

theda cabrera & marcos ferreira-santos



Educação
como poíesis



· FEUSP



2021

Educação como poiesis

Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal
Alessandra Carbonero Lima, UFBA, Brasil
Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal
Ana Mae Barbosa, USP, Brasil
Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil
Aquiles Yañez, Universidad Mayor, Santiago, Chile
Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal
Bianca Solares, Universidad Nacional Autónoma de México
Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil
Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina
Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil
Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália
Elaine Sartorelli, USP, Brasil
Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil
Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil
Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma, México
Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão
Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia
Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil
Jean-Jacques Wunenburger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França
João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil
João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil
Jorge Larossa Bondia, Universidade de Barcelona, Espanha
Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália
Malka González Bayo, International Association for Analytical Psychology (IAAP), Zurich
Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil
Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil
Maria Teresa Nogueira i Turbau, Universtät Ramon Llull (Barcelona) e Institut de Psicologia Analítica Carl Gustav Jung, Espanha
Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, Espanha
Mario Miranda, USP, Brasil
Paolo Montana, Università di Milano Bicocca, Itália
Patrícia P. Morales, Universidad Nacional de Educación, Equador
Pilar Perez Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, Espanha
Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil
Regina Machado, USP, Brasil
Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil
Rogério de Almeida, USP, Brasil
Soraia Chung Saura, USP, Brasil
Tiganá Santana, UFBA, Brasil
Walter Kohan, UERJ, Brasil

THEDA CABRERA
MARCOS FERREIRA-SANTOS

Educação como poiesis

DOI: 10.11606/9786587047232

· FEUSP

SÃO PAULO, SP
2021

© 2021 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Coordenação editorial: Rogério de Almeida e Marcos Ferreira-Santos

Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida

Revisão dos autores



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

C117e Cabrera, Theda

Educação como poiesis / Theda Cabrera, Marcos Ferreira-Santos.

-- São Paulo: FEUSP, 2021.

24.746 Kb; PDF

ISBN 978-65-87047-23-2 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047232

1. Arte-educação 2. Dramatização 3. Contos filosóficos 4. Hermenêutica
I. Ferreira-Santos, Marcos II. Título

CDD 22. ed. 377.4

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes

Faculdade de Educação

Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinicio de Macedo Santos

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - 05508-040 – São Paulo – Brasil

E-mail: spdf@usp.br / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP

SUMÁRIO

introdução	8
educação	8
arte educação	13
dramatização	15
contos filosóficos sob a perspectiva da antropologia do imaginário	22
leitura, estudo e seleção dos contos	26
pesquisa empírica- dramatização de contos filosóficos	32
jornada hermenêutica	33
aforismos	36
minidocumentário de divulgação científica	39
capítulo um	40
capítulo dois	86
capítulo três	128
(in) conclusão	154
posfácio: arqueofonia opus III	162
bibliografia	208

“Ante nós estão as diversas possibilidades de ser,
mas, às nossas costas está o que temos sido”

Ortega y Gasset

(Historia como sistema y otros ensayos de filosofía,
Madrid: Alianza Editorial, 1997, p. 43)

introdução

Este livro tem como base a investigação em nível pós-doutoral em educação (financiamento Fapesp 2016-2018), de Theda Cabrera sob supervisão de Marcos Ferreira-Santos, de caráter transdisciplinar, e situa-se na interface entre os campos da Educação, Arte-Educação e Antropologia do Imaginário. Então faz-se necessário afirmar qual nossa concepção de cada um destes campos de saber.

Educação

No que tange à educação:

a educação de que tratamos aqui não se resume à escola. Sabemos que esta confusão é bastante comum e enganadora. As instituições, precisamente, por sua lógica organizacional são conservadoras, afinal toda organização é entrópica: evita toda possibilidade de instabilidade e de mudança visando sua preservação, seu status quo. Assim, no âmbito político, todo partido visa a arregimentação das pessoas (expresso pelo voto) para a obtenção do poder, instalar-se e não perdê-lo; no âmbito religioso, toda religião visa a arregimentação dos fiéis e afasta o contato com o Sagrado para degradingolar nas questões laicas da preservação da doutrina, dos regulamentos, da disputa pela hierarquia e do poder; no caso do âmbito educacional, a escola não precisa arregimentar as pessoas (a escolarização é obrigatória e compulsória), afasta o conhecimento e a capacidade autônoma de formação para a tentativa de controle das consciências (a serviço do Estado ou da

religião, ou do mercado, segundo o momento histórico, quando não ao serviço de ambos) e manter o poder estabelecido. Por isso, me parece que a política é muito mais ampla e importante e não se restringe aos partidos políticos; o Sagrado é muito mais amplo e importante e não se restringe às religiões institucionalizadas; bem como a educação é muito mais grandiosa e importante e não se restringe aos sistemas escolares.¹

Vale ressaltar que quando nos referimos ao termo educar, isto significa um modo de conduzir para que o/a aprendiz possa:

- a) primeiro, descobrir o seu próprio caminho de formação;*
- b) em segundo lugar, reconhecer a potencialidade de que é portador (sua humanitas)², 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;*
- c) em terceiro lugar, pelo reconhecimento simultâneo de sua singularidade (pessoalidade) e de sua pertença a um coletivo (grupo social e cultura), conviver com a diferença, intencionalmente, desejando a contínua aprendizagem de outros possíveis modos de ser.³*

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 complexo⁴:

[...] se a educação é um processo de produção do humano no humano – processo de constituição da pessoa humana, movido por seu protagonismo [...] – ela só pode ser um fim em si mesma e que se dá na relação complexa e reversível entre um mestre e um aprendiz.⁵

1 FERREIRA-SANTOS, 2016, p. 3-4.

2 Ou ainda, a mesma percepção dita de outra forma: “A mais premente necessidade de um ser humano era tornar-se um ser humano” (LISPECTOR, 1998, p. 32). Ou ainda: “E o que o ser humano mais aspira é tornar-se um ser humano” (id, ibid, p. 74).

3 FERREIRA-SANTOS, 2008, p. 5.

4 MORIN, 1999.

5 FERREIRA-SANTOS, 2010, p.86.

Portanto, a educação é um modo de proporcionar ao Ser o exercício de realizar o seu potencial humano. É uma possibilidade de *itinerário de formação* ⁶ de cunho existencial (sem ser existencialista) e *poiética* (sem pretensões estetizantes).

Mais do que a proposição de mais um ‘novo’, ‘inédito’ e ‘salvador’ currículo na formação inicial de pessoas educadoras, 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 das outras pessoas, diante de outras e diante de si mesma. “A educação como ato que nunca termina e que nunca se ordena. A educação como *poiésis*, quer dizer, como um tempo de criatividade e de criação”⁷, ou seja, educação vivida um percurso formativo do sujeito como sujeito *no mundo*.

Numa mudança paradigmática, para além das formas escolares eurocêtricas, colonizadoras e escolarizantes, vislumbramos a possibilidade de orientar o ato de *ensinagem*, “indissociabilidade entre ensino e aprendizagem como processos simultâneos”⁸, 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 pessoa experienciando a realização de si mesma. Aprendendo a pertencer ao coletivo enquanto exerce sua singularidade, se encantando pelas outras pessoas ao reconhecer a semelhança de humanidade do qual somos portadoras. 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”⁹. Isto pede uma conduta ético-poética não-reducionista da outra pessoa e da inteireza do ser 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 das outras pessoas tais como são: “fazer-se inteiramente para cada um segundo os caminhos de cada um”¹⁰.

6 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

7 SKLIAR, 2010, p. 154.

8 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012, p.45.

9 SKLIAR, 2010, p.149.

10 Mounier *apud* FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012, p.130.

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 pessoa mestra e pessoa aprendiz, se componha um itinerário de formação inicial de educadoras.

Tratam-se de práticas de uma *educação de sensibilidade*¹¹:

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 instrumentais¹².

No âmbito de uma *educação de sensibilidade* não se exclui a racionalidade, mas que investiga e se utiliza de epistemologias diversas e complementares àquelas de cunho escolarizante iluminista, protestante, aristotélico-cartesiano e eurocêntrico, além do *modus operandi* jesuítico lastreado em exercícios mnemônicos, ordem militar e catequese. Deste modo, busca-se levar em conta de que como se aprende em Artes da Cena e no âmbito das culturas tradicionais da oralidade é diferente de como se ensinam outras linguagens artísticas e outras disciplinas curriculares na educação escolarizada. Procura-se assim que as diferenças culturais não sejam ignoradas ou achatadas, mesmo dentro de um grupo aparentemente homogêneo como aquele de um curso de extensão universitária numa universidade pública. .

Nosso atendimento à leis como Lei Federal n. 10.639/03 e 11.645/08 (história e culturas afro-ameríndia), em geral, enfocadas como ‘conteúdo’, como tema, porém em geral a abordagem se abstém de acolher como se dá a transmissão e compartilhamento de conhecimentos nestas tradições. Além ou permeando a historiografia e o estudo da cultura afro-brasileira e ameríndia não são consideradas as suas próprias epistemologias, transmitir estes conteúdos ao modo destas tradições, próprio da cultura oral característico.

Isto porque mesmo quando se enfoca algo do conhecimento da tradição oral, percebe-se por detrás a falta de referenciais para além da indústria cultural de

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

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

hegemônica. Não se percebe, engloba, acolhe a cultural popular de raiz - que mescla e ela própria acolhe a miscigenação – que venha a subsistir naquela comunidade. Diante da parca ou nenhuma acessibilidade física a bens culturais e artísticos ditos eruditos, resta apenas as referências da cultura de massas para se contrapor à ‘folclore exótico’. O que resulta numa ‘dieta pobre’ em imaginário e ‘rica’ em consumismo.

Por tratar-se de uma prática de educação de sensibilidade, a abordagem não é instrumentalista: não se trata da formação de multiplicadoras, as pessoas educadoras em formação inicial não são incentivadas nem cobradas da multiplicação das vivências curriculares junto às suas possíveis educandas.

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 e atrizes; contadores e contadoras de histórias; psicólogos e psicólogas da área de recursos humanos; palestrantes; oradores; terapeutas ocupacionais; psicodramatistas; sociodramatistas; arte-terapeutas ou afins.

Na maioria das práticas educacionais ainda se ignora ou se menospreza a importância da questão do imaginário e sua repercussão na formação da pessoa aprendiz. Ainda que vivamos numa *civilização da imagem*¹³, 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-la¹⁴.

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

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,

13 DURAND, 1998.

14 MERLEAU-PONTY, 1992.

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, preservar¹⁵.

Compreendo assim que uma sensibilização¹⁶ da pessoa educadora 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. Portanto, a visão de arte aqui é de uma arte que recupera, que religa os propósitos sacros da arte tradicional, da arte antiga, da tradição oral e dos tempos imemoriais com aqueles da vida cotidiana.

Arte-educação

A pesquisa empírica aconteceu em encontros semanais de cerca de 1h30 de duração, na sala 130 do Bloco B da Faculdade de Educação da USP, durante o segundo semestre de 2016. Cerca de vinte estudantes de Pedagogia e Licenciaturas da USP e três pessoas da comunidade universitária, com idade entre 20 e 50 anos passaram por, pelo menos, um encontro de vivências curriculares no núcleo de extensão universitária *dramatização de contos* no Lab_Arte (Laboratório Experimental de Arte Educação e Cultura- FE/USP)¹⁷.

Cerca de quinze destas pessoas participantes permaneceram assíduas e pontuais até o início de dezembro de 2016, muitas delas entrando em contato pela primeira vez com a linguagem artística em sua trajetória de formação inicial. Como dificuldade já prevista

15 HAAR, 2000, p.96.

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

17 Para maiores informações vide página web oficial: <http://www.labarte.fe.usp.br/>

no projeto inicial, a pesquisadora constatou novamente uma desarmonia na formação inicial das pessoas educadoras, que revelavam um desenvolvimento mais exacerbado da função verbo-racional e pouco ou nenhum contato com a linguagem não-verbal e habilidades de comunicação e expressão corporal. As vivências curriculares propostas envolviam uma postura de corresponsabilidade com a pessoa participante, pedindo uma disponibilidade corpórea e uma abertura mental a qual nunca ou raramente solicitam dela. O que se pode constatar é que pouco a pouco houve uma sensibilização à proposta por parte das pessoas participantes envolvidas na pesquisa de Pós-Doutoramento.

O campo principal da parte empírica da pesquisa, o *núcleo de dramatização de contos* esteve abrigado dentro de um grupo de pesquisa mais abrangente, o *Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura*. O *Lab_Arte*, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), apresenta-se como uma das únicas oportunidades de o graduando em Pedagogia ou licenciando 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 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.

O núcleo de dramatização de contos do *Lab_Arte*, em sua perspectiva antropológica e de alteridade, possibilitou o desenvolvimento da pesquisa de pós-doutoramento de maneira muito significativa e satisfatória, evidenciando sua eficácia simbólica e pertinência formativa nesta concepção de vivência curricular.

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 nos ateremos às inúmeras nomenclaturas que também dão conta da intersecção entre Educação e Arte em suas respectivas trajetórias históricas. Interessante a confluência entre uma concepção específica de educação, *educação como poiésis*¹⁸ e de algumas categorias elementares da arte “(expressão, criação, estesia, fruição e reflexão)”¹⁹. Entendo que a Arte Educação pode propiciar experiências e vivências experimentais

18 SKLIAR, 2010.

19 Conforme as nomenclaturas estipuladas na BNCC-ARTE (BRASIL, 2017).

na linguagem cênica, para o exercício de si mesmo, no processo de autoformação das pessoas educadoras em formação inicial.

Dentre todos os vieses existentes, também não me aterei à nomenclatura consagrada de *Pedagogia do Teatro* ou *Pedagogia Teatral*. Ainda que eu²⁰ respeite e admire a quantidade e qualidade dos trabalhos produzidos sob esta nomenclatura, parece-me dissonante com a concepção de educação já exposta no presente trabalho utilizar tal nomenclatura. Isto porque em sua etimologia a palavra pedagogia é resultante da junção de dois termos gregos: *paidós* (criança) e *agogé* (condução). A presente investigação se dirige à jovens e adultos (a rigor, uma *andragogia*) e não pretende conduzir ninguém a nada previsto de antemão, apenas oferecer possibilidades para que o aprendiz empreenda seu próprio caminho de formação. O termo teatro ou teatral delimita um campo que não necessariamente contempla ou acolhe a dramatização a qual esta investigação se dedicou.

Dramatização

Adoto aqui a definição de Huizinga para *jogo*: é uma situação temporária, regrada, convencional, “que cria ordem e é ordem”²¹. E me refiro a um tipo específico de jogo, o jogo de categoria *mimicry*²²: um jogo que pede a aceitação temporária de uma ilusão na encarnação de um comportamento, portanto dando ao jogo caráter de mímica, disfarce, simulação, simulacro.

Caillois (1990) 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.

No contexto da Arte Educação, verificamos que os jogos de categoria *mimicry* contemplam desde gradações mais simples como as brincadeiras dramatizadas de *faz-de-*

20 A primeira pessoa no singular se deve às escolhas e ações de *Theda Cabrera*, quando no plural: indica a nossa ação conjunta de autores.

21 HUIZINGA, 1999, p. 13.

22 CAILLOIS, 1990.

conta até as apresentações mais organizadas e complexas em torno do espetáculo teatral na escola. Longe de hierarquizar ou pretender dar um juízo de valor, cada uma destas gradações tem seu valor intrínseco.

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*²³ ou *jogo dramático espontâneo*²⁴ nem tão elaborado ou complexo quanto um espetáculo cênico apresentado ao público. Portanto, apesar de a investigação se dar no campo do fazer cênico, não é nem busca ser teatro, apesar de tratar-se de uma *ético-poética*²⁵, não se dedica a uma complexidade estética que caracterizaria uma fazer teatral em nível profissional ou profissionalizante.

Minha opção ético-poética tem sido nos últimos anos pela *dramatização*²⁶, práxis do jogo de categoria *mimicry* que também não se encaixa inteiramente na categoria de *jogo dramático*²⁷ - em suas acepções inglesa e francesa - e muito menos na de *jogo teatral*²⁸. A dramatização se insere dentro destas gradações possíveis como forma 'intermediária' entre a *brincadeira dramatizada*²⁹ - que jovens e adultos também poderiam ter acesso - e possíveis encaminhamentos do *jogo dramático*³⁰. Vista como forma intermediária, a dramatização não precisa nem deve esgotar-se em si mesma, pode ser uma base para um trabalho teatral concomitante ou posterior: pode ser uma preparação e/ou complementação a outras técnicas e poéticas já consagradas.

A *dramatização* se propõe a ser uma experiência poética de jogo de atuação de papéis, onde a pessoa atuante se dispõe a jogar como se fosse uma outra diferente daquela habitual do cotidiano. Como todos os demais jogos de categoria *mimicry*, mesmo dentro da dramatização há gradações neste envolvimento (ou não) da pessoa atuante diante da situação ficcional que se apresenta, há um percurso artístico-formativo a ser buscado

23 SLADE, 1987, LEENHARDT, 1977.

24 LOPES, 1989.

25 Ver em CABRERA, 2015.

26 CABRERA, 2015, 2016, 2017.

27 Pupo in KOUDELA & ALMEIDA JR., 2015, pp. 105-107.

28 Koudela in idem, ibidem, pp.109-111.

29 LOPES, 1989.

30 RYNGAERT, 1981, 2009.

por ela em busca do cultivo de sua *capacidade de metamorfose*³¹. Lopes afirma que a *capacidade de metamorfose* da pessoa jogadora:

aparecerá como resposta genuína do jogador interessado em transformar-se num outro, o que significa ampliar seu universo de comunicação, capacidade de expressão e criatividade. A metamorfose é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para elaborar a circunstância e a personalidade de um outro que independe da determinação de sua vontade ideal, interesse e características pessoais, físicas, éticas, morais, econômicas e políticas. [...]

No exercício dramático, a metamorfose como fenômeno básico requer um crescimento da capacidade de abstração, conceituação e descentralização individual, ou seja, um crescimento em direção à comunicação. Diríamos que quanto mais o indivíduo se distancia das evoluções em torno de seu umbigo, mais aumenta seu raio de ação e de sua interferência.³²

A dramatização é, portanto, um modo singular de incentivar a pessoa atuante ao cultivo de sua *capacidade de metamorfose*³³, propondo-lhe experiências direcionadas “à descoberta das relações entre a vida interior e a expressão física”³⁴ num universo onde as sensações, emoções, movimentos e sonoridades são recursos tanto para receber impressões de si e das outras. Na dramatização, tal como a proponho, receber impressões é a base da expressão. “Toda reação autêntica tem início no interior do corpo. O exterior é somente o fim desse processo”³⁵. E ao expressar-se, seguir impressionando-se de si e das outras. 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 convencional.³⁶

31 LOPES, 1989.

32 LOPES, 1989, pp. 61-62.

33 LOPES, 1989.

34 SANTOS, 1975, p. 69.

35 GROTOWSKI, 2010, p. 172.

36 Delsarte *apud* CABRERA, 2004, p. 21.

Qualquer expressão será falsa ou convencional se não houver um sentir (-se). Por meio de movimentos e ações a pessoa jogadora é levada a descobrir “as dimensões vividas e não vividas do seu mundo interior”³⁷. Sempre com a clareza de que a formação técnica vem das necessidades de elaboração de um discurso³⁸, não deve obrigatoriamente a preceder, especialmente com não profissionais.

Optei por me ater à etimologia de *drama*: “drama no seu sentido original, da palavra grega *drao* - ‘eu faço, eu luto’”³⁹. Este “fazer, buscar e lutar são tentados por todos. Todos são *fazedores*”⁴⁰ é um princípio de trabalho em toda a parte empírica desta pesquisa.

Dramatizar não significa, necessariamente, prescindir do olhar da outra pessoa. Mas trata-se de jogar um jogo de representação de papéis, de simulação, diante de um público mais ‘íntimo’. Nas dramatizações pode ou não haver pessoas que assistam, 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. A pessoa atuante, 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”⁴¹, assistir à dramatização da outra significa receber as impressões sentidas por ela para, quem sabe, retroalimentar sua própria busca. “Conhece-se melhor alguém depois de ter jogado com ele”⁴². Acrescentaria também que se conhece melhor a si própria enquanto se joga com as outras. E, ao conhecer-se melhor, é possível estar em contato com as outras de forma mais intensa, mais vertical, mais viva.

Muitas vezes em minha prática com a dramatização as propostas foram bem abertas, as pessoas atuantes e eu como mestra de jogo descobrimos juntas, enquanto a dramatização acontecia e por meio dela. Meu olhar e pequenas intervenções foram no intuito de abrir perguntas, propor desafios, ampliar horizontes a partir da dramatização que surge, com base num conhecimento vindo do meu *saber da experiência*⁴³ como pessoa e como profissional.

