expressão da sua contribuição peculiar. Ver diversidade na unidade; reconhecer na unidade a particularidade: *unitas multiplex* (Ferreira-Santos & Almeida, 2012).

Cremos que, em muito raras e extraordinárias ocasiões em que há uma maior sintonia entre mover, sentir e pensar, a interioridade do jogador/educador em formação transborda para sua expressão e um possível processo de comunicação acontece entre ele e os outros: seus colegas de trabalho e seus aprendizes. O que ele vivencia em situação laboratorial poderia transbordar para seu 'papel' de educador.

E, acima de tudo, interessa-nos o processo de aceitação de si mesmo, aceitação das circunstâncias e condições do momento. Acreditamos que educar-se, trabalhar sobre si mesmo com vistas ao desenvolvimento de sua *humanitas* (Ferreira-Santos, 2008; Ferreira-Santos & Almeida, 2012) passa, inevitavelmente por esta aceitação. Não uma resignação, um amortecimento dos conflitos, mas uma aceitação advinda de muitos esforços, muitos desbloqueios, alguns avanços e incontáveis retrocessos. Um contato com algo sagrado, possível e efêmero, mas '*eterno enquanto vivo*'. *"Amar ao outro como a si mesmo"*, preceito contido nos Evangelhos passa por estes processos de aceitação, de aprender a amar a mim mesmo sendo 'Eu mesmo'. E colocar-me no lugar de outros me ajuda a exercer meu Ser e suas modulações. A *realização de nós mesmos* paga um *endividamento* com o passado (Ricoeur *apud* Ferreira-Santos & Almeida, 2012), nos permite reparar a dor passada. Em função disto, recuperamos também a capacidade adormecida de abrirmo-nos ao devir, não baseados em devaneios e (auto) ilusões que não terão outra finalidade além de frustração garantida. Podemos acalentar uma utopia possível.

Em nossa proposição do jogo dramático, quando se reúnem certas condições, algumas potencialidades do jogador/educador em formação se revelam, uma cumplicidade e intimidade surgem, efemeramente, se constitui um coletivo unido. De forma compromissada, mas despretensiosa, aprendemos muito mais sobre nós mesmos e sobre os outros. Podemos jogar em grupo, percebendo o valor das diferenças e a necessidade de conviver. Podemos escutar os outros e sentir que seremos ouvidos também. Juntos pela experiência, podemos descobrir coisas que, sozinhos, não saberíamos nunca. A prática do jogo dramático surge aqui como um espaço para o erro, para aprender a se colocar no lugar de outras pessoas e a desempenhar diferentes papéis. Um espaço para descobrir e expressar as perguntas que nos mobilizam.

Por meio da corporeidade, numa linguagem analógica e relacional, pode-se acessar a *ancestralidade* e buscar um modo de dar sentido à existência, recobrar uma ligação com algo sagrado. A utilização do jogo dramático com base em contos filosóficos como recurso para a formação de educadores consolida um processo mitohermenêutico assaz significativo que os sensibiliza para uma dimensão de sagrado em sua vida cotidiana e em seu futuro ofício.

Referencias

Barret, G. & Landier, J-C. *Expressão Dramática e teatro.* Porto: Edições ASA, 1997.

Brook, P.*O Ponto de Mudança.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

Chancerèl, L. *Jeux dramatiques dans l'education.* Paris: Librairie Théatrale, 1936.

Carrière, J-C. *O círculo dos mentirosos: contos filosóficos do mundo inteiro.* São Paulo: Ediouro, 2004.

_____. *Contos filosóficos do mundo inteiro.* São Paulo: Ediouro, 2008.

Courtney, R. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

Cruciani, F. *Registi pedagogui e comunità teatrali nel novecento.* Roma: Editori Associati, 1995.

Desgranges, F. *A Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo.* São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Mandacaru, 2006.

Duarte-Junior, J. F. *A montanha e o video-game: escritos sobre Educação.* Campinas: Papirus, 2010a.

_____. *O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2010b.

Durand, G. *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.

Ferreira-Santos, M. "Música & Literatura: O Sagrado Vivenciado" *In*: Porto; Teixeira; Ferreira-Santos & Bandeira. (Org.). *Tessituras do Imaginário: Cultura & Educação.*1 ed. Cuiabá: Edunic/Cice, p. 57-76, 2000.

_____. Lab_arte: uma conquista dos alunos. *Feusp Pensa*, 3, 2007.

_____. "Cantiga leiga para um rio seco: mito e educação." *Suplemento Pedagógico APASE (São Paulo),* Aprendizagem e Escola, 23: 5-8, 2008.

_____. "Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um pharmakon na didaskalia artesã". *Revista @mbienteeducação*, 2:59-97, 2010a.

_____. "O Sagrado e a religiosidade na educação: caminhando com Nikolay Berdyaev" *In*: Ferreira-Santos, M. & Gomes, E. S. L. (Org.). *Educação & Religiosidade: imaginários da diferença.* João Pessoa/ PB: Editora Universitária UFPB, p. 17-86, 2010b.

_____& Almeida, R. *Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética.* São Paulo: Editora Képos, 2012.

Grillo, N. (org). *Histórias da Tradição Sufi.* Rio de Janeiro: Dervish, 1993.

Grotowski, J. Número Especial de Homenaje: Grotowski. *Máscara Escenologia*, 11, 1993.

Haar, M. *A Obra de Arte: ensaio sobre a ontologia das obras*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

Hampaté Bâ, A. "A tradição viva". *In:* Ki-Zerbo, J. (org.) *História geral da África, volume 1- metodologia e pré-história na África.* São Paulo: Ática; UNESCO, 1982.

Icle, G. *O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano.* São Paulo: Perspectiva, 2006.

Japiassu, R. *Metodologia do Ensino de Teatro.* Campinas: Papirus Editora, 2003.

Lopes, J. *Pega Teatro.* Campinas: Papirus Editora, 1989.

Merleau-Ponty, M. *O visível e o invisível.* São Paulo: Perspectiva, 1992.

Morin, E. *O Método: o Conhecimento do Conhecimento.* Porto Alegre: Ed. Sulina, 1999.

Napolitano, S. *O colar de minha fala: os contos da tradição sufi.* São Paulo: Annablume, 2011.

Pupo, M. L. de B. "Para desembaraçar os fios" *In: Educação e realidade.* São Paulo, 30: 217-228, 2005.

Richards, T. *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas.* São Paulo: Perspectiva, 2013.

Ricoeur, P. *Interpretação e Ideologias.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

Ryngaert, J-P. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

_____. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac & Naif, 2009.

Santos, A. *Persona: o teatro na educação, o teatro na vida.* Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1975.

Slade, P. *O Jogo Dramático Infantil.* São Paulo: Summus, 1987.
Stanislavski, K. *El trabajo del actor sobre sí mismo – en el processo creador de las vivencias*. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1977.
Toporkov, V. O. *Stanislavskij alle prove: gli ultimi anni.* Milão: Ubulibri, 1991.