37 SANTOS, 1975, p. 111.

38 RYNGAERT, 1981.

39 SLADE, 1987, p. 18.

40 SLADE, 1987, p. 18, grifo do autor.

41 BARRET & LANDIER, 1994, p. 15.

42 BARRET & LANDIER, 1994, p. 15.

43 LARROSA, 2014.

Não interessa aqui que o momento presente da dramatização possa ser descrito, analisado, descomposto, revisto; o que nasce de um contato da pessoa com sua corporeidade, é um discurso não-linear não pode ser traduzido por uma linguagem de um discurso verbo-racional e linear. Comentar e analisar estimula uma ‘chave’ mental associativa que pouco ou nada tem a ver com o processo de dramatização. Julgar, criticar, planejar, são todos processos relacionados ao passado ou ao futuro, não podem ressoar com uma linguagem relacional e analógica. 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 a dramatização propriamente dita.

A interpretação por parte das pessoas atuantes-testemunhas e da mestra de jogo sobre a dramatização após seu acontecimento poderia ter sido um modo de colocar muita ênfase sobre uma tentativa em estado potencial, ainda não amadurecida. Por isso, essa prática foi evitada e outros recursos foram adotados.⁴⁴

Creio que as pessoas atuantes da dramatização possuem o “direito ao silêncio”, que “a análise não substitui o jogo” e “a verbalização invasiva rompe a dinâmica lúdica”⁴⁵. Concordo que

A verbalização do sentido quando este está apenas nascendo conduz à sua simplificação e ao seu amesquinamento, 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 timidez.⁴⁶

A práxis da dramatização prioriza a experiência sensível. As tentativas das pessoas atuantes são muitas vezes frágeis em expressividade, mas tentativas honestas de recepção de impressões de si e das outras. Por isto a minha opção por algo similar à

44 Ver adiante em “Aforismos”.

45 RYNGAERT, 2009, p. 214.

46 RYNGAERT, 2009, p. 215.

“improvisação em feixes”⁴⁷ uma “multiplicação das tentativas, uma apologia ao ensaio”⁴⁸ como uma alternativa para exaltar a experiência da pessoa atuante. Desta forma, concordo plenamente com Ryngaert quando propõe que se deem “as reações ao jogo pelo jogo”, onde “a verbalização pode ser substituída por novos jogos”.⁴⁹

Como mestra de jogo propus novos estímulos analógicos às pessoas atuantes enquanto jogavam ou logo em seguida a uma primeira dramatização. Foram perguntas sobre o conteúdo da dramatização, perguntas desconcertantes sobre a ‘personagem’ que a pessoa atuante respondia 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 mestra de jogo, propor uma nova vivência, com outra aproximação e abordagem, tratando de tocar na atuante outras habilidades ou outras inteligências que talvez não tenham se apresentado numa primeira tentativa. Algumas vezes entrava na dramatização 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 mestra de jogo não jogasse o tempo todo diretamente com as pessoas atuantes, não entrasse no espaço de jogo, ainda assim se fez importante esta empatia, esta cumplicidade. Corri riscos, errei muito, dou-me conta de pretensões e de transgressões que são ousadas demais: são as contradições inerentes a um processo onde a mestra também sabe que precisa aprender, não é um processo unilateral e acabado. “Sou a favor de uma pedagogia da prospecção, do tateio, da interrogação e não a favor de um ensino de certezas”.⁵⁰

Mas ainda resta outro aspecto crucial a ser indagado: mas e a interação de conhecimentos entre as pessoas atuantes, entre a pessoa atuante-testemunha e pessoa atuante 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 com que as pessoas atuantes-testemunhas puderam contribuir com a dramatização que acontecia dentro do círculo foi por meio de um

47 RYNGAERT, 2009, pp. 91-92.

48 id, *ibid*, p. 221.

49 id, *ibid*, p. 233.

50 RYNGAERT, 2009, p. 225.

olhar receptivo, uma escuta atenta quando se assiste ao jogo, exercitando a abertura, recebendo o que nos chega da outra. Um olhar e escuta encorajadores e cúmplices, que podem instaurar no coletivo um sentimento de pertença ao grupo. Para mim foi fundamental que as pessoas participantes pudessem 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 à pessoa atuante 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 da outra pessoa posto sobre nós. Mas, se olhamos as outras pessoas de fato tão pouco, de onde vem a certeza de que somos o centro das atenções alheias? Esta (auto) ilusão de que as outras pessoas olham com atenção para mim é um bloqueio ao processo criativo. Uma resposta afirmativa para o desbloqueio seria, talvez: tentando uma *atenção livre e vigilante* comigo mesma, olhar as outras pessoas e deixar, fenomenologicamente, que as impressões me cheguem sem muitos ‘filtros’. E também estarmos relaxadas quando sentimos o olhar das outras pousados sobre nós. Por isto instaurou-se, pouco a pouco, um clima de companheirismo no grupo, pois somente quando sentimos que a outra pessoa busca esta atenção livre, um olhar caloroso vem dela e pudemos nos soltar um pouquinho destas prisões. Testemunhar a outra pessoa *ser-sendo* me pareceu mais precioso do que analisar o grau de conhecimento técnico ou estético dela. A meu ver, as técnicas e estéticas não são um fim em si mesmas. Na busca da elaboração de um discurso é que recorri às técnicas necessárias, nos momentos que se mostraram necessários. Fez-se necessário propor diferentes estímulos técnicos individualizados, pois cada pessoa elabora seu discurso de acordo com quem é e como ‘funciona’. Soluções estetizantes precipitadas poderiam ter interrompido ou obstaculizado o processo de balbucio de uma fala nascente da pessoa jogadora. Paradoxalmente, as questões técnicas e poéticas são fundamentais e podem nos ajudar a saborear o que é o *ser-sendo*.

Contos filosóficos sob a perspectiva da Antropologia do Imaginário

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*”⁵¹.

Contos filosóficos é uma expressão para designar *contos tradicionais e de ensinamento*⁵², *contos filosóficos*⁵³, contos de tradição oral e histórias de várias tradições culturais (zen, sufi, hassídica, hindu). 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.

No contexto desta investigação, por uma opção, não foram incluídos 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.

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 e no âmbito das culturas orais tradicionais, um modo de educar crianças, jovens e adultos.

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 na pessoa ouvinte à medida que ele ri.

O que nomeamos de *contos filosóficos* tratam de narrativas onde sempre acontecem encontros, transformações, surpresas, algo que nos desarma⁵⁴, geralmente em contextos cotidianos e nos deixa em *estado de atenção*. Muitas destas narrativas não

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

52 SHAH, 2010; Shah, 1999; GRILLO, 1993; GRILLO & GRILLO, 2014; MACHADO, 2004, 2006; NAPOLITANO, 2011.

53 CARRIÈRE, 2004, 2008.

54 CARRIÈRE, 2004.

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*⁵⁵, 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*⁵⁶. Diríamos que os contos são “transformadores de energia psíquica”⁵⁷, 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 é⁵⁸. Desta forma, experimento o caráter altamente educativo, indiretamente *curativo* das narrativas. Curativo como *pharmakon*, como remédio ou, mais precisamente, como *re-mediação*, que reestabelece tramas cujos fios foram anteriormente cortados em nós mesmas⁵⁹.

Os contos tradicionais refletem uma cosmogonia interior⁶⁰, 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*⁶¹: do “Eu” e meus muitos “eus”.

Nos *contos filosóficos* todas as personagens são facetas potenciais de nós mesmas, como uma espécie concisa e direta de *monodrama*. *Monodrama* aqui como proposto e teorizado pelo simbolista russo Nikolai Evreinov (1879-1953): “Monodrama é uma

55 FERREIRA-SANTOS, 2005.

56 Informação verbal, GRILLO, 2012.

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

58 NIETZSCHE, 2008.

59 FERREIRA-SANTOS, 2010.

60 Informação verbal, GRILLO, 2012.

61 OUSPENSKY, 1995, 2009.

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”⁶².

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 imaginária*⁶³, 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 apresentam na multiplicidade das culturas humanas; convergente com a noção renascentista de *unitas multiplex* hoje atualizada no *pensamento complexo*⁶⁴ e interdisciplinar.

Pouco compreendida é a função das personagens ditas ‘más’ ou de atos aparentemente amorais na ação de certas personagens nos contos tradicionais, pois elas 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 *compelidoras*; ou seja, elas nos mostram na desenvoltura da narrativa que é preciso haver muito esforço, dor, conflitos, para que se desenvolva a astúcia do ‘herói’, da heroína ou protagonista e a superação de si mesma pelo confronto⁶⁵. Estas *compelidoras* 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 da pessoa ouvinte e seu repertório existencial.

62 Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/Monodrama>, acesso em 02/12/2014. Ver mais em: MOSTAÇO in CAVALIERE, VÁSSINA, 2011.

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

64 MORIN, 1999; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

65 Informação verbal, GRILLO, 2012.

“Fale com cada pessoa de acordo com o seu grau de entendimento (...) Demonstre o desconhecido com palavras que os ouvintes chamam de ‘conhecidas’”⁶⁶. 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”⁶⁷.

A ressignificação de si mesmo por meio da fabulação depende de quem recebe os contos, como e quando os recebe⁶⁸. Ou ainda: é importante o contexto, “o tempo, o lugar, as pessoas e o talento”⁶⁹ no duplo evento escuta e narrativa. O encontro entre a narrativa e a pessoa 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 uma intrigada ou curiosa 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*⁷⁰, 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 há 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 no presente trabalho pertencem à tradições e sistemas filosóficos que, possuem também, por sua vez, sua simbologia e terminologia

66 SHAH, 2010, p. 31.

67 Id, *ibid*, p. 47.

68 Id, *ibid*, p. 47.

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

70 BROOK, 1994.

própria. Confiando na potencialidade direta e precisa destes contos é que ousou colocá-los diante dos olhos da pessoa leitora. Com a esperança que eles toquem não somente a retina e as associações mentais, mas também o sentimento, a capacidade de estabelecer conexões intuitivas, analógicas, silenciosas, vivas.

Tenho 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.

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 tomo estas fontes como principais referências nas pesquisas. 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 as pessoas educadoras 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 pessoas discípulas e pessoas mestras, sendo que estas últimas sempre com características desconcertantes, bastante diversas daquelas que se convencionou descrever um ‘professor ocidental’ inserido na educação escolarizante. Muitos dos *contos filosóficos* revelam inúmeras facetas de como podem atuar pessoas mestras e pessoas discípulas. Isto ofereceu um repertório variado e com diferentes climas: alguns contos eram mais cômicos, outros mais densos, outros ainda extremamente intrigantes.

São contos cujo *mitema*⁷¹ *iniciático*⁷² está presente. Ao estilo *mitodológico* durandiano, na decomposição de um mito (ou conto, em nossa investigação) em *mitemas*, a recorrência foi do *mitema* da iniciação. *Mitema* é a unidade mínima significativa de um mito, a estrutura mais básica que o compõe⁷³. Iniciação aqui entendida como rito de passagem ou mudança de regime ontológico e estatuto social⁷⁴. Mas não tratamos diretamente dos ritos de nascimento, casamento ou morte. Talvez a iniciação presente nos contos filosóficos selecionados seja uma espécie de iniciação a uma responsabilidade que advém do contato com o conhecimento. Ao conhecer, nos tornamos responsáveis por atuar de acordo com este conhecimento. Ritualizar a iniciação é um modo de evitar o esquecimento. Lembrar-se é fundamental para preservar o conhecimento recebido e leva-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 na pessoa iniciada.

A iniciação presente nos contos filosóficos selecionados trata da aprendizagem da pessoa discípula ou aprendiz no embate com uma outra, que ela passa (ou não) a reconhecer como sua mestra. Esta pessoa mestra de feições orientais, no caso dos contos escolhidos, é de um estilo socrático, uma ‘parteira’ que auxilia a pessoa aprendiz a descobrir sua vocação, colocá-la em contato com um *mestre interior*, tal como o que se referia Santo Agostinho⁷⁵. Essas pessoas mestres presentes nos contos lidam de forma astuta, despreziosa e humilde com as resistências da pessoa aprendiz: sua impaciência, sua ignorância, sua preguiça, sua ira, sua pretensão, sua vaidade. Não

71 DURAND, 1988.

72 ELIADE, 2004, 2010; GUSDORF, 2003.

73 DURAND, 1988.

74 ELIADE, 2010.

75 Veja ELIADE, 2010; RICOEUR, 2013; GUSDORF, 2003.

se tratam de grandes conflitos ou eloquentes atitudes da pessoa mestra, mas de uma atuação atenta e direta em episódios da vida cotidiana.

Na presente investigação, a meta foi dramatizar contos filosóficos com mitema iniciático de um herói ou uma heroína específicos, o *herói crepuscular*, o de *estrutura mítica de sensibilidade dramática*⁷⁶. A *estrutura de sensibilidade dramática* se baseia na “harmonização (musical) dos contrários – a *coincidentia oppositorum*; dialética contrastante (sua dramaticidade e espírito holonômico); historicidade: volta ao passado (do ser) e o devir (voltar-se para o futuro)”⁷⁷.

Para Durand, estas três sensibilidades: *heroica, mística e dramática*, são respostas de nossa sensibilidade frente a percepção da finitude e o fluir do tempo. A finitude não é propriamente a percepção da morte (concepção ocidental da angústia existencial), mas a percepção dos limites de nossa consciência, de nossa ação e de nossa importância num mundo já dado desde o nosso nascimento e para além de nossa morte. Nesse sentido, é que o fluxo do tempo nos atemoriza, pois remete imediatamente às nossas limitações, e não propriamente à limitação da morte. Há várias culturas em que a figura da morte não é algo a se temer, porém precisamente é a noiva cotidiana com a qual se flerta. Nestas concepções a morte é transição, não é temida, mas é amada e ansiada.

Se deixamos de lutar contra a finitude expressa em nossas limitações (esta parece ser a angústia existencial um pouco mais ‘universal’), aproveitamos o tempo presente na fruição da dádiva de estar vivo. Se podemos avançar um pouco mais na maturidade da doação, podemos entender a trajetória – até este ponto presente em que estamos ainda vivos – como fulcro de uma história a ser narrada para as pessoas que vierem depois. Este me parece ser o fulcro indispensável, rítmico, sonoro, cíclico e transitório da peregrinação de uma sensibilidade crepuscular. Não é a angústia (como o heroico guerreiro solar que sente a iminente derrota em sua constante luta ardorosa pela luz e pelos domínios através da separação das coisas), nem a entrega incondicional diluidora (como deseja o místico em sua adesão acrítica às seitas e corporações), mas a palavra-alma (nhe’ê; guarani) transformada em canto que se entoa, como cantiga de ninar (às vezes, épica; às vezes em epopeia; às vezes, trágica; às vezes, apenas fantástica) para adormecer as crianças e acordar as pessoas.

76 DURAND, 1997; FERREIRA-SANTOS, 1998.

77 FERREIRA-SANTOS, 1998, p. 58, grifos do autor.

É a lua e a estrela crepuscular da manhã ou da tarde que faz com que o sol perca sua intensidade heroica abrasadora e se avermelhe, se alaranje em escoamento do sangue celeste. Menstrue.

Neste sentido, a figura mítica de Eurídice, como atributo de Perséphone, aquela que é justa e sábia, nos indica os trânsitos entre os universos urânico, celeste do solarismo aos íferos ctônicos, telúricos, mediados pela antecipação crepuscular do *puer senex* da *mulier viator*. Uma cantiga leiga para rios secos na herança agrícola de preparar o terreno para a sementeira. A figura crepuscular é sempre uma ânima a nos guiar pelas escuridões ctônicas e telúricas da existência, tendo a lua crepuscular como brilho pálido e diáfano depois da chuva. Pelo simples prazer de caminhar. Ou simplesmente, uma mulher.

Lembremos de passagem que os mitos básicos que aliamos às estruturas míticas de sensibilidade dramática - ou crepuscular na nomenclatura que utilizamos (Hermes), heroica (Apolo) e mística (Dionysos) são todos da segunda geração dos Olímpicos, ou seja, do que denominamos de grego-tardio e que, portanto, guardam estreita relação com as influências orientais e africanas que o mundo helênico assimilou em suas atividades marítimas comerciais e deu nova forma segundo suas limitações linguísticas. Lembrando o velho Nietzsche, os gregos não inventaram nada, eles eram excelentes aprendizes.

Nesta paisagem crepuscular, convém lembrar três características principais do mito hermesiano que Gilbert Durand vai descobrindo em suas investigações e que, aqui em nossos estudos, sobre o mitema iniciático, se aplicam à especificidade do regime crepuscular de imagens:

- a potência do ínfimo: o *puer aeternus*, a eterna criança (inventando a música através da lira e a flauta de Pã), e seu caráter ágil, precoce, e ao mesmo tempo, a grandeza das coisas pequenas;

- a *pessoa mediadora*: o intermediário, a troca, o roubo, como veículo (*metáfora*) que muda as coisas de lugar (daí ser patrono dos intérpretes, dos professores e dos ladrões); e

- a *pessoa psicagoga*: a guia, a iniciadora, a civilizadora⁷⁸. Aquela que inicia novo ciclo no renascimento sobre o fim do ciclo anterior de maneira floral ou como phoenix. Ou de maneira ainda mais xamânica: a *pessoa mistagoga*: aquela que nos inicia nos mistérios.

78 DURAND, 1997.

Berdyae⁷⁹ retomando o velho Bachofen⁸⁰ de *Das Mutterrecht* (*O direito materno*, 1861), e avançando para além de suas limitações como mitólogo cristão (e, portanto, evolucionista e messiânico), nos esclarece que o espírito masculino (solarismus) tem como emblema o sol. A lua é o princípio intermediário (eu diria, crepuscular), meio masculino e meio feminino (*tellurismus* lunar). A terra é o princípio feminino. É a matéria, a carne no sentido místico da palavra: ligação íntima entre matéria e maternidade (*tellurismus* ctônico), ânima como alma do mundo.

Então, melhor se compreende por que o princípio masculino (animus) é, por excelência, antropológico e pessoal; enquanto que o princípio feminino (ânima) é, por excelência, cósmico e coletivo⁸¹.

A consciência e a reflexão pertencem à via espiritual (animus), enquanto que o sensível e o êxtase pertencem à via do diálogo entre as almas (ânima). O trânsito entre as duas vias se dá a todo momento e a todo instante se reconfigura na tarefa solitária da construção comunal da pessoa. *Yin* e *yang* na mônada do *chi* taoísta. Somente o ocidental vê no *chi* apenas dois elementos. No interior do *zen* (muito mais filosofia do que religião) são sempre três elementos (o que os alquímicos chamam de *tertium datur*): *yin*, *yang* e o dinamismo entre os dois.

Derivado do *jain*, forma de vida e filosofia hindustani do séc. V introduzida por Mahavira, *jain*, etimologicamente, significa ‘conquistador de si mesmo’. Somente nesta condição se torna um fazedor de ‘*vau*’ (caminho). Aqui se concebe que todos os seres animados ou inanimados possuem ‘*vija*’, a energia vital e, portanto, são vivos e possuem alma e consciência. Para o ocidental apressado, lembremos de imediato: não se trata de animismo. Animismo é o comportamento ocidental que empresta ‘vida’ às suas ‘maquininhas’ artificiais: automóveis, celulares, computadores, smartphones, caixas eletrônicos, robots e demais penduricalhos do modo de vida ocidental urbano e “contemporâneo” (sic).

79 BERDYAEV, 1935, p.88.

80 *Johann Jakob Bachofen* (1815-1887), jurista, filólogo, antropólogo e antiquário suíço, professor de direito romano. A obra se intitula: *Das Mutterrecht: eine Untersuchung über die Gynaiokratie der alten Welt nach ihrer religiösen und rechtlichen Natur*. Stuttgart: Verlag von Kraiss und Hoffmann, 1861 (Direito Materno: uma investigação sobre a ginecocracia do velho mundo de acordo com sua natureza religiosa e jurídica). Foi uma das influências de Andrés Ortiz-Osés nas investigações sobre o *materialismo* basco, do qual compartilhamos as investigações ampliando-as para o universo afroameríndio, sobretudo, quéchua e guarani (FERREIRA-SANTOS, 2019).

81 BERDYAEV, 1935.

Na recepção chinesa, conhecida como zen, trata-se do ‘*tao*’ (também caminho) e que dialoga igualmente com a ‘*tariqa*’ (caminho) sufi, e por isso, a adoção dos contos tradicionais, em especial, de tradição sufi, servem profundamente aos mitemas iniciáticos e ao seu poder de iniciar as pessoas jovens na busca de si mesmas e de seus singulares itinerários de autoformação, movidos simbolicamente, por exemplo, pelo desconcertante Nasrudin.

No México, Macuilxochitl, deus da aurora, é também senhor da primavera, dos jogos, da música, da dança e do amor ⁸². Assim, o crepúsculo evidencia suas ligações com o hermesiano *psychopompo* (condutor de almas), musical e transformador. Na própria retórica de Durand, nos apercebemos da imensa força desta imagem crepuscular: “a aurora de toda criação do espírito humano, tanto teórico como prático, está governada pela função fantástica” ⁸³.

Mas, aqui já estamos em plena paisagem vespertina ou matutina. *Cognitio matutina*, diria o africano Agostinho, conhecimento de D’us no interior da alma. A Vênus matutina, estrela da manhã, *stella matutina*, se aclama com as litanias: *nigra sum sed formosa* (em latim: eu sou negra, mas bela), das virgens negras; no “cântico dos cânticos”, de Salomão para a rainha etíope de Sabah, Malkat Shva; daí também a tradição judaica de se ler o cântico dos cânticos de Salomão no *sabbath* (sábado) ⁸⁴.

Interessou na atual investigação, portanto, aquele gênero de narrativa onde as situações nefastas e valores negativos puderam servir a soluções afirmativas e criativas, onde as personagens são capazes de suportar as tensões permanentes ontológicas da condição humana, podendo assim amplificar sua compreensão sem a necessidade de apagar polaridades. Trajetórias de heróis e heroínas que, em afrontamento com o mundo buscam a plenitude, a realização de sua totalidade como pessoas. Nestas narrativas, é recorrente o caráter hermesiano (do deus Hermes/ Mercúrio) do herói, o seu papel de mestre, guia, iniciador, tal como o personagem Nasrudin ⁸⁵ dos contos orientais. São frequentes também situações de mediação entre regiões limítrofes: o caminho, a ponte, a barca, a corda bamba, a escalada, o crepúsculo.

82 DURAND, 1997, p. 314.

83 DURAND, 1997, p.378.

84 FERREIRA-SANTOS, 2019.

85 SHAH, 2011, 2016; VARELLA, 2009.

Buscando nestes livros de contos de tradição oral cujas pessoas compiladoras fizeram pouca ou nenhuma adaptação de estilo, fez-se uma pré-seleção de cerca de trinta contos filosóficos ⁸⁶ com o *mitema iniciático* do herói de *estrutura mítica de sensibilidade dramática*. Buscou-se narrativas onde era recorrente o caráter hermesiano (do deus Hermes/ Mercúrio) do herói e da heroína, o seu papel de pessoa mestra, guia, iniciadora, como aquela que reúne condições para que ocorra uma *experiência* ⁸⁷ na pessoa aprendiz. Um dos vestígios simbólicos procurados nos contos selecionados foram as imagens e situações de mediação entre regiões limítrofes: o caminho, a ponte, a barca, a corda bamba, a escalada, o crepúsculo, a alvorada, entre outras.

Destes estudos foram selecionados e traduzidos - em alguns casos - doze contos que foram base para as dramatizações acontecidas durante a parte empírica desta pesquisa, no segundo semestre de 2016.

Pesquisa empírica- dramatização de contos filosóficos

Como previsto no projeto inicial a pesquisa empírica ocorreu no segundo semestre de 2016, tendo se iniciado somente em setembro em função de alterações no calendário da graduação justificadas pela greve nas universidades públicas estaduais ocorrida no primeiro semestre de 2016.

No planejamento do trabalho - algo que fiz sistematicamente- antes e após cada encontro durante o semestre testava sequências diferentes para os contos selecionados, buscando que o ‘tema central’ da *mestria* pudesse se complexificar e se desdobrar até uma espécie de ‘pergunta intrigante’ como ‘conclusão’. Utilizando na maior parte dos encontros diferentes contos filosóficos ou algumas poucas vezes um único conto para vários encontros, as tentativas foram que uma narrativa interior permeasse os vários contos selecionados, cada encontro tecendo um aspecto da tessitura urdida dialogicamente entre os contos filosóficos dramatizados com as indagações das próprias pessoas participantes.

Como previsto no projeto inicial foi mantido um diário de bordo, onde pude registrar as impressões logo em seguida das vivências curriculares de dramatização.

⁸⁶ CARRIÈRE, 2004, 2008.

⁸⁷ HEIDEGGER, 2003.

O registro se deu logo em seguida à parte empírica da pesquisa e preferi que fossem manuscritas. Por isso, há um enorme material de registro que serviu como base para a reflexão, o que, em diálogo com as referências bibliográficas, auxiliou para a composição do presente texto.

Jornada hermenêutica

Os contos de tradição oral são “como um pêssego: tem beleza, substância e profundidades escondidas- o caroço”⁸⁸. Quem narra o conto pode somente “vender as frutas”⁸⁹: 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 vão depender de cada pessoa 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”⁹⁰. 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 exigem uma *atenção livre e vigilante* para usufruir dos benefícios que eles 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 à pessoa leitora à medida que esta se disponibilize a ler-se a si própria, pois “O símbolo é uma epifania do mistério”⁹¹. Na concepção hermenêutico-fenomenológica do *círculo hermenêutico* heideggeriano⁹² há uma recorrência constante entre a busca de sentidos no mundo e a atribuição de sentido ao mundo que somente a

88 Shah *apud* VARELLA, 2009, pp. 201-202.

89 CARRIÈRE, 2004, p. 413.

90 BUBER, 2013, p.13.

91 DURAND, 1988, p. 94-95; FERREIRA-SANTOS, 2012, p.13.

92 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

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 mundo.⁹³

Somos, ao mesmo tempo, “os interpretantes e os interpretados”⁹⁴, o conto “*nos interpreta à medida que nós o interpretamos*”⁹⁵. É no contato com a linguagem analógica, relacional dos *contos filosóficos* que somos ‘trabalhadas’ 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”⁹⁶. Dramatizar *contos filosóficos* surge como uma jornada interpretativa ao estilo mitohermenêutico⁹⁷. Tal como o deus Hermes da mitologia greco-romana, cumpre a tarefa de ligar os deuses aos homens e mulheres, 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 a 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* a pessoa jogadora pode experimentar um estado de *presença não-habitual*.

Esta jornada hermenêutica nem sempre traz à tona questões traumáticas familiares ou de opressão social. A dramatização de *contos filosóficos* me auxiliou a

93 RICOEUR, 1988, p.58.

94 RICOEUR, 2013, p. 100.

95 Blake *apud* RICOEUR, 2013, p. 96, grifos do autor.

96 FERREIRA- SANTOS & ALMEIDA, 2012, p. 43.

97 Id, *ibid*.

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”⁹⁸ colocando as pessoas ouvintes e leitoras (e no caso da pesquisa, jogadoras) 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 vivido⁹⁹. Improvisar *contos filosóficos* se revelou um instrumento de sensibilização, de educação das pessoas educadoras em formação inicial, fruindo de impressões que porventura as engrandeceram, desconcertaram, reinventaram, ‘desautomatizaram-nas’ por alguns poucos instantes.

Os *contos filosóficos* especificamente selecionados contêm 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. Enfim, o que se pode receber dos contos de tradição oral é um conhecimento acumulado e partilhado por muitos séculos, chegado até nós pelo esforço de muitas bocas que trataram de manter intacta uma fórmula original. Por mais que se possam fazer pequenas variações desta fórmula, há algo nela que não poderá ser distorcido, sob pena de não ser reconhecível. Não se deve, portanto, ler ou dar-se ao direito de interpretar os contos como se fossem textos de outros gêneros e qualidades, faz-se necessário aprender a reconhecer seu saber e sabor únicos e inconfundíveis.

Em alguns momentos laboratoriais, foi possível reunir condições para que a pessoa jogadora ‘ressoasse’, fosse capaz de evocar as ‘verdades’ contidas nos *contos filosóficos*, experimentando-as de acordo com o saborear natural de cada palavra, cada expressão, cada circunstância. Nesta perspectiva, espera-se que o interesse da pessoa jogadora na dramatização de *contos filosóficos* estivesse na busca pelo *impulso*, de modo que se possa penetrar na substância da narrativa, num engajamento existencial que poderia ajudá-la a lembrar-se de quem é e o que procura; especialmente neste importante momento formativo.

98 CAMPBELL, 1992.

99 *Lebenswelt*, como afirmaria Husserl *apud* MERLEAU-PONTY, 1992; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

Vim investigando procedimentos para reunir as condições favoráveis para a compreensão sensível dos ensinamentos contidos nestas narrativas através da experimentação e vivência. Dramatizar estas narrativas têm 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?”¹⁰⁰ são perguntas norteadoras do trabalho com os contos. Fui constatando na prática que o conto precisa dos esforços de todas as pessoas participantes juntas para ser desvendado e desvendar, para que ele possa atuar sobre todas. Verifiquei que as pessoas jogadoras e a *mestra de jogo*, juntas, ao ‘afinarem-se’ como instrumento do ensinamento do conto, puderam contribuir para que seu legado fosse transmitido e a tradição seguisse vivente.

Aforismos

Aforismos – máximas de mínimos: máximas mínimas.
Os aforismos como *aflorismos*: afloração da realidade submergida.
Os aforismos são a expressão simbólica da impressão do viver¹⁰¹.

Como previsto no projeto inicial, foi utilizado como um dos recursos de *escuta atenta* das impressões das pessoas educadoras em formação inicial, participantes da pesquisa empírica, o recurso de escrita dos aforismos. A escrita de aforismos ao final de cada encontro também se mostrou 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,

100 MACHADO, 2004a.

101 ORTIZ-OSÉS, 1996, pp. 69, 166 e 233, grifos do autor.

buscando fazê-lo de maneira mais analógica, registrando o impacto ¹⁰² 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 pessoa participante escrevia um ou mais aforismos para expressar o que compreendeu. Sentadas em círculo, cada uma recebia uma tarjeta de papel sulfite onde coubessem não mais do que quatro ou cinco linhas manuscritas. Não se exigiu colocar no papel o nome da autora do aforismo. Após a escrita dos aforismos, as tarjetas passaram de mão em mão, até que todas as tivessem lido e retornassem à pessoa autora. Não havia um comando externo de quando passar a tarjeta para a pessoa ao lado. Dependia da sensibilidade do coletivo, de modo que todas tivessem tempo de ler o que lhe chegava às mãos. Algumas vezes propus que, num papel um pouco maior, cada uma que recebesse a tarjeta acrescentasse algo ao original, dialogando com o saber das outras.

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 todas as pessoas participantes.

Como captar e registrar a percepção ‘antes’ da captura pela mente em seu funcionamento ordinário? Esta forma de registro e sedimentação das compreensões das pessoas jogadoras e da *mestra de jogo* e seu posterior compartilhamento entre as 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 as pessoas educadoras em formação inicial são mais incentivadas a expressarem-se no contexto acadêmico, é importante que a escrita do aforismo brote do *saber da experiência* ¹⁰³. Sendo assim, o aprendizado e produção destes aforismos são modos de ampliar os recursos da escrita e do pensamento, complementando o repertório expressivo, comunicativo, reflexivo, estésico e de fruição das pessoas participantes. É um modo de exercitar a função intelectual em

102 BENTOLILA, 2014.

103 LARROSA, 2014.

trabalho conjunto com as demais funções humanas (sensação, emoção, movimento, por exemplo). Em paralelo ao conto filosófico, é outro estímulo ao pensamento não associativo ordinário, o chamamento a uma contemplação ativa.

Este recurso foi se modificando ao longo do segundo semestre de 2016, à medida que a pesquisadora -na escuta logo após a redação dos aforismos pelas pessoas participantes e mais tarde numa hermenêutica simbólica inicial dos aforismos que lhes eram entregues em papeletas- observou que nestes aforismos se repetiam estereótipos, chavões, 'frases feitas' que nem mesmo correspondiam às experiências novas e inusitadas que as pessoas participantes relatavam informalmente logo em seguida aos encontros, em conversas mais íntimas com a pesquisadora.

Durante o trabalho com um dos contos filosóficos selecionados, conto este que contemplava diversos enigmas, ocorreu à pesquisadora solicitar às pessoas participantes que, daquela vez, em vez de adotarem o gênero textual do aforismo pudessem tratar de elaborar enigmas. Pareceu-lhe que isto fomentou bastante interesse das pessoas educadoras em formação inicial e desde este encontro, ao final de cada encontro, o pedido passou a ser pela escrita de perguntas, perguntas sobre algo que o conto ou a vivência em dramatização poderia ter suscitado ao Ser de cada pessoa participante, perguntas de pesquisa, perguntas existenciais e não necessariamente técnicas, estéticas, metodológicas, didáticas, etc. Perguntas às quais, às vezes, não é possível obter rápidas respostas, ou perguntas em que não há uma só resposta ou só há o silêncio da pergunta. Perguntas para pensar sem 'associar' ideias, para refletir e ouvir-se, não necessariamente ouvindo apenas a mente verbo-racional, mas que pudessem até mesmo deixar quem pergunta atônito/a. Perguntas-*koans*, como nomeei. Tratei assim, em outros encontros, que coincidentemente ou não contemplavam contos filosóficos da tradição zen, de apresentar às pessoas participantes um pouco do conceito de *koan*.

No budismo zen um *koan* é uma narrativa, diálogo, questão ou afirmação que contém aspectos que são inacessíveis à lógica e aos conceitos ordinários e visam romper os nossos condicionamentos. Uma vez que não podem ser solucionados pela lógica discursiva, os *koans* explicitam na pessoa praticante uma impressão direta sobre as limitações do pensamento verbo-racional e do uso ordinário da mente associativa. Os *koans* são utilizados como um tema de meditação, incessantemente colocados pelas pessoas praticantes do zen durante as sessões de meditação e, sempre que possível, ao longo do dia. Assim, a pesquisadora introduziu mais uma prática de registro e de

compartilhamento das impressões das pessoas participantes logo em seguida às vivências curriculares em dramatização. Pareceu-me que esta outra perspectiva demonstrou corroborar ainda mais com a busca de que a linguagem não-verbal, analógica e relacional tivesse maior cultivo por parte das pessoas educadoras em formação inicial.

Minidocumentário de divulgação científica

Além disso, existem os registros filmados de praticamente todos os encontros do *núcleo de dramatização de contos* do Lab_Arte no segundo semestre de 2016, com o interesse de qualificar ainda mais este procedimento de registro, reflexão e produção de conhecimento. Antes mesmo da primeira captação de imagens, as devidas autorizações de uso de imagem e som foram coletadas junto à cada participante, todas pessoas maiores de idade. Seguiram-se todas as orientações firmadas na [Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde](#), nos princípios gerais do Código de Ética da USP ([Resolução 4871/2001](#)), todas derivadas das Declarações e Convenções sobre Direitos Humanos e da Constituição Federal de 1988. A Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP foi consultada previamente e, segundo suas orientações, neste caso não se fazia necessária uma consulta à *Plataforma Brasil*.

Como previsto no projeto inicial, a pesquisa empírica contou primeiramente com a presença de dois *cameramen* e uma *camerawoman* que providenciaram uma adaptação com rotundas do espaço físico da sala, adequando-o às condições estéticas e de iluminação razoáveis, numa concepção visual simples, mas suficiente.

Uma posterior filtragem, roteirização e edição das imagens, que exigiu colaboração entre supervisor, pesquisadora e um profissional externo especializado no trabalho de roteirização e edição foram necessários para compor o minidocumentário¹⁰⁴ produzido e encartado como complementar à reflexão escrita. Espera-se que este material em vídeo, assim como sua trilha sonora original¹⁰⁵, possam ser instrumentos importantes de difusão científica da pesquisa, podendo futuramente ser exibido concomitantemente às apresentações de trabalho em eventos científicos de cunho acadêmico.

104 Disponível no link: <https://vimeo.com/user94875943>, acesso em 30/05/2021.

105 FERREIRA-SANTOS, 2018.

Capítulo 1

Esta investigação toma como referência textos pouco difundidos no Brasil atualmente, de pessoas artistas-educadoras que observaram na prática certos aspectos do jogo dramático e que podem contribuir na reflexão sobre o fazer artístico-pedagógico com crianças, adolescentes, jovens e adultos não profissionais em espaços de educação formal e não-formal. Pretende também discutir com um olhar crítico uma bibliografia que, em parte, teve suas edições esgotadas, não-publicadas no Brasil ou por enquanto pouco discutidas por aqui, mas que ecoam na minha práxis e que acredito que possam trazer contribuições. Apesar de adotar como referência bibliográfica algumas pessoas autoras em que se observa vestígios piagetianos, discordo especificamente do fundo ‘evolucionista’ agregado: nem sempre os estágios das crianças mais velhas são mais ‘evoluídos’ do que os das crianças pequenas; nem sempre os seres humanos ditos ‘primitivos’ são menos ‘evoluídos’ do que aqueles que vivem na sociedade urbana ocidental contemporânea, nem sempre a teoria contemporânea mais em voga precisa anular ou negar outros conhecimentos precedentes. Porém concordo com o fato de que há estágios de maturação, ainda que nem sempre em todos os momentos e contextos se expressem da mesma maneira, independente do contexto e das circunstâncias. Nesta investigação o pressuposto é que não há ‘evolução’ pela mera passagem de tempo ou por um recorte narrativo excludente que eleja determinadas poéticas ou estéticas como ‘melhores’ em detrimento de outras, sem levar em conta seu contexto. Interessa

principalmente refletir sobre a verificação na prática de teorias advindas, elas mesmas, da observação prática de outrem. Longe de replicar observações feitas em outros tempos e em outros contextos como aplicáveis ao instante de agora, interessa extrair o que há inspirador nelas para criar no presente práticas que atendam a outros tempos e outros contextos.

Visto como elemento fundante da cultura, adota-se aqui a definição de Huizinga para *jogo*: é uma situação temporária, regrada, convencional, “que cria ordem e é ordem”¹. Segundo Huizinga (1999) é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Ele afirma também que todas as grandes forças instintivas da vida civilizada têm sua origem no mito e no jogo. Segundo este ponto de vista, o jogo é que estrutura a linguagem e as metáforas e analogias não deixam de ser um jogo de palavras e, portanto, carregadas de ludicidade. Nesta investigação, o caráter lúdico do jogo aparece fortemente em, pelo menos, dois aspectos: o jogo de simulação de papéis e no duplo evento escuta narração de *contos filosóficos*².

Caillois (1990) reconhece o jogo como fenômeno antropológico e afirma que cada jogo contém elementos que podem tender mais ou menos para duas polaridades distintas: *ludus* e *paidia*. Ele observa que os jogos se apresentam contendo ora mais ênfase numa destas características ora em outra, porém são inúmeras as gradações entre as duas polaridades e que nenhum jogo pode prescindir de uma parcela, mesmo que ínfima, dos dois elementos, sob pena do jogo não se caracterizar como tal. Assim, certos jogos tendem a apresentar como característica serem mais livres, espontâneos, entrópicos, permitem maior improvisação, que não exigem objetos e condições espaço-temporais específicas. Nesta gradação há a presença predominante do elemento que Caillois chama de *paidia*. E há jogos em que a ênfase está nas regras e no seu cumprimento, em condições espaço-temporais e com objetos bem específicos, onde o elemento mais marcante é o *ludus*.

Interessa aqui especialmente verificar estas duas polaridades, *ludus* e *paidia* nos jogos de simulação de papéis, um tipo específico de jogo, o jogo de categoria

1 HUIZINGA, 1999, p. 13.

2 O Capítulo Dois deste trabalho abordará mais detalhadamente a utilização dos *contos filosóficos*. No Capítulo Três será abordada uma outra prática, de travessia de uma corda bamba imaginária, que também é um jogo.

*mimicry*³: um jogo que pede a aceitação temporária de uma ilusão na encarnação de um comportamento, portanto dando ao jogo caráter de mímica, disfarce, simulação, simulacro.

Deste modo, pode-se perceber no jogo de simulação em inúmeros contextos, desde os mais simples com maior ênfase em *paidia* e em seguida, cada vez maior ênfase em *ludus*: desde as imitações infantis; brincadeiras com bonecas; máscaras e disfarces; danças dramáticas e outros folguedos populares; manifestações cênicas itinerantes; até o teatro regrado e profissionalizado; as artes do espetáculo em geral como fonte de entretenimento na cultura de massas. Podemos até perceber que, na História das Artes da Cena, coexistiram ou se sucederam diferentes poéticas e estéticas que ora deram maior ênfase à *paidia* e ora mais ênfase a *ludus*. Assim, o papel da pessoa contadora de histórias nas sociedades de tradição oral possui determinado grau de especialização e complexidade diverso daquele da contadora de histórias cineasta ou jornalista nas sociedades contemporâneas. Porém vejo que ambas são contadoras de histórias, ainda que cada uma delas esteja dentro de um contexto em que há mais fortemente a ênfase na polaridade *paidia* ou *ludus*. O mesmo pode-se dizer das gradações existentes dentro de um escopo que engloba desde o e a artista ambulante medieval, que exerciam seu ofício com o mínimo possível de aparatos cênicos ou de uma companhia profissional como o Cirque du Soleil, em que os e as artistas recebem salários e cachês, o espaço cênico, cenografia e iluminação de cada produção é específico para cada espetáculo, são usados figurinos, adereços, maquiagens e específicos para cada artista em cada produção, etc. Não há nenhum julgamento, nenhuma crítica na comparação à ambas manifestações cênicas, o viés da análise aqui é simplesmente exemplificar como onde a ênfase é maior em *paidia* exige-se dos envolvidos maior flexibilidade e maleabilidade, maior adequação à cada contexto, maior capacidade de improvisação, a exigência de maior vigor. No caso das manifestações cênicas em que a ênfase maior recai sobre *ludus*, há maior rigor, maior especificidade, a exigência de mais condições exteriores que regulem o jogo cênico.

Constata-se que preponderam nos tempos atuais a institucionalização do jogo, seu desvio das funções originais de lazer, divertimento, despreensão para servirem de estrutura às mais complexas manifestações humanas. Huizinga (1999) afirma que o tribunal e a guerra, por exemplo, são manifestações extremamente institucionalizadas

3 CAILLOIS, 1990.

e arraigadas na vida corrente, porém não deixam de ser, ainda assim, um jogo de competição em que vence aquele que é mais forte, mais hábil, mais rápido, mais astuto ou foi privilegiado com melhores condições que fogem ao seu próprio controle. Creio que vivemos numa institucionalização do jogo em graus de complexidade que o próprio Huizinga, falecido em 1945, poderia se surpreender, apesar de ter presenciado a Segunda Guerra Mundial.

Pode-se verificar diferentes gradações de *paidia a ludus* no jogo de categoria *mimicry* no contexto do teatro-educação presentes desde as brincadeiras dramatizadas mais simples das crianças pequenas (brincadeiras dramatizadas de *faz-de-conta*) até as apresentações mais organizadas em torno do espetáculo teatral na educação escolarizada. Tentando “desembaraçar os fios”⁴ do que se praticou e se pratica em termos de arte-educação no Brasil desde meados da década de 1960 até hoje no Brasil⁵ podemos chegar a inferir que as manifestações dramáticas de não profissionais do jogo *mimicry* possuem gradações que poderiam potencialmente englobar o *jogo dramático espontâneo*⁶, *jogo dramático infantil*⁷, *teatro do oprimido*⁸, *jogo dramático*⁹, *expressão dramática*¹⁰, *jogo teatral*¹¹, entre tantas outras. Longe de hierarquizar ou pretender dar um juízo de valor, cada uma destas gradações tem seu valor intrínseco e interessa aqui conhecer melhor algumas destas gradações.

Desde a publicação no Brasil de *Improvisação para o teatro*¹² de Viola Spolin em 1979 e nas três décadas seguintes¹³, predominou a acepção de jogo teatral spoliniana nas práticas de jogo de categoria *mimicry* aplicadas à educação. Num contexto histórico e político de consolidação de uma visão de arte-educação que se afirmava a “arte como linguagem” e “arte como construção de conhecimento”, o sistema de jogos teatrais recebeu ampla divulgação junto à professores e no âmbito da pesquisa acadêmica em Teatro.

4 PUPO, 2005a.

5 MATE, 2010.

6 LOPES, 1989 e 2017.

7 LEENHARDT, 1977; SLADE, 1978.

8 BOAL, 1983, 1996, 2005.

9 RYNGAERT, 1981.

10 BARRET & LANDIER, 1994.

11 SPOLIN, 1979, 1999, 2001.

12 SPOLIN, 1979.

13 MATE, 2010.

O jogo teatral de acepção spoliniana, “de perspectiva interacionista [...] baseada no modelo epistemológico de Piaget para conceituar a categoria estética de jogo teatral”¹⁴ surgiu como uma forma de englobar e superar o *jogo simbólico*¹⁵. O *jogo simbólico* tal como descrito por Piaget (1990) tinha sido bastante valorizado em outras gradações do jogo de categoria *mimicry* no contexto do teatro-educação preconizados no Brasil até a década de 1970, como exposto por Joana Lopes e Olga Reverbel, entre outros, e sob um panorama de arte educação que pendia mais para uma perspectiva *contextualista*¹⁶ de criação e ensino-aprendizagem de arte pelo viés da *educação pela arte*. Preconizada por Herbert Head¹⁷, esta opção tinha chegado ao Brasil décadas antes e se consolidado como práxis na Escolinha de Arte do Brasil, a partir de 1948 e se expandido posteriormente pelo Movimento de Escolinhas de Arte. Esta concepção *contextualista* foi preconizada no Brasil também com o lançamento no Brasil do livro *O jogo dramático infantil* de Peter Slade em 1978.

A meu ver, a contribuição da acepção spoliniana de jogo teatral foi buscar favorecer a “superação da dualidade entre o espontâneo infantil para o adulto e a expressão artística como forma inalcançável para a criança”¹⁸. Na acepção spoliniana de jogo teatral busca-se que não se fomente ‘apenas’ a expressão, mas com o acréscimo do *jogo de regras*¹⁹ o favorecimento de um processo de comunicação entre a pessoa jogadora e atuante com uma plateia. Para viabilizar isto, a exigência de construir, manter e respeitar acordos grupais entre as pessoas jogadoras, todas engajadas na busca por maior domínio e intencionalidade na linguagem teatral com o intuito de comunicação com a plateia. Mesmo que, em princípio, esta plateia seja interna, em que as pessoas participantes atuem ora como jogadoras, ora como espectadoras. “Têm-se na plateia, interna ao próprio grupo, elemento essencial para a avaliação do crescimento [da/na linguagem artística] dos participantes”²⁰.

14 Pupo, verbete jogo teatral in KOUDELA & ALMEIDA JR., 2015, pp. 109-111.

15 PIAGET, 1990.

16 Na divisão proposta por Eisner, a corrente *contextualista* se propõe a utilizar a Arte como um meio para se atingir objetivos instrumentais ligados às necessidades dos/as aprendizes em seu contexto psicológico e social. A corrente *essencialista* entende que a arte educa enquanto arte, trazendo benefícios ao/à aprendiz próprios e exclusivos da área.

17 READ, 2001.

18 Koudela *apud* SPOLIN, 2005, p. XXIV.

19 PIAGET, 1990.

20 Pupo, verbete jogo teatral in KOUDELA & ALMEIDA JR., 2015, pp. 109-111.

Desta forma, busca-se que aconteça concomitantemente um processo de ensino-aprendizagem dos papéis de produtor e receptor de um texto cênico e a criação de um texto por meio das improvisações. Afirma-se a possibilidade de compreender a estrutura de uma dramaturgia em ação, da improvisação como um dos métodos possíveis para a compreensão de um texto dramático literário prévio ou como forma de construção de um texto cênico a partir da *fisicalização*²¹ de eixos narrativos como a ação (*o quê*), o/a personagem (*quem* está envolvido na ação), espaço/ cenário (*onde* se passa a ação) e tempo da ação (*quando* se passa a ação, em qual tempo histórico).

A prática do jogo teatral de acepção spoliniana associa-se a outras formas poéticas e estéticas cênicas quando enxerga a improvisação como elemento de formação do jogador e do jogador-espectador; instrumento de construção de um texto cênico (mas não necessariamente um texto dramático literário) e possibilita também a improvisação como si mesma, como o próprio espetáculo²².

Outros usos e apropriações ao conceito de jogo teatral como elemento constituinte de construção/montagem do texto cênico tem se somado nestas últimas décadas no panorama do teatro-educação brasileiro. Mencionarei apenas alguns dos mais conhecidos, enumerando o que Vidor (2010, p.111-112) elenca, associando seus autores à proposta correspondente:

Maria Lucia Pupo- apropriação de textos não-dramáticos por meio de jogos teatrais [23]

Beatriz Cabral- *drama* e jogo teatral [24]

Ingrid Koudela [dentre outros pesquisadores]- leitura das pinturas narrativas de Peter Bruegel [25]

Também deve ser mencionada a proposta de Ingrid Koudela²⁶ e de outros

21 SPOLIN, 1979.

22 Ver em ASLAN, 1994.

23 PUPO, 2005b.

24 CABRAL, 2006

25 VIDOR, 2010, pp. 111-122.

26 Professora livre-docente de didática e prática de ensino em Artes Cênicas da [Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo CA](#), introduz o sistema de jogos teatrais na década de 1980 no Brasil. Autora de vários livros sobre pedagogia do teatro, é uma das principais especialistas em teatro-educação, orientando vários estudos na área. Coordena o grupo de trabalho Pedagogia do Teatro e

pesquisadores na encenação da *peça didática* de Brecht como *modelo de ação*²⁷.

Devemos ainda mencionar a contribuição de Ryngaert²⁸ no contexto de teatro-educação brasileiro principalmente na última década. Ao propor inicialmente o termo *jogo dramático* e anos depois o termo *improvisação de caráter lúdico* ou simplesmente *jogo*, as ideias de Ryngaert ampliaram a visão e possibilidades de práticas de jogo de categoria *mimicry*, chegando à ser discutido na formação inicial de graduandos em Teatro no Brasil. É mediante esta ampliação de visão de outras possíveis gradações do jogo de categoria *mimicry* que possam ser praticadas na educação é que quero verticalizar no presente trabalho a partir daqui, tendo em vista de que o que Ryngaert aportou no pensamento sobre jogo no Brasil na última década, porém, não é algo inédito e, como ele próprio reconhece, leva em conta a práxis de outros artistas e pesquisadores, como a canadense Gisèle Barret e o brasileiro Augusto Boal. Não por coincidência, Barret e Boal também são buscadores do uso do jogo de categoria *mimicry* (ainda que este termo seja usado apenas no contexto da presente pesquisa) na educação de crianças, jovens educadores e educadoras, entre outros.

Assim, interessa rever e discutir uma fundamentação outra que não predominou no pensamento hegemônico sobre teatro-educação nas últimas décadas no Brasil, mas nem por isso deixa de ter importância. Além disso, muito do que hoje atrai a atenção dos brasileiros nas referências estrangeiras chegadas atualmente é muito bem apresentado e prenunciado em iniciativas de teatro-educação iniciadas no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 e que ressoam na praxis a ser descrita adiante neste trabalho.

Perguntamos, como pessoas investigadoreas: será que os usos e apropriações que têm sido realizados no Brasil afora nas últimas décadas em contextos de ensino-aprendizagem de teatro-educação tem se ocupado atentamente de uma produção de conhecimento não-diretiva, ainda que sistematizada? Será que a proposta professada

Teatro na Educação da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Ingrid Koudela foi consultora do Ministério da Educação na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos cursos brasileiros de teatro em 2001-2002. Seu livro *Jogos Teatrais* analisa alguns dos fundamentos dos jogos teatrais indagando-os através dos pressupostos de construção do conhecimento de Jean Piaget. Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ingrid_Koudela, acesso em 04/01/2019.

27 KOUDELA, 1991, 1992, 1996, 2001.

28 Ryngaert teve seu livro *O jogo dramático no meio escolar* traduzido para o português em Portugal, em 1981 e somente em 2009 teve traduzido para o português e lançado no Brasil seu livro *Jogar, representar*.

por Ana Mae Barbosa e outros arte-educadores nas décadas de 1980 e seguintes de “arte como linguagem” e de “arte como produção de conhecimento” vêm de fato sendo realizada como um processo indireto, flexível, ‘holográfico’? No que o projeto inicial foi se modificando e até se desviando de seus intentos originais? Qual o “sentido das práticas”²⁹ quando pedagogos ou pedagogas com parca ou nenhuma formação na área teatral ou mesmo em arte, ao atuarem na educação escolarizada como professores e professoras de arte passaram a usar às vezes como referência única e vista como unânime os jogos teatrais de Spolin como um manual a ser replicado sem criticidade e contextualização? Quais simplificações e equívocos podem ter sido gerados quando as práticas de teatro-educação se pautam por poucas e exclusivas fontes de referência, sem a devida criticidade e contextualização que elas exigem?

Creemos que se não há uma apropriação consciente e *emancipadora*³⁰ do jogo de categoria *mimicry* no contexto de ensino-aprendizagem das gradações deste tipo de jogo, seu uso fatalmente pode tornar-se *embrutecedor*³¹. Como formadora de licenciandos e licenciandas em arte e teatro, supervisora de estágios nestes cursos e orientadora de pesquisas acadêmicas³², tenho visto e acompanhado processos de multiplicação dos fazeres e saberes contidos nestes manuais com uma descontextualização que os leva a serem pouco emancipadores ou até mesmo embrutecedores, ainda que não tenha sido essa a intenção original. O embrutecimento pode se dar em muitos níveis e gradações, até mesmo quando a intenção original havia sido a emancipação.

A primeira e mais frequente simplificação é que diferentes manifestações do jogo de categoria *mimicry* foram no passado obrigadas a serem ‘encaixadas’ na educação escolarizada, compulsoriamente assim sendo ‘encaixotadas’ e ‘etiquetadas’ na mesma

29 Como pergunta PUPO, 2010.

30 RANCIÈRE, 2005, 2012.

31 RANCIÈRE, 2005, 2012.

32 Mencionando apenas as experiências mais recentes, atuei como docente substituta (2015 e 2021) no curso de Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-Unesp), especificamente nas disciplinas Prática de Ensino de Artes Cênicas e Estágio Supervisionado. Entre 2015-2017 atuei ainda na mesma instituição como orientadora colaboradora convidada de monografias de conclusão de curso e co-orientadora de uma iniciação científica, todos estes trabalhos ligados à processos de ensino-aprendizagem de artes da cena na Educação Básica. Ainda no IA-UNESP orientei um projeto de Mestrado Profissional em Arte- PROFARTES entre agosto de 2017 e setembro de 2020 cuja temática girava em torno da aplicação de diferentes gradações do jogo de categoria *mimicry* na educação escolarizada no Ensino Fundamental I.

prateleira dos outros produtos oferecidos ao público escolar. Isto porque, numa visão simplista e simplificante de educação escolarizada, numa concepção de *educação bancária*³³, a escola é a mais importante, senão a única e exclusiva fonte de onde se emanaria a sistematização do conhecimento. Neste viés de educação escolarizada de cunho escolarizante, iluminista, protestante, aristotélico-cartesiano, eurocêntrico, branco-ocidental com sua pulsão etnocêntrica e que se desdobra em evidentes problemas de sua estruturação formalista, tecnicizante e estetizante um dos pressupostos é que *paidia* é algo menos importante na educação sistematizada, não é produtivo, leva à ‘bagunça e desordem’ e portanto deve ficar completamente relegada ao entretenimento, não é assunto da Educação. Desta feita, corre-se o risco de que, sendo expulsa até mesmo em sua menor nuance da educação escolarizada, a *paidia* leve junto consigo o caráter de ludicidade potencial que poderia ser excelente estratégia de transmissão e troca de conhecimentos. Pois, lembro: a eliminação por completo de uma das polaridades (*ludus*, *paidia*) que caracterizam o jogo estiver ausente, este não poderá mais ser chamado como tal. Não se trata de eliminar na proposição de jogo de categoria *mimicry* na educação regras que possam surgir para que os desafios no jogo possam instigar uma investigação autogerida pelas pessoas participantes. Interessa aqui mais discutir como a polaridade *ludus* possa surgir decorrente do próprio ato de jogar, que a necessidade de regras venha do próprio ato de jogar e da interação entre as pessoas jogadoras. Que as regras surjam e sejam encaradas pelas jogadoras como um elemento a mais que traga a dose exata de rigor e precisão que ajudam o encantamento a aumentar, ao invés de ser ‘achatado’. A polaridade *ludus* em constante atrito com a *paidia*, ambas que não se anulam nem invalidam, porém cujo atrito gera a ‘combustão’ necessária para que o jogo gere e conserve sua ‘chama’ cálida, geradora e transmissora de um patrimônio cultural e antropológico da humanidade que remonta às origens das civilizações e que, em meio à tantas invariâncias geográficas, históricas, culturais, conserva uma estabilidade estrutural arquetípica. O jogo visto como arqueomemória dos ritos de criação, manutenção e sucessão de um conteúdo civilizatório imemorial, comum à cultura humana.

Longe de buscar um “modelo para tecer o curso da verdade”³⁴, “não aceitamos partir de modelos esquemáticos montados através de técnicas

33 FREIRE, 1996.

34 LOPES, 1989, p. 64.

predeterminadas”³⁵, de uma visão mercadológica em que, independentemente do contexto espacial, temporal sociohistórico e cultural, as técnicas, poéticas e estéticas sejam padronizadas, ocasionando uma “visão simplista e simplificante do que possa ser a união de arte e educação num só movimento crítico”³⁶.

Como pesquisadora e artista-educadora, ao me iniciar como *mestra*, venho me perguntando desde 2005 e compartilhando meus questionamentos: o que acontece às crianças e adolescentes urbanos, especialmente -porém não exclusivamente- de classe média, nas escolas de regiões mais centralizadas -mas também nas periféricas e na realidade rural- que, em situação institucional, não brincam de *brincadeiras dramatizadas*, não sabem mais jogar -ou não podem jogar- os jogos de simulação e disfarce, de encarnação de um comportamento, de categoria *mimicry*? E mais especificamente: o que uma pessoa educadora em formação inicial poderia vivenciar e propor de vivências a outrem que auxiliem no cultivo da *capacidade de metamorfose*³⁷, ampliação da capacidade de observação do contexto, de empatia, de flexibilidade para atuar, tratando de compreender pela ação os desejos e necessidades que movem as pessoas e grupos sociais? Quais recursos têm sido utilizados e quais outros poderiam ser implementados nesta empreitada?

Parece-me urgente problematizar a questão de uma estetização/ tecnicização precipitada na formação dramática de crianças, adolescentes e até adultos. Verifico que é preciso retomar a discussão e recriar, em cada contexto e em cada tempo-espço, a afirmação da arte como meio, método e instrumento de resistência à barbárie, não esquecendo de seu caráter civilizatório, da nobre missão humanista e sensibilizadora da arte e da educação em sinergia. Também reconheço a importância da arte como forma de construção e transmissão de conhecimento, da necessidade de apuro técnico e estética na especificidade da linguagem dramática e cênica, porém não da “arte pela arte”, arte que pode passar a ser manipulada de modo a converter-se em *fabricação cultural*³⁸, em instrumento de embrutecimento.

Parece-me que predomina no Ensino de Teatro no Brasil nas últimas décadas, especialmente no que tange aos parâmetros e bases nacionais federais referentes ao

35 LOPES, 1989, p. 65.

36 LOPES, 1989, p. 63.

37 LOPES, 1989, 2017; CABRERA, 2015, 2016.

38 COELHO, 1997, 1999.

Ensino Fundamental II ³⁹, tem levado mais em conta exatamente o início de um processo com o jogo de categoria *mimicry* em que supostamente a pessoa jogadora já teria atingido determinado grau de maturação da *capacidade de metamorfose* ⁴⁰, onde o jogo de categoria *mimicry* já é encarado como prática social regrada e baseada na capacidade de estabelecer e obedecer aos acordos grupais, quando a jogadora passa a ter a percepção da “exigência do espectador como motivação” ⁴¹. Algumas menções ⁴² tem sido realizadas no que tange à experimentos dramáticos de graus em que a ênfase é maior em *paidia*, que se situem em estágios ‘anteriores’ ou concomitantes ao *jogo dramático* propriamente dito. Porém, ainda pouco tem sido exposto de possíveis pesquisas em que as práticas dramáticas não exijam a divisão entre aquela pessoa que atua e aquela que assiste.

Observam-se condições já levemente diferentes de gerações anteriores na dinâmica familiar com relação aos espaços, tempos e oportunidades do brincar espontâneo e autogerido na infância. Atualmente as famílias são menores, algumas vezes contando com filho ou filha únicos, ou ainda a ausência de convivência entre membros da família ‘expandida’: avós e avós; tios e tias; primos e primas, por exemplo.

39 MATE, 2010; BRASIL, 1997, 2018.

40 LOPES, 1989, 2017; CABRERA, 2015, 2016.

41 LOPES, 1989, p. 96.

42 Um destaque para um documento oficial recente: *Manual de Orientação Pedagógica* específico para *Brinquedos e brincadeiras em creches* (BRASIL, 2012) que menciona a importância das crianças até 3 anos e 11 meses de imersão “nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, **dramática** e musical” (p. 25, grifo meu). Atrai a atenção o uso do termo *dramática*, ao invés de teatral, o que pode denotar a ocupação de que, pelo menos nesta tenra idade, as pessoas possam entrar em contato com gradações jogo de categoria *mimicry* na educação sistematizada e escolarizada que contenham a polaridade *paidia*, não sejam tão regradas como aquelas do teatro mencionado nos documentos oficiais para o Ensino Fundamental.

No mesmo manual *Brinquedos e brincadeiras em creches*, há ainda uma indicação genérica para que se evite a “antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” [...] “respeitando as especificidades etárias” (p. 29). Esta recomendação genérica poderia ser encarada no que tange à ênfase numa ludicidade menos regrada, menos especializada do que aquela que será organizada no Ensino Fundamental, onde jogo e ludicidade passam a ser mencionados em disciplinas específicas com Arte e Educação Física. No mencionado manual, ainda que quando especifica o item “brincadeiras com música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, **teatro**, poesia e literatura” (p. 49) mencione a palavra teatro, logo em seguida, ao longo do subtítulo menciona também a palavra “dramatização” e se afirma que esta “pode se tornar uma brincadeira divertida, quando se oferecem oportunidades para expressões livres” (p. 49). Em suma, no que se refere às diretrizes e manuais oficiais da educação escolarizada brasileira produzidos na última década, no que tange à categoria de jogo *mimicry* e sua polaridade *paidia*, esta está, (ao menos!), mencionada num manual de orientação pedagógica para crianças até 3 anos e 11 meses.

Este contexto familiar vêm revelando a necessidade de pais, mães e responsáveis de buscarem soluções institucionalizadas para auxiliar no cuidado e educação de sua prole, recorrendo à babás, cuidadoras, creches, escolas, cursos extracurriculares no horário do contraturno da escola, etc.

Assim, tendo em vista uma realidade brasileira contemporânea nos grandes centros urbanos onde cada vez mais é frequente a institucionalização da infância em espaços de educação formal e não-formal que contem com a constante mediação do adulto, o papel da pessoa *mestra de jogo*⁴³, vem sendo cada vez mais um papel desempenhado por pessoas adultas diante das crianças, e não mais por crianças mais velhas com relação às mais novas, crianças mais experientes na relação com crianças menos experientes, ainda ‘não-iniciadas’⁴⁴. É bastante importante então o papel da pessoa adulta como transmissor desta arqueomemória impressa no jogo, ela própria transmissora de um legado que ultrapassa seu entendimento verbo-racional e foi que foi adquirido das gerações anteriores por meio de um fazer-fazendo, de uma poética do aprender a jogar jogando, brincar-brincando. Ou então, constata-se ainda que a pessoa educadora, sendo adulta, ela própria quando criança pertenceu a uma geração que não brincou de forma espontânea e autogerida, não pode cultivar plenamente sua ludicidade e sua *capacidade de metamorfose*. De um modo ou de outro, nos espaços institucionalizados de educação, sejam eles formais ou não-formais, muitas vezes é a pessoa adulta quem exercerá (ou poderia exercer) a função de *mestra de jogo*.

Brincar e jogar são manifestações culturais e antropológicas que são aprendidas, um repertório que vai se ampliando (ou não) na interação com o coletivo. E cabe salientar que no caso do jogo de categoria *mimicry*, em algumas de suas gradações, passa

43 A nomenclatura *mestre de jogo* 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 sua autoridade: “faremos tudo o que seu mestre mandar”. Também no RPG (*role-playing games*) se utiliza a nomenclatura *mestre de jogo*. No contexto do presente trabalho, o *mestre de jogo* exerce o papel de liderança e, mediante a resistência das pessoas jogadoras, media as relações e vai estabelecendo no grupo e com o grupo as regras do jogo.

44 Ainda me lembro da expressão que usávamos quando eu era criança e pude brincar numa rua sem saída num bairro de classe média baixa paulistana: as crianças mais velhas, ao irem ensinando as mais novas a brincar, usavam com elas a prerrogativa de que quem era ‘café-com-leite’ podia testar mais, não tinha tanto problema se errasse. Depois, quando a criança mais nova ou inexperiente se emancipava da condição de ‘café-com-leite’ devia ser tratada com o mesmo rigor que as demais, sem nenhuma chance extra de errar ou tentar mais uma vez, tudo devia ser igual para todas.

a exigir um forte autodomínio e capacidade de autogestão do coletivo, por solicitar bastante interação interpessoal e capacidade de empatia e de estabelecer, manter e cumprir acordos grupais, como por exemplo no caso da prática do *jogo teatral*.

Nenhuma destas capacidades é adquirida ‘naturalmente’, são competências adquiridas no exercício para obtê-las, só se aprende tentando, se equivocando, começando outra vez, tentando de outro jeito, buscando fazer acordos e entrando em desacordo, se ajustando para novos acordos, ora cedendo, ora afirmando e, quem sabe, vez ou outra encontrando com a sinergia do coletivo as soluções de cada pessoa sozinha não conseguiria obter.

Tendo em vista que as pessoas educadoras em formação inicial foram provavelmente elas próprias crianças que já passaram por situações parcial ou totalmente similares às crianças de hoje e, principalmente, ao observar seus corpos em jogo, vim realizando propostas que levassem em conta este contexto observado e intuído, tal como visto, não idealizado como ‘deveria ser’.

Mais do que defender uma linha ou um manual específico como guia do fazer teatral ou dramático, interessou-me, no presente trabalho, descrever e discutir experimentos feitos a partir de um outro tipo de busca de propostas que não sejam exclusivas e excludentes daquelas pessoas adultas educadoras em formação inicial que se constituíram como as principais colaboradoras da atual investigação. Adultas que não tinham e talvez nem tenham chegado a atingir uma maior maturação de sua *capacidade de metamorfose* e que, por isso mesmo, necessitei investigar variados recursos para alavancar o cultivo desta maturação, ainda que esta não fosse a única nem principal meta.

Utilizamos de propostas em que ‘formas intermediárias’, gradações do jogo de categoria *mimicry* que acolhessem doses de *paidia* na sua composição, ainda que, numa posterior continuidade da investigação, elas não precisariam nem deveriam esgotar-se em si mesmas, pois são uma base para um trabalho teatral concomitante ou posterior, podem vir a ser uma preparação e/ou complementação a outras técnicas e poéticas já consagradas.

Assim, mesmo que nós como pessoas defensoras de uma abordagem na qual a educação seja vista como não obrigatoriamente atrelada à educação escolarizada, o núcleo de extensão onde a investigação foi realizada está dentro do contexto de

uma atividade de extensão universitária, as pessoas participantes cumpriram aí um dos estágios de formação e se encaminham ao mercado de trabalho muitas das vezes dirigindo-se à educação escolarizada. Seus questionamentos e inquietudes se dirigem na maior parte das vezes a ela e expressam o desejo de contribuir com algum nível da qualidade nela. Acredito que as pessoas educadoras em formação inicial que participaram do núcleo de *dramatização de contos* do Lab_arte em 2016 e em edições anteriores possam ter vivenciado algumas práticas de jogo de categoria *mimicry* que possam ter influenciado sua percepção sobre o fazer dramático e teatral de forma diferenciada de outras vertentes do ensino-aprendizagem hegemônico de teatro-educação presente na educação escolarizada. Assim, ainda que não fosse uma meta maior desta investigação, vislumbrei que as pessoas educadoras em formação inicial ao se iniciarem em certos aspectos do jogo de categoria *mimicry*, puderam ser sensibilizadas para uma forma diversa daquela que conheciam anteriormente. Entretanto, não tive pretensões de que os experimentos com a dramatização fossem ou pudessem vir a ser replicados pelas pessoas participantes do *núcleo*, numa lógica de multiplicação das atividades dramáticas a outros contextos e faixas etárias. Ainda assim, estas práticas apareceram no horizonte de referências das pessoas educadoras em formação inicial, elas foram vivenciadas pelos seus corpo-mentes e de alguma maneira tornaram-se para elas uma das referências. Longe de pretender ou desejar que a presente via de busca se ‘universalize’, se ‘democratize’ ou se expanda em ‘incontáveis reproduções’, me interessa que funcionem como uma mais um estímulo dentro de um panorama de *educação de sensibilidade*⁴⁵. Neste sentido, o fato que a prática empírica da investigação ter se realizado no âmbito de atividades de extensão universitária favoreceu um trânsito interessante, ocupando um lugar de transição, de passagem em que as condições são favoráveis para discutir educação em contextos diversos sem obrigatoriamente focar a educação escolarizada e, no entanto, sem desconsiderá-la.

As condições espaciais, temporais e humanas envolvidas neste processo foram levadas em conta para a busca de recursos e ferramentas para lidar com as situações do presente no presente. Foi no momento da *epifania*, do *agora-já*, do aproveitar-me das oportunidades que surgiram, das perguntas, conflitos, dificuldades vivenciadas como estímulos para a composição de propostas e de encaminhamentos. Aprendendo a jogar

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

enquanto se joga, criando regras de jogo ao se deparar com a necessidade delas, liberar-me de convenções de outrora que não servem ao propósito de agora.

Mais do que defender uma linha ou um manual específico como guia do fazer teatral, interessa aqui dar subsídios para que, diante de cada pessoa jogadora se possa reunir condições para que sua criatividade e capacidade de comunicação e expressão sejam cultivadas, independente de padrões estéticos ou poéticos impostos *a priori*. Em contraponto a uma pedagogicização escolarizante, a um “furor pedagógico”⁴⁶, interessou na investigação “fazer-se inteiramente para cada um segundo os caminhos de cada um”⁴⁷.

Na linhagem de pessoas arte-educadoras que se interessaram pelo fenômeno antropológico do jogo e que se dedicaram a diferentes abordagens do teatro na educação, algumas delas se dedicaram a descrever e estudar o *jogo dramático* da/ na criança, os processos de simbolização que se exteriorizam por meio da linguagem dramática e a importância destes processos cognitivos.

Interessa aqui citar a contribuição da brasileira Joana Lopes, que passou a dialogar com a pedagogia freiriana a partir da segunda metade da década de 1960, atuando como arte-educadora na Escola Experimental Vera Cruz e na Escola Renovada Gabriela Mistral. Também desenvolveu um trabalho na Escolinha de Arte de São Paulo, dirigida por Ana Mae Barbosa. Em 1969, a convite de Herbert de Souza, o Betinho, desenvolve um trabalho de teatro com operários no ABC paulista⁴⁸. Como arte-educadora, a partir de 1969, Lopes catalisou outros artistas para compor o Gruparte- Teatro Educação de São Paulo, participou com uma instalação na Bienal de São Paulo de 1973 e desenvolveu uma série de ações de teatro-educação em Londrina⁴⁹. São estas últimas experiências citadas que compõem a base para o livro *Pega teatro*, que “sofreu muitas mortes e renascimentos”⁵⁰ até ser editado em 1981, reeditado em 1989 e contar com uma terceira edição em 2017. No capítulo “Somos todos atuantes, alguns serão atores de profissão” Lopes (1981, 1989, 2017) descreveu o que ela chama de *jogo dramático espontâneo*:

46 JUNG, 1986.

47 MOUNIER, 1976, p. 130.

48 DEBÉRTOLIS, 2002, p. 38.

49 DEBÉRTOLIS, 2002, p. 39-43.

50 LOPES, informação verbal, 1999.

[...] compreendendo-o como manifestação espontânea de nossa potencialidade de comunicação. Da compreensão que surge, deverão também surgir técnicas e organizações que desdobrem a criatividade e a teatralidade do jogo dramático, no sentido de formas mais poéticas e mais comunicantes ⁵¹.

O teatro como prática de educação da criatividade e da expressão dramática é uma das formas de relacionamento teatral entre grupos. Para isso, não necessitam ser particularmente grupos de artistas ou escolares: é uma vivência para todos que, tradicionalmente espectadores, queiram conhecer sua teatralidade, levando-a a uma composição poética. [...] Teatro de quem o faz, pessoas de qualquer idade e tarefa profissional ⁵².

Se em alguns de nós pesquisadores o acréscimo do termo espontâneo pode gerar desconfianças, Lopes logo explicita sua visão bastante crítica: “espontâneo sem ser espontaneísta” ⁵³, buscando uma espontaneidade que evite a “livre expressão condicionada por estereótipos” ⁵⁴.

(Pessoa Leitora, um parênteses no texto corrente: Se esta investigação contou com pessoas participantes adultas, por que nos reportamos à criança e ao jogo na infância? Já se discutiu, a pouco, que o espontâneo infantil talvez nem seja/esteja disponível para as próprias crianças, atualmente. Este estereótipo da criança espontânea é uma armadilha espontaneísta que, pela experiência como observadora de jogo de outros e de mim própria como jogadora venho cultivando a capacidade de detectar (porém nem sempre de ‘desarmar’). Porém, este estado *pré-reflexivo* ⁵⁵ é aparentemente mais possível na primeiríssima infância, ele é um estado desejável durante os processos criativos em todas as idades e esta pesquisa toma como uma meta a reunião de condições favoráveis para que este estado *pré-reflexivo* possa aparecer. Porém, nas crianças depois dos 4 anos, nos adolescentes, porém principalmente nos jovens, nos adultos e nos idosos, trata-se de um trabalho voluntário e consciente de maturação para que a eterna criança (*puer eternus*) seja acessada por meio do ‘velho sábio’, para voltar à inocência esseral que exige muito autodomínio, muito labor disciplinado, a reunião de determinadas condições

51 LOPES, 1989, p.10.

52 LOPES, 1989, p. 21.

53 LOPES, 1989, p. 31.

54 LOPES, 1997.

55 MERLEAU-PONTY, 1992.

favoráveis. Elementos estes que são mediados pela personalidade ‘adulta’, que são permeados de uma atenção livre e vigilante, que não prescindem de uma racionalização verbo-racional porém não se limitam apenas à ela. Muito pelo contrário, pois o cultivo de capacidades intelectuais aplicadas de forma harmoniosa, podem inclusive servir de bons instrumentos para uma reconexão -não mais ofertada pela natureza, porém contrária à natureza, construída em atrito com as leis naturais entre corpo, mente e sentimento. Formação do humano no humano, levando em conta que a condição humana de inacabamento e capacidade de recriação de si).

Confiante numa práxis de *pesquisa-ação* contundente e compromissada, Lopes afirma categoricamente: “O melhor caminho para se aprender a jogar é jogando”⁵⁶.

Lopes afirma que a *capacidade de metamorfose* do jogador é o fenômeno básico do *jogo dramático espontâneo* e

(...) aparecerá como resposta genuína do jogador interessado em transformar-se num outro, o que significa ampliar seu universo de comunicação, capacidade de expressão e criatividade. A metamorfose é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para elaborar a circunstância e a personalidade de um outro que independe da determinação de sua vontade ideal, interesse e características pessoais, físicas, éticas, morais, econômicas e políticas. (...)

No exercício dramático, a metamorfose como fenômeno básico requer um crescimento da capacidade de abstração, conceituação e descentralização individual, ou seja, um crescimento em direção à comunicação. Diríamos que quanto mais o indivíduo se distancia das evoluções em torno de seu umbigo, mais aumenta seu raio de ação e de sua interferência. Será a metamorfose o sinal deflagrador de cada fase que percebemos no jogo dramático espontâneo, pois é a partir da capacidade de imitar e também da necessidade de fazê-lo que o nosso jogador transmitirá sua relação com o mundo mais próximo e mais próximo⁵⁷.

Relaciono o que Lopes chama de *capacidade de metamorfose* com aquilo que Ryngaert (2009) discute ao afirmar que a qualidade de atuação no *jogo dramático* não precisa ser o foco e nem objeto de julgamento, o importante é que cada pessoa jogadora possa desenvolver o que ele nomeia de *capacidade de jogo*:

56 LOPES, 1989, p. 16.

57 LOPES, 1989, pp. 61-62.

A noção de capacidade de jogo ultrapassa a simples distinção entre especialistas e não-especialistas e não diz respeito apenas à técnica teatral⁵⁸.

A *capacidade de jogo* se cultiva quando a pessoa jogadora está buscando *presença*⁵⁹ em cena, considerando o que está acontecendo a sua volta, quando ela está disponível ao que as outras jogadoras propõem, está pronta para reagir a isso e agir diante disso. Todos esses elementos devem ser desenvolvidos na prática do jogo, pois a pessoa jogadora desenvolve a capacidade de jogo ao jogar.

Preferimos encarar esta questão dos diferentes estágios do jogo dramático - que Lopes, na redação realizada em 1973, nomeia como *fases evolutivas do jogo dramático*, tendo como uma das possíveis referências a Piaget (1990) - como uma divisão heurística em que o mais importante é a questão da maturação, do abandono progressivo e voluntário de um egocentrismo. Ao agir como se 'eu' estivesse na situação de 'outra pessoa': "se eu fosse esta outra, na situação apresentada, o que eu faria?", pouco a pouco a pessoa jogadora poderia chegar a consentir dentro de si este *giro antropológico* que exercita a alteridade. A jogadora vai cultivando a capacidade de agir em situações ficcionais que talvez não lhe sejam conhecidas ou cotidianas, assumindo atitudes que talvez não lhe sejam habituais. Deste modo exercita sua potencialidade de 'colocar-se no lugar da outra', tratando de compreender pela ação, os desejos e necessidades que movem as pessoas e grupos sociais. Uma busca por *outros modos possíveis de ser*⁶⁰, numa abertura transpessoal e não tão-somente psicológica ou social.

O desenvolvimento da *capacidade de metamorfose* é um amadurecimento do *Ser*, não é somente a aprendizagem de máscaras sociais de bom comportamento, cordialidade, formalidade. Adquirir idade não significa necessariamente, adquirir maturidade. Quanto a isto, Lopes afirma claramente: "As etapas evolutivas do jogo dramático não podem ser delimitadas com rigidez, a partir de uma referência cronológica nem podem ser consideradas resultados máximos de um indivíduo"⁶¹. Lopes delineia alguns contornos de estágios de maturação da *capacidade de metamorfose*, que vão desde as mais simples das brincadeiras dramatizadas (*primeiras imitações; fundo de quintal; faz-de-conta*), "não sendo

58 RYNGAERT, 2009, p.43.

59 Ver mais no capítulo Dois.

60 MERLEAU-PONTY, 1992.

61 LOPES, 1989, p. 68.

um ato consciente do uso e do meio dramático como linguagem”⁶² e caracterizadas pela

exteriorização afetiva através de pequenos jogos que simbolizavam a experiência de cada um [...], [onde a] dramatização era um estado de vida interligado com o cotidiano⁶³.

Se a pessoa jogadora segue experienciando o jogo de categoria *mimicry* e cultivando sua *capacidade de jogo*, pode chegar a atingir uma maturação da *brincadeira dramatizada* (que Lopes nomeia de *intenção de realismo* e *realismo*) em que ocorre e fica evidente uma “defasagem entre o que o atuante [jogador] quer expressar e o que ele consegue”⁶⁴. É isto que a levará a buscar aperfeiçoar-se na linguagem dramática e cênica. Neste estágio a jogadora busca “soluções cênicas a partir da experiência cotidiana”⁶⁵.

Se a pessoa jogadora segue ainda mais cultivando sua expressão dramática, atinge um grau máximo de complexidade que atinge o *jogo dramático* propriamente dito, como

experiência estética, pois é intencionalmente criada pelo participante com a finalidade de comunicar-se, dar vazão às suas ideias, divertir-se e criar personagens independentes de seu próprio caráter⁶⁶.

No que Lopes nomeia de jogo dramático, a

referência [é] a vida social, e não mais exclusivamente a experiência de vida do participante face à vida social [...]. As regras próprias [...] são manipuladas pelos atuantes-atores [jogadores] numa experiência grupal⁶⁷.

Parece-me que aí, neste ponto onde se atinge um grau de maturação da *capacidade de metamorfose* da pessoa jogadora mais *realística* (em esclarecimento à qualquer desconfiança que possa associar o que Lopes chama de *intenção de realismo* e *realismo* com uma estética realista-naturalista), o *jogo dramático* observado por Lopes se

62 LOPES, 1989, p. 71.

63 LOPES, 1989, p. 96.

64 LOPES, 1989, p. 84.

65 LOPES, 1989, p. 85.

66 LOPES, 1989, p. 97.

67 LOPES, 1989, p. 96.

aproxima da acepção francesa de *jogo dramático- jeu dramatique*⁶⁸ que o leitor e a leitora de língua portuguesa tiveram a oportunidade de tomar contato principalmente por meio de Ryngaert (1981, 2009). É quando a jogadora passa a ter a percepção da “*exigência do espectador como motivação*”⁶⁹, entendendo o teatro como “opção de linguagem artística” e que o jogo poderá ser “ilusionista ou anti-ilusionista, baseando-se nesses dois modelos clássicos que não são suficientes para enquadrar todas as manifestações que possam ser criadas”⁷⁰. Eu incluiria aí nestas outras “manifestações que possam ser criadas” outras formas de expressão dramática: inspiradas no arcaísmo fértil das *proto-dramáticas* (danças dramáticas populares do Brasil coletadas por Mário de Andrade e colaboradores nas viagens das Missões de 1934), *pós-dramáticas*⁷¹ ou *para-dramáticas*⁷².

Em que estágio de maturação de nossa *capacidade de metamorfose* nos encontramos neste momento? Diante de diferentes pessoas e diversas circunstâncias nossa atitude é sempre a mesma?

A criatividade e a expressão não são capacidades naturais com níveis inalteráveis, obedecendo à mesma mobilidade e abrangência que a vida do indivíduo possui⁷³.

O que me interessa discutir é um possível mapeamento da *capacidade de metamorfose* da pessoa jogadora, fruto de observações empíricas, ainda que não ignore o que foi relatado e sistematizado por outras pessoas pesquisadoras e artistas-educadoras. Alguns elementos a serem observados já foram elencados: intencionalidade da linguagem; temas recorrentes; desenvolvimento da narrativa e constituição da trama; relação entre jogadora e personagem; acordo grupal; modo predominante de expressão; uso de objetos cênicos, cenários, figurinos; ocupação espacial, etc.

Para Slade (1987), o uso do espaço é também um deflagrador de cada etapa da maturação simbólica no *jogo dramático infantil*. Pela observação de Slade ele reconhece

68 PUPO, 2005a.

69 LOPES, 1989, p. 96.

70 LOPES, 1989, p. 97.

71 LEHMAN, 2003, 2007a, 2007b.

72 SARAZAC, 2010.

73 LOPES, 1989, p. 59.

que existem ‘formas recorrentes’ de ocupação do espaço que indicam formas diversas de simbolização das crianças e que

Cada indivíduo desenha o mapa verdadeiro do seu progresso no espaço do chão. É este ‘mapa’ e sua relação com outras jornadas de outros indivíduos que devemos observar com o máximo cuidado durante os jogos dramáticos, pois isto nos fala em minúcias, como num gráfico, sobre a consecução e realização pessoal e social. [O jogo dramático] é melhor visto e ‘lido’ de cima ⁷⁴.

Para Leenhardt (1977) a maturação da criança no jogo dramático se relaciona também com a questão da construção da narrativa, da urdidura de uma trama.

Espontaneamente, a criança não sabe construir a sua narrativa, dar-lhe um princípio, um desenvolvimento e um fim, dar-lhe uma progressão dramática. É uma das aquisições que fará por intermédio do jogo dramático. Diretamente ligada à secura da narração está a pobreza dos diálogos (...). Mas para que o diálogo encontre o seu verdadeiro lugar de suporte da expressão visual, é necessário que haja jogo e não apenas figuração ⁷⁵.

Estes autores preveem um percurso de maturação no desenvolvimento do jogo dramático espontâneo ou infantil. Além disso, todos ressaltam a importância de a criança ter uma vida social, ter a oportunidade de conviver e jogar com seus pares e propõem, como arte-educadores, que o jogo seja desenvolvido culturalmente, quando posto em contexto de uma educação sistematizada.

Compreendo que os jogos de categoria *mimicry* experienciados em espaços institucionais, seja de educação formal ou não-formal, não são puramente espontâneos. Surgem propostos pela figura de uma pessoa professora, educadora popular ou arte-educadora, que media relações e desempenha o papel de *mestra de jogo*. *Mestra de jogo* ⁷⁶, no presente trabalho, designa a pessoa artista-educadora que propõe ou conduz jogos e dramatizações.

É preciso ressaltar também que, diante de manifestações do jogo dramático espontâneo ou infantil, corre-se o risco de uma solução, por parte da pessoa orientadora, professora, artista-educadora de

74 SLADE, 1987, p. 23.

75 LEENHARDT, 1977, p. 31.

76 LOPES, informação verbal, 1997.

Considerar o jogo como errado, passando, inclusive, a impor um esquema de trabalho que faça surgir *artificialmente* os cenários, figurinos e diálogos, que serão estruturados convencionalmente. Isto quebrará, então, a linha evolutiva do atuante [jogador] que começa com o jogo dramático espontâneo e se dirige para o jogo cênico, planejado e elaborado⁷⁷.

Ainda que eu não se considere a *brincadeira dramatizada* como algo menos ‘evoluído’ ou o *jogo dramático* como algo mais ‘evoluído’, concordo com a afirmação de Lopes (1989) que a maturação da *capacidade de metamorfose* da pessoa jogadora pode vir a se ampliar mediante o seu exercício e que uma ampliação da polaridade *ludus* nos jogos de categoria *mimicry* é desejável à medida que assim se ampliam as possibilidades expressivas e comunicativas da jogadora. Esta ampliação muitas vezes é ou pode vir a ser fruto da intervenção educativa de uma pessoa *mestra de jogo*. Porém, já presenciei e presencio bastante ainda estas intervenções mencionadas acima, cheias de ‘boas intenções’ mas plenas também de um ‘pedagogismo’ escolarizante, onde são dadas soluções estetizantes ‘adultocêntricas’: de acordo com a estética apreciada pelo adulto, dirigida pela lógica de organização do trabalho exclusivamente do adulto e de acordo com a expectativa de resultados dos adultos. Muitas vezes são dadas soluções aos conflitos entre as pessoas jogadoras e soluções cênicas advindas de uma mediação diretiva e ostensiva do adulto, que atua como um *deus ex machina* colonialista e opressor que dirige e estetiza o discurso ainda balbuciante da jogadora, sem levar em conta sua necessidade real de discurso.

Por isto, o cuidado da *mestre de jogo* em poder mapear entre as jogadoras, durante o jogo e por meio do jogo, o que ‘quer’ e ‘precisa’ ser expresso. Este estudo da maturação da *capacidade de metamorfose* da jogadora vem ao encontro desta necessidade de instrumentos de observação que possam viabilizar pouco a pouco um processo em teatro-educação que favoreça a autonomia do discurso da jogadora e sua autonomia na linguagem dramática. Mesmo com reservas ao uso da concepção de ‘evolução’ na linguagem dramática, concordo com Leenhardt quando ele afirma:

O jogo vai poder evoluir e construir-se com referências a dois eixos principais de pesquisas e de trabalho: por um lado, a trama dramática vai valorizar-se, a

77 LOPES, 1989, p. 72.

história encontrará sua dimensão; por outro lado, os meios de interpretação e sua qualidade vão ser melhorados dia após dia, sob a direcção discreta do educador e com a participação activa do conjunto do grupo ⁷⁸.

Esta riqueza da expressão dramática espontânea explica a atenção que os educadores lhe prestam e a razão pela qual a consideram essencial ao desenvolvimento harmonioso da criança. Ao revelar a maneira como, de uma forma espontânea, a criança soluciona os seus próprios conflitos e os ultrapassa, a expressão dramática permite, através de uma *pedagogia activa* e dinâmica, auxiliar e orientar as aquisições e a maturação da criança, sem nada lhe impor de exterior a si própria. Vista deste modo, a função do professor não é ensinar, mas observar e compreender a evolução da criança, após o que sugerirá e encorajará a forma de expressão que lhe parecer mais adequada a facilitar um desenvolvimento ⁷⁹.

É valioso este estudo do jogo dramático infantil e espontâneo à medida que constato, em minha prática, que o trabalho com jovens e adultos não profissionais do ramo teatral encontra certas características semelhantes ao trabalho com crianças. Ao fim e ao cabo, se trata do ser humano.

Estendo aqui o que eles declaram sobre a maturação da *capacidade de metamorfose* como algo também verificável no “processo de maturação individual” ⁸⁰ de adolescentes, jovens e adultos.

Em minha experiência como teatro-educadora, na proposição de atividades dramáticas e teatrais, muitas vezes reconheci que os estereótipos vindos dos meios de comunicação de massa, as personagens esquemáticas e desprovidas de contradição, tramas vindas do cotidiano mais ordinário, diálogos redundantes e uma relação acanhada e formal entre as pessoas jogadoras eram uma constante. Estas primeiras experiências eram base para a busca de exercícios, técnicas, proposições que pudessem, pouco a pouco, permitir que a qualidade do jogo fosse aumentando e se aprofundando. Isto é, o carácter *ludus* do *jogo dramático* ou *teatral* precisa ser fomentado pela *mestra de jogo*, caso o contexto seja de uma educação sistematizada, seja ela no âmbito do ensino formal ou não-formal. No início de minha prática como teatro-educadora, ao recorrer aos manuais de jogos teatrais mais disponíveis à época e lançados em português ⁸¹,

78 LEENHARDT, 1977, p. 33.

79 LEENHARDT, 1977, p. 17.

80 LOPES, 1989, p. 65.

81 BOAL, 1983, 1996, 2005; SPOLIN, 1979; KOUDELA, 2006.

pude perceber que se dirigiam à jogadoras que tinham atingido determinados graus de maturação de sua *capacidade de metamorfose* como a *intenção de realismo* e *realismo*⁸². No caso dos jogos teatrais de Spolin (1979), mais ainda, pois sua premissa é um trabalho preparatório e de criação em improvisação teatral que tende à uma estética realista-naturalista, de cunho predominantemente ilusionista e que auxilia magistralmente a pessoa jogadora a colocar-se diante de uma plateia. Spolin desenvolveu os jogos teatrais em um contexto no qual a tradição do texto literário dramatúrgico como ponto de partida para o trabalho atoral ainda preponderava e ela contribuiu para a uma retomada do corpo presente em cena por meio da prática de *fiscalização*⁸³ como ponto de partida para a construção de ações por parte das jogadoras. As premissas fundamentais de Spolin são: “todas as pessoas são capazes de atuar no palco”⁸⁴ e “o papel da plateia deve se tornar uma parte concreta do treinamento teatral”⁸⁵. Aqui o que se questiona é se um uso indiscriminado do manual seria de valia na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos que não tenham atingido um grau mais complexo de maturação de sua *capacidade de metamorfose* e que talvez necessitem de outros recursos para alavancar o cultivo desta maturação, anteriores ao grau de complexidade o qual servem como ‘pré-requisitos’ ao que é proposto por Spolin. Tinha, muitas vezes, como pano de fundo de minhas reflexões:

Não apenas de crianças, mas também com adultos que muitas vezes, ao início da prática dos jogos dramáticos, se encontram no mesmo nível expressivo das crianças, pois a sua capacidade de expressão dramática foi bloqueada. (Ela poderá ser retomada contando com as condições atuais do ser adulto, para ultrapassar os esquemas primários de jogo dramático)⁸⁶.

Creio que com muitos adolescentes, jovens e adultos também lhes aconteceu algo ao longo deste suposto processo de maturação da *capacidade de metamorfose*: um bloqueio, um subdesenvolvimento, um esquecimento. Interessa, diante da situação que se apresenta, nas condições que se apresentam buscar meios para que os processos de

82 LOPES, 1989.

83 SPOLIN, 1979.

84 SPOLIN, 1979, p. 3.

85 SPOLIN, 1979, p. 11.

86 LOPES, 1989, p. 67.

simbolização possam ser retomados com as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Trabalhando antropológicamente com o conjunto de pessoas jogadoras, busco favorecer vivências onde estas consintam colocar-se em risco, ampliando limitações expressivas e paulatinamente adquirindo autonomia no que se quer e como se quer elaborar seu discurso. A meu ver, as técnicas e estéticas não são um fim em si mesmas.

É por isso que não definiremos a aquisição de uma técnica como anterior à elaboração dum discurso. O fundo não pode ficar subordinado à forma ou visar apenas uma clarificação desta ⁸⁷.

Na busca da elaboração de um discurso é que recorro às técnicas necessárias, nos momentos que se mostram necessários. É importante propor diferentes estímulos técnicos específicos para aquele coletivo, pois cada grupo 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 da jogadora. Ainda assim, as questões técnicas e poéticas podem nos ajudar a saborear *modulações do ser* ⁸⁸.

Interessa aqui, acima de tudo, questionar se às não profissionais lhe interessa essencialmente estar num palco, diante de espectadores ou se para elas haveria algo aquém e além deste tratamento espetacular dado ao jogo de categoria *mimicry*. Para mim, a afirmação ressoava e ainda ressoa:

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? ⁸⁹

Acrescentaria que a maturação pessoal, de cultivo da *individuação* ⁹⁰ é, a meu ver, o objetivo geral da educação em todo e qualquer ambiente, seja ele escolar ou não. Pois vejo que também na educação escolarizada mas principalmente no âmbito da

87 RYNGAERT, 1981, p. 45.

88 MERLEAU-PONTY, 1992.

89 CABRERA, 2004, p. 151.

90 JUNG, 1984.

*educação popular*⁹¹; *educação não-formal*⁹²; práticas de *desescolarização*⁹³ a meta maior é de proporcionar ao Ser o exercício de realizar o seu potencial humano, sua humanidade, levando em conta seu inacabamento e sua capacidade de auto destinação e recriação de si.

O jogo de categoria *mimicry* pode levar “à descoberta das relações entre a vida interior e a expressão física”⁹⁴, num universo onde as sensações, emoções, movimentos e sonoridades são recursos tanto para receber impressões de si mesma e das outras como instrumentos para se expressar diante de outras. Por meio de ações a pessoa jogadora é levado a descobrir “as dimensões vividas e não vividas do seu mundo interior”⁹⁵. Não se trata somente de aprender códigos ou estéticas, mas de reunir artificialmente condições para que a jogadora tenha acesso a uma organicidade que, em muitos casos, não lhe é habitual, que foi esquecida ou perdida⁹⁶.

Uma abordagem tecnicista e estetizante de *jogo mimicry*, além de ser desinteressante para jogadoras que não buscam profissionalizar-se, é omissa e conivente com a barbárie travestida de consumismo e vazio existencial de nossos tempos⁹⁷. Verifico que, ao cultivar mais amplamente sua *capacidade de metamorfose*, a jogadora pode compreender-se e compreender o mundo numa verticalidade que não lhe seria possível numa abordagem meramente instrumental ou estetizante.

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 *mestra de jogo* 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 as pessoas jogadoras 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*.

91 FREIRE & NOGUEIRA, 1989.

92 GOHN, 1999.

93 ILIICH, 1977.

94 SANTOS, 1975, p. 69.

95 SANTOS, 1975, p. 111.

96 BURNIER, 2001.

97 Coloquialmente digo que nos alimentamos atualmente de “uma dieta rica em consumismo e pobre em imaginário e criação”.

Eis alguns dos princípios gerais nos experimentos de dramatizações que friso como *mestra de jogo* durante os primeiros encontros do *núcleo*, que já instauram algum caráter de *ludus* à prática de *dramatização*:

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 as jogadoras jogam juntos, ao mesmo tempo. Algumas vezes até a *mestra de jogo* também joga. Nestes momentos ninguém pode parar de jogar para assistir aos demais, falar, sair da sala, etc.

A *mestra de jogo* é quem estabelece o início e o fim da experimentação das jogadoras, nos primeiros encontros, especialmente. Não se permite nenhuma manifestação de apreço ou despreço por parte das pessoas participantes durante ou logo em seguida às dramatizações. Isto significa que não se aplaude, não se vaia, não se pede bis, nenhuma jogadora pode dar às 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 pessoa jogadora-espectadora. 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, todas tentamos 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 harmônica.

A *mestra de jogo* propôs jogos, vivências e experimentos e a tentativa das jogadoras foi entrar em contato imediato com estas indicações e começar a corporificá-las. A busca foi 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 ia experimentar no espaço de jogo as propostas da *mestre de jogo* também iniciava sua experiência tentando sentir o corpo, tentava senti-lo enquanto se movia, quando abria os olhos, quando percebia o olhar dos demais. Se a jogadora se dá conta que não estava mais em contato com a sensação, tentava recuperá-la e se fosse preciso poderia suspender e recobrar o movimento de seu corpo novamente, à vontade.

Para aquelas pessoas que assistiam, o mais importante era tentar sentir o próprio corpo e a partir desta sensação corpo olhar com atenção para o que acontecia no centro do círculo. Tentar evitar julgamentos e críticas do que se via. Quem assistia era orientada tentar receber as impressões do jogo daquelas pessoas que estavam no centro do círculo, perceber o que aparecia. Quando quem assistia percebia que estava distraído ou criticando, era orientada no momento a voltar a tentar sentir o seu próprio corpo. Para quem assistia o importante era ter um olhar amplo, que estivesse mais livre para perceber os breves instantes de descobertas e dificuldades de suas companheiras, sem se deixar imaginar o que se passava no interior de cada um. Isto foi a busca por uma condição potencialmente favorável para que cada pessoa jogadora-espectadora estivesse mais atenta e receptiva às suas sensações, movimentos, emoções e às das demais participantes.

O mais essencial da tentativa de todas as pessoas participantes era perceber-se enquanto experimentava, tentando ser honesta nesta tentativa. Tentávamos não dar atenção a impulsos como: o medo de se expor, a comparação entre as pessoas, o desejo de se sobressair ou dar atenção somente àquelas que se sobressaiam, a ansiedade para obter uma boa *performance*, deixar-se levar por ideias estereotipadas que surgissem à mente e que condicionam a expressão, etc. Isto é uma condição potencialmente favorável para que não se valorizasse ou enfatizasse emoções negativas nem associações mentais habituais.

Durante a dramatização as pessoas jogadoras podiam se comunicar com o corpo amplamente, mas não podiam usar a palavra. Buscar uma interiorização possivelmente levou a jogadora a *sensar* (sensação) e a sentir (sentimento) por meio de sua corporeidade, recorrendo a uma linguagem não-verbal. Acredito ter sido frutífero evitar o uso da palavra nas dramatizações antes que certa qualidade da linguagem não-verbal tivesse sido tangenciada. Foi importante evitar o uso da palavra como usualmente associada a seu uso ordinário e ‘descarnado’, uma palavra vazia de compreensão e descomprometida

com a ação. O uso da palavra foi incentivado quando havia algumas condições para que fizesse parte da organicidade da ação da jogadora enquanto ela jogava, fruto de uma necessidade ou motivação próprias do momento presente do jogo. Porém foi bastante desconcertante e fértil para as pessoas jogadoras que jogassem comunicando buscando isto por meio da corporeidade, comunicando-se por meio dos movimentos e gestos, de modo que pudessem perceber as alterações que as ações provocavam no ritmo respiratório. Constatei 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 e vigilante* sua ação enquanto age que pode desejar a busca de *mestria*. Isto foi uma condição artificialmente reunida que talvez pode servir de iniciação à pessoa educadora em formação inicial, ao experimentar efemeramente possibilidades na dramatização que na vida ordinária são raras e acidentais.

Em cada encontro da prática experimental, com duração de uma hora e meia e periodicidade semanal ao longo de cerca de quatro meses no segundo semestre de 2016 foram realizados exercícios e jogos de sensibilização e improvisações, que contemplaram a sequência mais ou menos a seguir:

Proposta de jogo de escuta, sensibilidade e comunicação (como por exemplo, aqueles aprendidos com o mestre *griot* Sotigui Kouyaté⁹⁸). Todas as pessoas jogam ao mesmo tempo, o grupo todo ao mesmo tempo ou dividido ou em subgrupos, trios, duplas. Muitas vezes não há a divisão entre as pessoas jogadoras e as jogadoras-espectadoras.

98 Em 2006 tive a oportunidade de cursar um workshop com Sotigui Kouyaté em São Paulo/ SP e aprender com ele alguns jogos de *atenção, escuta e sensibilidade*, como ele os chamou.

“Sotigui Kouyaté (1936 - 2010) foi um *jelya (griot)* e ator [burkinabês](#), nascido no Mali, membro do grupo étnico [Mandinka](#) .

Membros da linhagem ou clã Kouyaté serviram como [griots](#) para o clã Keita desde pelo menos o século XIII. Os *griots* são mestres de palavras, exercendo a função de genealogistas, historiadores, mestres de cerimônias, conselheiros, mediadores, cantores e músicos.

Kouyaté começou sua carreira no teatro em 1966 na África do Oeste, a anos depois trabalhou com [Peter Brook](#) em seus projetos de teatro e cinema a partir da adaptação de Brook e Carrière do épico indiano [Mahabharata](#) em 1983. Em sua carreira na Europa, Kouyaté apareceu em mais de duas dúzias de filmes, De 1990 a 1996 Kouyaté viajou pelos Estados Unidos e Europa como parte de *Voz do Griot*, um espetáculo teatral que ele fundou.

Em 2009, Kouyaté ganhou um Urso de Prata no [Berlinale Filmfestival](#) por sua atuação Foi feito ainda um documentário sobre ele em 1996 *Sotigui Kouyté: um griot moderno*, com direção de Mahamat-Saleh Haroun”. Adaptado de Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Sotigui_Kouyat%C3%A9. Acesso em 09/01/2019.

Todos jogamos – inclusive a *mestra 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 da outra pessoa, exercitar diferentes modulações, intensidades, ritmos dos movimentos e da respiração. E, o mais importante de tudo: exercitar uma *atenção livre e vigilante*⁹⁹. 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.

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 a pessoa é convidada 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 pessoa joga individualmente, mas com várias pessoas 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”¹⁰⁰. Em nossa praxis esta modalidade serve como tentativa de desbloqueio de uma inibição por parte das pessoas diante do ‘abismo aterrador’ que é a autoconsciência de que ‘estão me assistindo’.

Proposta da pessoa jogadora ela-mesma se colocar em situação análoga à situação da narrativa. O que as pessoas educadoras em formação inicial - antes da escuta do conto - compreendiam de situações vividas por elas 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 as demais assistem. Outras vezes recorre-se ao recurso da improvisação coletiva sem olhar

99 Aprofundamentos sobre *atenção livre e vigilante* no Capítulo Dois.

100 RYNGAERT, 1981, p. 82.

exterior. Não só nos primeiros momentos dos primeiros encontros, mas também em momentos intensos e verticais de trabalho onde nos interessa que a pessoa jogadora possa desvelar-se. Preservar (-se) do olhar da outra serve, então, como recurso de proteção à intimidade da pessoa jogador ela-mesma.

Escuta e Narração do conto: O que as pessoas jogadoras e a pesquisadora 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 pela *mestra de jogo*.

Dramatização da(s) principal (is) pulsação (ões) da narrativa, atribuindo-se personagens a cada pessoa jogadora. - O que as pessoas *jogadoras* 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 as demais se revezam assistindo. Podem-se retomar as dramatizações inserindo novas proposições, modificar as combinações de pessoas em jogo, inverter-se papéis. Interessa aqui a justaposição de diferentes tentativas individuais ou em subgrupos todas as pessoas participantes, incluindo a *mestra 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

Nova proposta de dramatização da pessoa jogadora ela-mesma, 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 da pessoa jogadora ela-mesma propondo uma questão aberta que o leve a questionar suas opções, suas inclinações ou desejos. A pessoa jogadora, em um estado de maior introspecção, é convidada, à sua medida e de acordo com o que ela possa e queira se engajar¹⁰¹, a corporificar situações desconcertantes e extra cotidianas. Solicita-se que a pessoa jogadora ela-mesma responda com a ação, corporificando situações, estados, posturas ou em pausa de movimento. Improvisação coletiva sem olhar exterior, todos ao mesmo tempo.

101 RYNGAERT, 2009.

Muitas vezes aparecem alguns poucos impulsos que se exteriorizam discretamente, mas é mais importante que a pessoa jogadora se faça a pergunta e espere que seu corpo ‘responda’ com pequenos impulsos, do que ela ‘forje’ uma resposta mental associativa e reaja exteriormente com gestos estereotipados. Proponho às pessoas jogadoras desafios em que a “melhor resposta é a primeira”¹⁰², 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 verbo-racional mental habitual. Seria a busca por retornar a um estado de *ser selvagem*¹⁰³, 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.

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

Registrar em palavras o que cada pessoa compreendeu sobre si própria, 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.

Desta feita, a prática empírica da investigação se dedicou em parte a verticalizar uma gradação específica dos jogos de simulação e representação de papéis, que nomeei inicialmente de dramatização, ao se ater à etimologia de *drama*, advindo da palavra grega *drao*: fazer, lutar. E se relaciona à um fazer bem específico, uma acepção bem peculiar da palavra *performer* (cuja tradução seria ator/ atuante e, no caso desta investigação, pessoa jogadora) tal como Grotowski explicita:

Performer, com letra maiúscula, é um homem de ação. Ele não é alguém que faz de outro. Ele é um *fazedor*, [...], um guerreiro: está fora dos gêneros estéticos. [...] Eu não procuro descobrir algo novo, mas algo esquecido. Algo tão antigo que todas as distinções entre gêneros estéticos deixem de ser necessárias.

[...] 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*.

102 RYNGAERT, 2009, p. 143.

103 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

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* ¹⁰⁴.

Porém, atualmente, ao final da pesquisa de Pós-Doutoramento venho repensando o termo, pelo trabalho poético não se relacionar obrigatoriamente com o gênero dramático literário e nem mesmo com o *Drama* em suas diferentes acepções ¹⁰⁵. Porém ainda não encontrei, nem na práxis nem na nomenclatura, uma estética única para esta poética, ainda que intua que esta potencial estética (a ser quiçá investigada em futuros projetos de pesquisa e criação) esteja mais relacionada ao *teatro parateatral* ¹⁰⁶ ou *paradramático* ¹⁰⁷ do que à fórmula do *Drama*. O chamado teatro dramático teria sido influenciado pela *Poética* de Aristóteles, tal como entendida desde o Renascimento na França e que perdurou até a primeira metade do século XX no teatro erudito ocidental e nas manifestações cênicas que o tomaram como paradigma.

Esta opção ético-poética de que todas as pessoas são ‘fazedoras’ pode ser ampliada ainda muito, se esta pesquisa pudesse seguir a dedicar-se à uma estética

104 “O Performer” in GROTOWSKI, 1993, p. 74, grifos do autor.

105 A presente investigação não se relaciona diretamente com a acepção de Drama tal como exposto em CABRAL (2006) nem na acepção de dramaturgia arraigada no teatro erudito ocidental após o renascimento francês ao sistematizar uma estética fundamentada nos preceitos expostos da *Poética* de Aristóteles.

106 *Parateatral* foi uma nomenclatura de Grotowski para uma fase de sua carreira (1969-1978), no contexto da contracultura polonesa da década de 1970, em que os membros do *Teatro Laboratório* e convidados passaram a enxergar o fazer cênico como uma oportunidade processual de buscar maior comunhão e interação entre as pessoas em detrimento de uma visão em que o fazer teatral teria como foco principal a realização de uma obra de valor estético e conceitual. “Dentre as mudanças propostas pelas investigações parateatrais destacavam-se: a eliminação da separação entre artistas e espectadores, a problematização da divisão clara de tarefas entre diretor e atores, e também renúncia da necessidade de finalizar uma obra artística” (OLINTO, 2014, p. 34).

Olinto aponta que o teatro *parateatral* foi a radicalização de um dos princípios do “teatro pobre” grotowskiano na busca pela autonomia do texto cênico frente ao texto literário dramático. Olinto (2014) e Motta-Lima (2008) discutem, porém, que não se tratava da negação do papel do texto dentro da criação cênica. Assim, Olinto afirma que Grotowski vislumbrava naquela fase a presença de fontes literárias (incluindo aí de gêneros textuais variados, diferentes do gênero dramático) como um elemento funcional no processo de criação do ator, servindo como “detonador” de associações pessoais, como um instrumento para reelaborar as próprias experiências da pessoa.

Ver mais em: KUMIEGA, 1989.

107 SARRAZAC, 2012.

própria, decorrente do processo ético-poético talvez poderia assumir formas estéticas insuspeitas a priori. Até o momento fica claro que a tentativa é de seguir preservando os dois pólos de tensão ‘texto’ e ‘cena’ e beneficiar-se da *dialética-sem-síntese* entre ambos, sem querer pender nem para o ‘textocentrismo’ nem para o ‘cenocentrismo’¹⁰⁸.

A praxis ético-poética que venho elaborando se propõe a ser uma experiência onde a pessoa atuante se dispõe a jogar como se fosse uma outra diferente daquela “eu mesma” habitual do cotidiano, porém sem necessariamente uma identificação do seu “eu mesma” com uma personagem. Mesmo dentro da dramatização há gradações neste envolvimento (ou não) da atuante diante da situação ficcional que se apresenta, há um percurso artístico-pedagógico a ser buscado pela atuante em busca do cultivo de sua capacidade de *individuação* (numa acepção *jungiana* do termo) e na busca de aquisição de recursos internos que possibilitem uma comunicação de ser humano a ser humano.

Interessa que a pessoa jogadora acesse por meio da dramatização uma das possíveis vias que possibilitam o cultivo e recriação de si. No contexto da investigação, a dramatização de contos filosóficos de mitema iniciático pode servir como um dos canais que possam desencadear na pessoa jogadora processos de expressão e de recebimento das impressões das associações pessoais surgidas diante do ensinamento contido nestas narrativas de tradição oral. Assim, a base para os processos de expressão e de ‘impressão’ são as narrativas de tradição oral, uma opção dentre tantos outros possíveis detonadores a serem escolhidos e esta escolha foi motivada por uma série de questões que serão expostas no texto mais adiante.

E, como se trata da busca de uma relação anímica, importa quem comunica e quem recebe a comunicação, importa aí discutir, ainda que brevemente, o papel da pessoa jogadora. Neste sentido, a práxis da dramatização, ainda que seja recebida pela pessoa jogadora-espectadora, ainda assim inclui uma abordagem singular ao ato de *espectação*. Num contexto em que a pessoa jogadora está buscando experienciar, num nível *pré-reflexivo*, as impressões que lhe chegam por meio das associações desencadeadas pelas propostas de dramatização, a pessoa-jogadora não poderá comportar-se tal como uma plateia usual, é preciso reinventar essa relação no contexto presente.

Tomo como premissa que as relações entre produtores e receptores da obra cênica de cunho erudito ocidental até o início do século XX são espelho e possuem

108 Para saber mais, vejam em SARRAZAC, 2012.

o mesmo paradigma das relações entre professor- aluno da educação escolarizada ¹⁰⁹ de cunho escolarizante iluminista, protestante aristotélico-cartesiano eurocêntrico. Assim, posso reconhecer que, na modernidade, houve (e ainda há) a busca por uma ruptura com os ideais iluministas. Percebe-se também que houve ruptura semelhante na ético-poética e na estética dos espetáculos teatrais dos grandes diretores do Século XX (Stanislavski, Meyerhold, Artaud, Brecht, Grotowski, Boal, José Celso Martinez Corrêa, entre outros), na procura por uma alteração do modo de percepção do espectador, no uso de diferentes estratégias para uma obra aberta, que permitisse várias leituras e que a construção da obra se fizesse em grande parte na leitura-escritura que o leitor fizesse dela: “o espectador é quem atribui sentido” ¹¹⁰ e ainda “a obra de arte só se efetiva na realização do leitor” ¹¹¹. Porém, segundo Desgranges, ainda assim o paradigma dramático exigia do espectador certo nível de decodificação, numa “instrumentalização da recepção, hábito lógico racional de leitura” ¹¹², que muitas vezes é aplicado indistintamente pelo leitor mesmo diante de uma obra de arte que lhe solicita outra postura, para além de regimes de signos utilitaristas. Nestas obras do teatro moderno o espectador era convidado a operar sobre a proposta do autor, mas havia ainda havia a forma dramática a resguardar certo grau de sentido, de narrativa, de fábula, de presença de personagens e enredos que resguardassem relativo grau de leitura e decodificação da ação em cena, onde o “vetor de leitura mantém-se marcado pela identificação” (...) “visando um teatro que faz do mergulho no universo ficcional o princípio de seu efeito estético” ¹¹³.

Nas Artes da Cena contemporâneas ou pós-modernas essas relações estanques entre artista-obra-espectador tem sido bastante questionadas. Tem sido visto desde a década de 1950/ 1960 o rompimento da fronteira entre as pessoas que ‘agem’ (atores, atrizes, intérpretes, dançarinas, atuantes, jogadoras, performers) e as que ‘observam’ (espectadora, plateia) de modo que o objeto artístico provoca a pessoa espectadora a novas tipologias de especção. No mínimo, esse tipo de objeto artístico solicita à pessoa espectadora que realize sua própria interpretação, a partir e além da proposta da artista. Cabe à espectadora um processo de recepção autônomo, em que cada uma pode ou

109 Ver em DESGRANGES, 2012 e Favaretto no prefácio ao livro de ANDRÉ, 2011.

110 DESGRANGES, 2012, p. 17.

111 DESGRANGES, 2012, p. 18.

112 DESGRANGES, 2012, p. 19.

113 DESGRANGES, 2012, p. 181.

não se engajar em uma aventura singular de busca de sentido naquilo que vê. Trata-se, assim, de um ato de recepção que se aproxima cada vez mais do ato de criação ou de invenção, no qual a espectadora recorre às próprias memórias e associações diante de objetos artísticos que nem sempre oferecem uma narrativa única, linear ou contínua, a ser seguida pela plateia.

Assim, variadas manifestações cênicas no teatro erudito ocidental, especialmente desde a década de 1950, propõem à pessoa espectadora não apenas uma mensagem a ser explicada, decodificada, mas uma experiência extra cotidiana que coloca como corresponsáveis artistas e espectadores, tanto no âmbito estético como no ético-político. Esse processo tem o corpo de artistas e espectadoras como sujeito, objeto e procedimento do diálogo ou interação comunicativa entre artista, objeto artístico e plateia. Enumerarei alguns dos exemplos que me ocorrem.

O termo *happening* foi criado no fim dos anos 1950 pelo artista visual e *performer* estadunidense Allan Kaprow (1927-2006). O *happening* é um evento que apresenta estrutura flexível, sem começo, meio e fim. Ocorre em tempo real, não há separação física nem simbólica entre público (participantes) e artistas (pessoas atuantes, atadoras, *performers*). Essas atuantes não são necessariamente profissionais. O *happening* é, portanto, gerado na ação e na interação, e como tal, não pode ser reproduzido de forma idêntica: mesmo que as pessoas atuantes realizem as mesmas ações, as participantes poderão reagir de forma diferente, e o evento terá um desdobramento diferente. Assim, o *happening* ultrapassa deliberadamente as fronteiras entre arte e vida. Em alguns de seus *happenings* Kaprow se inspirou em atividades da rotina, as *Activities*¹¹⁴. Preparava, com outros participantes, ações para serem realizadas em contextos diferentes daqueles do cotidiano, o que possibilitaria novas percepções por parte do público.

Outro exemplo é o *teatro parateatral*, uma nomenclatura dada para uma fase (1969-1978) da carreira do diretor e pensador de teatro polonês Jerzy Grotowski (1933-1999), no contexto da contracultura polonesa, em que membros do *Teatro Laboratório* e convidados passaram a enxergar o fazer cênico como uma oportunidade processual de buscar maior comunhão e interação entre as pessoas em detrimento de uma visão em que o fazer teatral teria como foco principal a realização de uma obra de valor estético e conceitual. “Dentre as mudanças propostas pelas investigações parateatrais destacavam-

114 Ver em NARDIM, 2011.

se: a eliminação da separação entre artistas e espectadores, a problematização da divisão clara de tarefas entre diretor e atores, e também renúncia da necessidade de finalizar uma obra artística”¹¹⁵.

Olinto aponta que o teatro *parateatral* foi a radicalização de um dos princípios do “teatro pobre” grotowskiano na busca pela autonomia do texto cênico frente ao texto literário dramático. Olinto (2014) e Motta-Lima (2008) discutem, porém, que não se tratava da negação do papel do texto dentro da criação cênica. Assim, Olinto afirma que Grotowski vislumbrava naquela fase a presença de fontes literárias (incluindo aí de gêneros textuais variados, diferentes do gênero dramático) como um elemento funcional no processo de criação atoral, servindo como “detonador” de associações pessoais, como um instrumento para reelaborar as próprias experiências da pessoa.

Um outro exemplo de algo ocorrido no Brasil, dentro de um mesmo contexto de contracultura e sob a influência da concepção de *happening* do *Living Theatre*¹¹⁶ e das ideias de Grotowski foi o *te-ato*¹¹⁷, estilo de experimento surgido no Brasil no início da década de 1970 dentro do *Teatro Oficina*, de São Paulo. Esse trabalho consistiu na elaboração de roteiros adaptáveis à realidade do local onde eram apresentados, roteiros desenvolvidos com o público. O Oficina buscava encarar tudo o que acontecia no dia a dia como teatro, em que cada uma de nós tem em si uma personagem. Na concepção do grupo, o *te-ato* atuaria fisicamente na realidade cotidiana, mostraria o teatro das relações humanas (representações que não se declaram como tais), tiraria máscaras (personagens ficcionais agindo como se fossem reais) e permitiria, assim, que o teatro passasse a ser um ato de comunicação direta, essencial entre seres humanos,

115 OLINTO, 2014, p. 34.

116 Living Theatre é um grupo estadunidense criado por Judith Malina e Julian Beck que realizava acontecimentos cênicos bem característicos da contracultura *hippie* e recebeu um convite de José Celso Martinez Corrêa e Renato Borghi, do *Teatro Oficina*, para vir ao Brasil no início da década de 1970, no período mais repressivo da ditadura militar. Para saber mais, consulte: <https://www.livingtheatre.org/> acesso em 09/01/2019.

117 Para saber mais, consulte SILVA, 1981 e ainda links que tratam do *te-ato* pela visão de do ator, diretor e pensador teatral brasileiro José Celso Martinez Corrêa (1937-) sobre os experimentos de *te-ato* feitos no início da década de 1970 e aqueles que vem sido feitos no contexto do Te(a)tro Oficina Uzyna Uzona dos anos 2010 em diante: http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/ze-celso/terreiro-eletronico/?content_link=2 acesso em 09/01/2019. <http://www.universidadeantropofaga.org/teato> acesso em 09/01/2019.

e não mais a ‘persona’ de artista com a ‘persona’ de espectador. Em uma ocasião de uma turnê pelo Brasil, o Oficina interagiu com estudantes da UnB (Universidade de Brasília) e aconteceu uma colaboração ativa desse público na composição do ato cênico, de modo que os jovens entraram em cena para atuar com os artistas. *Te-ato* poderia significar, naquele contexto, os artistas dizendo ao público: “te uno a mim, te obrigo a unir-se a mim”. O *te-ato* apresenta assim como características a não separação entre vida e representação. Os artistas do Oficina, na época do experimento, declaravam: “nós não representamos, nós somos”. Estava bastante presente a antificcionalidade (realização de ações não fictícias em tempo ‘real’, em ‘cenários’ reais). Assim, os artistas do Oficina ousavam anular a própria identidade como artistas, para estarem disponíveis, como seres humanos e cidadãos, para outro tipo de diálogo e de ação fora das convenções teatrais entre palco e plateia, em que se pudesse descobrir maneiras de comunicação e interação em comunidade. No contexto do *te-ato*, o objetivo era a negação das relações empresariais em detrimento da vida em comunidade e do coletivo de trabalho.

Outro exemplo, surgido no mesmo social, histórico e político da ditadura militar brasileira e, em seguida, de outros países latino-americanos, se relaciona ao *Teatro do Oprimido*¹¹⁸ como criado pelo brasileiro Augusto Boal (1931-2009). Especialmente no *teatro-fórum*¹¹⁹, o *espect-ator* pode assumir o papel de ‘protagonista’ da cena, dando início às discussões, sugestões e ações propostas. *Espect-ator* é um neologismo criado por Boal para definir aquele e aquela atuante (que pode ou não ser ator e atriz de profissão) que deixa de ser um espectador e uma espectadora passivos na expectativa de atuar, e pode se tornar uma pessoa investigadora ativa dos problemas trazidos pelo grupo. O *espect-ator* pode vir a deixar de ser mero observador passivo e passar a ser protagonista, tanto nas cenas teatrais como em sua vida. Ou seja, na concepção de Boal, aqueles que são observadores atuantes em cenas teatrais podem também, assumir o controle das próprias vidas, sabendo como e quando devem agir.

Outro exemplo é o da *performance-arte*¹²⁰, vista como linguagem autônoma, vista até como uma forma de desconstrução do teatro do gênero dramático em, dependendo do caso, abre-se mão de um ou mais elementos tidos como constitutivos

118 Ver mais em: BOAL, 1983, 1996, 2005, entre outros.

119 Ver mais em CANDA, 2012.

120 Ver em COHEN, 2013, FABIÃO, 2008.

do teatro dramático para desconstruir limites, aumentar atritos e, com isso, criar novas zonas de significação. Por exemplo, a *performance* pode abrir mão do texto dramático literário ou fazer uso de fragmentos, de citações, de ligações entre diferentes textos de diferentes gêneros e estilos. É questionada a divisão entre pessoa atuante e espectadora, em vários momentos todas atuam diretamente, guiados pelas proposições da artista-atuante, porém sem previsão de quais serão as reações das espectadoras-participantes. Dissolve-se a definição de personagem como algo separado da pessoa da performer; muitas vezes é a *persona* da artista que está exposta diante do público, ao invés da pessoa do ator e da atriz protegidos pela personagem. No que diz respeito à narrativa, na *performance* muitas vezes nenhuma história é contada, ou são contados fragmentos, fatos espaçados, não lineares, atemporais. Por fim, há a tendência ao abandono de uma dimensão representacional: trata-se da realização de ações não fictícias em tempo ‘real’, o que antes seria uma encenação de um resultado, passa a ser visto sempre como um processo contínuo em que espectadores podem presenciar os ‘ensaios’, o processo. Buscando maior aproximação entre arte e vida, a *performance* discute o que é ou não arte, ritualizando o cotidiano. Por isso, exige da pessoa espectadora a desconstrução de seus possíveis hábitos cotidianos e condicionamentos. A pessoa artista, *performer*, não improvisa uma ideia, ela cria e vive um programa: vivencia estados psicofísicos alterados em função de alterações na respiração; submissão à sofrimentos físicos ou psicológicos; posturas incômodas, etc., e desmecaniza as relações com seu meio ¹²¹ – oferecendo outra interatividade das pessoas com a natureza ou a paisagem urbana, por exemplo.

Enfim, enumerei alguns exemplos em que a relação da pessoa atuante/ performer e da pessoa espectadora se configuram de maneiras diferenciadas, buscando de variadas maneiras uma atitude da espectadora diversa daquela exercitada no teatro erudito de origem ocidental. Inspirada na discussão fomentada por experimentos cênicos como estes, minha praxis também questiona o papel da pessoa espectadora (no caso jogadora-espectadora) dentro da atual investigação. Interessou utilizar o jogo de categoria *mimicry* em gradações em que ele se constituísse como jogo de cooperação, de partilha e não de competição, com realce no desempenho virtuosístico, tecnicamente impecável da jogadora. Na visão de uma série de abordagens expostas até aqui, a função de espectador

121 FABIÃO, 2008.

não é a de exercer um julgamento, a espectadora não precisa ser uma juíza de um jogo de competição. A busca é por uma desmecanização de hábitos já arraigados na relação do ator e da atriz em relação à pessoa espectadora como: o medo de ser visto, a urgência em sustentar continuamente uma imagem que se quer projetar, a vaidade em ter o melhor (ou o pior) desempenho, entre outros.

Interessou, portanto, encarar a função da *espectação* como testemunho da experiência de outrem, oportunidade de experimentar pela experiência de outrem uma experiência em si enquanto assiste. Expor-se, ousar comunicar-se é da natureza intrínseca do teatro (e também do jogo de categoria *mimicry*, em alguma medida, de acordo com cada gradação). Mesmo as pessoas jovens e adultas educadoras em formação inicial com os quais trabalhamos também necessitam aprender a exporem-se, diante da iminência de seu exercício profissional. Talvez sejam poucas as profissões ou atividades onde não se requeira a exposição diante de outrem. O que questiono é o ‘como’ se olha, a ‘partir de onde’ se olha, ‘para quê’ e o ‘porquê’ se olha. Em minha práxis, que algumas vezes arrisca pedir uma exposição da intimidade da pessoa jogadora ela-mesma, e é preciso respeitar um pudor natural e até sensato por parte das pessoas participantes.

Lidar com algo que parece incompatível com o fazer teatral: o pudor. O pudor protege o que é delicado, indizível, íntimo diante dos olhos vorazes do espectador. Como posso usar o pudor que sinto como uma força? ¹²²

Quando digo encarar o pudor como uma força, me refiro às minhas próprias dificuldades no processo de autodesvelamento, nessa situação radical e que não permite fugas diante da exposição da sua pessoa diante de outrem. Numa práxis como a de dramatização, não se trata de esconder-se plenamente por detrás de uma personagem, mas de descobrir em si algo em comum com a personagem e revela-lo diante de si própria e das outras. Sendo assim, na dramatização a relação jogadora-personagem pode chegar a ser uma via de entrar em contato consigo própria, em “ser quem se é” ¹²³. Porém, certo pudor, certo recato, determinada reserva é uma das defesas as quais a pessoa jogadora se aferra e a qual poderá vir a se liberar mediante seus próprios esforços, na liberação de

122 CABRERA, 2004, p.74.

123 NIETZSCHE, 2008.

tensões desnecessárias e não pela força exterior de alguém que se pretende no direito de realizar sem consentimento pela outra tal movimento interior.

Ser o que se é, era grande demais e incontrollável. [...] Ela se guardava. Por que e para que? Para o que ela estava se poupando? Era um certo medo de sua capacidade, pequena ou grande. Talvez se contivesse por medo de não saber os limites de uma pessoa.¹²⁴

A inibição pode desencadear em uma paralisia, uma contenção, um medo

uma dificuldade familiar ao jogador iniciante, talvez a mais comum. [...] Uma impossibilidade de superar a uma angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo aos seus próprios olhos¹²⁵.

Por isso, em vários momentos ao longo do processo a busca de estratégias que se mostraram condições favoráveis para que a pessoa jogadora pudesse se expor, tentando saborear este 'ser-sendo' sem esta angústia causada pelo olhar de outrem e sem a preocupação de que estaria sendo assistida. Neste contexto, não se tratava de reforçar as relações de evitação, de reforçar o ensimesmamento, numa imersão na subjetividade amorfa, similar à passividade habitual de evitar contato:

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 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 só¹²⁶.

124 LISPECTOR, 1998, p. 129.

125 RYNGAERT, 2009, p. 45.

126 GUSDORF, 2003, p. 169.

Esta possibilidade de acolher seu próprio pudor, longe de ser um reforço nas relações de evitação, seria um passo de recuo estratégico para gerar confiança da pessoa jogadora em si e nas demais presentes e assim poder expor-se sem tantos medos ou apesar deles. Porém, houve um cuidado e respeito pelo pudor de cada pessoa jogadora, de modo que ninguém se sentisse coagido a liberar-se de algo que o protege e talvez tenha uma função importante em seu psiquismo. Assim, ainda que a busca tenha levado em conta que “uma das funções do jogo é derrubar uma parte das defesas que provocam a inibição”¹²⁷, a estratégia não se deu com o intuito de que algo fosse derrubado de ‘fora para dentro’ sob a pressão da *mestra* de jogo, porém que a pessoa jogadora atendessem - ou não - ao convite de liberar-se de tensões desnecessárias sobre as quais se assentam essas defesas e medos.

Propus em distintas ocasiões durante o curso dos encontros, práticas de *improvisação coletiva sem olhar exterior*¹²⁸. Não só nos primeiros momentos dos primeiros encontros, mas também em momentos intensos e verticais de trabalho onde me interessava que a pessoa jogadora consentisse revelar “recônditos esquecidos ou perdidos” de si mesmo¹²⁹. Preservar (-se) do olhar de outrem, então, serve como recurso de proteção à intimidade, de respeito a um pudor que considero benéfico à medida que fortalece a confiança do *corpo-memória*¹³⁰ para revelar-se à pessoa jogadora. Há momentos imponderáveis, profundos, mais próximos de uma manifestação genuína que precisam ser protegidos e encorajados, situações nascentes e delicadas. Como *mestra de jogo* percebo que é como tomar no colo um bebê recém-nascido, uma presença viva e delicada que nos desperta uma atenção calorosa e sensível, um curvar-se diante do mistério de uma vida nascente. Não se pode percrustar outra pessoa assim sem que haja muita confiança e cumplicidade. É mais proveitoso tentar trabalhar juntas, simultaneamente, ressoar em sinergia do que tentar assistir somente com os olhos. A *mestra de jogo* se arriscava junto com as demais pessoas participantes, mas isto requeria de mim uma atenção mais ampla, que englobasse inclusive o fazer das pessoas jogadoras enquanto eu mesma me movia e tentava sentir-me. Não é algo a ser tentando sempre, é

127 RYNGAERT, 2009, p. 45.

128 RYNGAERT, 2009.

129 BURNIER, 2001.

130 GROTOWSKI, 1993.

preciso avaliar muito bem quando, com quais pessoas, em que condições serão tentadas, sempre com responsabilidade. Mas desta tentativa vi nascer, algumas vezes, uma relação de confiança mútua entre as pessoas jogadoras e entre *mestra de jogo* e pessoas jogadoras, favorecendo uma rede afetiva.

Algumas vezes foi possível, como *mestra de jogo*, exercer uma *intervenção do jogo pelo jogo*¹³¹ durante o jogo enquanto ele aconteceu, e com um comando mais lúdico. Isto ocorria quando duas pessoas jogadoras eram convidadas a trocar de personagem durante a dramatização ou logo em seguida à uma primeira rodada de jogo, exercitando-se assim a alteridade, a capacidade em colocar-se no lugar de outrem, em “sair da própria concha”¹³². Estas efêmeras possíveis alterações na perceptividade da pessoa jogadora solicitavam também soluções poéticas próprias daquele momento, daquele contexto, daquela pessoa naquele coletivo. Observei que aí as pessoas jogadoras chegaram por si próprias à um outro grau de compreensão da linguagem dramática, sem uma explicação a priori, evitando a “mania de explicação”¹³³ de como o processo de codificação e decodificação da dramatização deveria acontecer.

Outras vezes se fez necessário recorrer a um exercício técnico; outra vez o grupo demonstrou interesse em avaliar com palavras o jogo realizado. Ao buscar uma *recepção ativa* diante do jogo, buscando eu mesma estar em *estado de jogo*, pude vislumbrar encaminhamentos, na tentativa de seguir auxiliando a pessoa jogadora ou o grupo a cultivar sua *capacidade de metamorfose*.

Em minha práxis também esteve presente a tipologia onde algumas pessoas jogadoras se sentam e assistem enquanto outras jogam no meio do círculo. Em alguns momentos, metade das pessoas participantes joga individualmente, mas ao mesmo tempo, enquanto a outra metade assiste. Em outros momentos pequenos subgrupos se revezam em jogo coletivo enquanto os demais subgrupos de pessoas jogadoras assistem. Nesta tipologia o pedido é que a pessoa jogadora-espectadora exercite um olhar atento e aberto, esteja buscando compreender a narrativa por meio dos modos que aquelas jogadoras que estão no meio do círculo a estão compreendendo. Como *mestra de jogo* pude propor desafios às pessoas jogadoras enquanto estas jogavam ou

131 LOPES, informação verbal, 1999-2001; RYNGAERT, 2009.

132 BROOK, 1995.

133 RANCIÉRE, 2005, 2012.

modifiquei ligeiramente como propor o jogo nas rodadas seguintes, de modo que quem estava assistindo pudesse acompanhar variações e uma tentativa de aprofundamento do discurso. Nos jogos onde há a divisão entre quem assiste e quem joga há o interesse em desenvolver nas pessoas participantes sua capacidade de produtoras e de receptoras de uma comunicação. Mas não se trata de verificar, a cada rodada, se houve codificação/decodificação do *jogo dramático*¹³⁴. O que sugeria às jogadoras-espectadoras era que, enquanto assistiam à uma dramatização, evitassem a crítica ou julgamento quanto à performance das pessoas jogadoras. Solicitava que a pessoa jogadora-espectadora tratasse de estar consigo, recebendo impressões, em vez de superpor as impressões recebidas com inúmeras camadas de banalização de teor lógico-racional que exacerbam, que saturam aquilo que está acontecendo. Quando há uma rejeição do que se presencia, deixa-se de estar presente ao que se presencia e passa-se a ser marionete de percepções velhas e já conhecidas. Buscava-se aí uma espectação de cunho fenomenológico, em vez de psico-lógica ou proveniente unicamente da lógica verbo-racional mais habitual.

Na investigação, interessei-me mais pela justaposição de diferentes tentativas individuais ou em subgrupos em que todas as pessoas participantes, incluindo a mestra de jogo, pudessem se beneficiar de diferentes pontos de vista, experiências, compreensões da expressão dramática e do que ela favorecia à comunicação. Constatei inúmeras vezes que, quanto mais o coletivo compreende a linguagem dramática por meio de suas próprias experiências, mais pode crescer em qualidade de compreensão e elaboração de um discurso. E vice-versa.

Como conduta ético-poética na práxis de dramatização vi como fundamental que, como mestra de jogo, pudesse reunir condições para a maturação da *capacidade de metamorfose* da pessoa jogadora. Sempre com a clareza de que a formação técnica vem das necessidades de elaboração de um discurso (Ryngaert, 2009), não a precede, especialmente com não profissionais.

O interesse por buscar outras formas de observação e de condução na prática de jogo *mimicry* se deu pelo fato de verificar a existência de gradações na *capacidade de metamorfose* de pessoas jogadoras de variadas idades e na percepção de que nem sempre os manuais e técnicas teatrais mais correntes no Brasil nas últimas décadas levam em conta as impossibilidades momentâneas e dificuldades de implantação junto às crianças

134 RYNGAERT, 1981.

- e até mesmo aos adultos - de procedimentos consagrados e convencionados no *jogo dramático* (em suas variadas acepções) e no *jogo teatral*. É possível a pessoa aprender a responsabilizar-se por seus atos diante do coletivo, é possível aprender a considerar o ponto de vista de outra, colocando-se em seu lugar e virtualmente encarando seus pontos de vista. É possível aprender a realizar e cumprir acordos grupais, sacrificando pontos de vista exclusivistas, finalistas e ego centrados. É possível saborear a alegria de criar e conservar algo no coletivo, adquirindo compreensões que cada pessoa isoladamente seria incapaz de fazê-lo. É possível jogar o jogo de categoria *mimicry* atuando cada vez mais intencionalidade na linguagem. Porém todo esse aprendizado é fruto de um trabalho intencional de condução por parte da pessoa artista-educadora tomando como base a aprendiz tal como ela é, não como ela ‘deveria ser’, segundo uma perspectiva alheia aos próprios fatos e circunstâncias. O que busquei discutir brevemente é um dos possíveis caminhos para que este processo de *maturação* se dê por meio de estratégias decolonizadoras e que requerem a autonomia de todas as pessoas participantes do processo. Para que a *mestra de jogo* pudesse realmente colocar problemas concretos e adequados à cada pessoa jogadora ou ao grupo, foi preciso dar um passo atrás, colocarme no *entre parênteses fenomenológico*, na época husserliana. Em algumas ocasiões esta postura favoreceu um discernimento de qual era o melhor caminho epistemológico a seguir, numa metodologia pedagógico-artística que se desvendava à medida em que o jogo era jogado e que, nem por isso, prescindia dos manuais, que foram utilizados à medida em que se fizeram realmente necessários. Porém, mais do que isto, interessou-me contribuir para um olhar mais atento e sensível diante das manifestações das pessoas educadoras em formação inicial, nestes primeiros balbucios que muitos delas estavam fadadas até então a conformar-se com o seu não-cultivo ou ainda seu ‘subdesenvolvimento’.

Dentre as tipologias elencadas por Ryngaert aquela que mais frequentemente foi praticada entre os jovens e os adultos foi a de *jogar um texto não dramático*. Minha opção tem sido nos últimos anos pela *dramatização de contos filosóficos*.

Para mim a narrativa de *contos filosóficos* “é apenas um ponto de partida, mas já rico e poético, diferente dos temas habituais de improvisação”¹³⁵. São contos cujo

135 RYNGAERT, 1981, p. 111.

universo temático e o desenrolar da trama são bastante abertos, não pretendem ser puramente fantasiosos mas, ao mesmo tempo, tem um compromisso com o desconcerto da lógica cotidiana e habitual, da suposta ‘realidade’. Estes contos não incitam uma abordagem obrigatoriamente realista, mas vão, pouco a pouco, auxiliando as pessoas jogadoras a se exercitarem em ações *realísticas*, sem necessariamente obrigar a uma estética ilusionista. Estes contos podem ser úteis para alavancar o trânsito de jogadoras ou grupos de jogadoras que manifestam *intenção de realismo* e *realismo*¹³⁶ mas que não trafegam completamente ainda pelo *jogo dramático* como linguagem¹³⁷.

No caso de minha práxis, estes *contos filosóficos* são entendidos como ponto de partida, como base concisa e direta para que pudesse propor jogos de categoria *mimicry* que saturam, condensam, estendem no tempo, extrapolam as *pulsações* presentes na narrativa original. Porém evitei ao máximo desviar, perverter, ‘inventar’ algo não condizente com os ensinamentos já intrínsecos à narrativa original. Não se tratava de ‘respeito museológico’, mas de um cuidado por não rebaixar a qualidade dos contos a uma interpretação precipitada e ordinária.

136 LOPES, 1989.

137 Outras propostas neste sentido de alavancar o jogo com *intenção de realismo* e *realismo* com uma estética anti-ilusionista constam também em Barret & Landier (1994) e em Ryngaert (2009).

Capítulo 2

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 mais alta posição hierárquica, ele ‘compõe’ com outras naturezas de ser. Por meio do duplo evento escuta e narrativa do conto de tradição oral, pude constatar que cada experiência de vida é única. Ao menos para cada pessoa 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”¹ possui uma dimensão ‘pré-narrativa’, onde são gerados os ‘motivos’ dos contos. Tenho a intuição de que este fundo é a transmissão de conhecimentos ancestrais e bastante verticais, abarcando os diferentes caminhos epistemológicos presentes em várias tradições, num tempo mítico anterior ao estabelecimento de religiões e de dogmas. A rigor, a expressão ‘transmissão’ ainda carrega valores ocidentais mais mecânicos, podemos neste âmbito dizer da *partilha* dos conhecimentos através da ânima das palavras nos contos tradicionais.

No caso da presente investigação, o conto filosófico exerce esta função de narrativa simbólica que cristaliza em palavras o que outrora foram ações, ritos, sabedoria vivida e adquirida por outras gerações. Fui me dando conta de que nos *contos filosóficos* escolhidos para serem base dos encontros do *núcleo de dramatização de contos*

¹ HAAR, 2000, p.113.

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’, esotéricas que, numa linguagem acessível até mesmo para pessoas não-iniciadas, expressavam a questão da partilha de um ensinamento e da continuidade da tradição. Mais do que isto: nos *contos filosóficos* selecionados, num primeiro momento, por *acordo poético das imagens*², 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 em função da conjugação do *senex* (o velho) com sua alma (a *âni^ma puer*). Longe de serem ‘baluartes da verdade e das certezas’, as pessoas mestras que aparecem nos *contos filosóficos* selecionados nem sempre são 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*³ é a unidade mínima significativa de um mito, a estrutura mais básica que o compõe. Ao estilo *mitodológico*⁴ 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 social⁵. Mas não tratamos diretamente dos ritos de nascimento, casamento ou morte. Talvez a iniciação presente nos *contos filosóficos* selecionados seja uma espécie de iniciação a 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 existência⁶. Ritualizar uma passagem é um modo de evitar o esquecimento das provações que foram superadas, da capacidade ontológica de enfrentá-las. Ritualizar uma iniciação é também um modo de divulgar ao coletivo que um processo de mudança já se passou na pessoa inicianda, põe luz sobre algo germinado às escuras nas profundezas do ser. Lembrar-se de que provações foram superadas é fundamental para preservar o

2 BACHELARD, 2001.

3 DURAND, 1988, 1996.

4 DURAND, 1996, p. 159.

5 ELIADE, 2004, 2010.

6 ELIADE, 2010.

conhecimento conquistado ou recebido e levá-lo adiante, fazendo jus a uma cadeia de transmissão da qual passamos a fazer parte.

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 si⁷.

Visto sob este ponto de vista, *mestra de jogo* e pessoas jogadoras na dramatização de *contos filosóficos* com *mitema iniciático* são, cada uma à sua maneira, oficiantes do rito, aquelas que conduzem uma espécie de rito iniciático, que, ao vivenciarem no plano ficcional a transformação, poderiam ritualizar as transformações realizadas em si mesmas⁸. A dramatização pode servir como rito de uma passagem já feita, da qual talvez não se tivesse consciência até então. Porém não pode transformar as pessoas, modificar seu nível de ser permanentemente. As pessoas 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. Durante a investigação vem se revelando que os ensinamentos contidos nestes contos de tradição oral são bastante pertinentes e úteis a uma compreensão mais ampla por parte das pessoas educadoras em formação inicial do que é o ofício escolhido por elas.

Eu e as pessoas participantes, cada uma à sua maneira e também de forma alternada, metaforicamente cumprimos vários papéis: atuantes do jogo, mestras e discípulas no jogo, ‘aprendiz de mestra’ e aprendizes no que tange à formação inicial de educadoras. Deste modo, o conto pôde nos trazer um “si mais amplo”⁹ a partir do momento em que a pessoa hermeneuta teve algo em si que foi ‘iniciado’. Dramatizar os *contos filosóficos* marcaram, apenas, a ritualização de uma possível iniciação já experienciada pela pessoa jogadora, mas não iniciam ninguém, de fato. O que pode nos iniciar é um trabalho cotidiano, persistente, direcionado e dirigido a uma meta possível

7 OUSPENSKY, 1995, p. 358.

8 MORIN, 1999.

9 RICOEUR, 1988.

de ser alcançada. Dramatizar os *contos filosóficos* com mitema iniciático talvez tenha exercido apenas o papel de chamamento a uma iniciação, porém requeria o engajamento de um *si respondente*¹⁰ de minha parte e das demais pessoas participantes.

A iniciação presente nos *contos filosóficos* selecionados trata da aprendizagem da pessoa discípula ou aprendiz no embate com outra, que ela passa (ou não) a reconhecer como sua mestra. Esta pessoa mestra de feições orientais, no caso dos contos escolhidos, é uma mestra ao estilo socrático, uma ‘parteira’ que auxilia a pessoa aprendiz a descobrir sua vocação, colocá-la em contato com um *mestre interior*, tal como o que se referia o bispo africano Santo Agostinho¹¹. Estas pessoas mestras presentes nos contos lidam de forma astuta, despreziosa e humilde com as resistências da pessoa aprendiz: sua impaciência, sua ignorância, sua preguiça, sua ira, sua pretensão, sua vaidade. Não se tratam de grandes conflitos ou eloquentes atitudes da mestra, mas de uma atuação comedida em episódios da vida cotidiana.

Talvez cada pessoa ao jogar tenha se reconhecido muito mais no papel de aprendiz do que no papel de mestra. Poucas vezes presenciamos nos encontros do *núcleo de dramatização de contos* momentos que a pessoa jogadora que jogava no papel de mestra atuou de maneira *correspondente*. Poucas vezes o grupo de pessoas jogadoras-espectadoras pôde presenciar a expressão de uma mestra tal como os *contos filosóficos* com mitema iniciático propunha. Talvez por tratar-se de pessoas educadoras em formação inicial com postura de ‘alunos e alunas da escola escolarizante’; talvez por serem muito jovens e inexperientes; talvez porque desconheçam suas potências de ser. Mas o fato é que, ao dramatizar a personagem de mestra em vários *contos filosóficos* diferentes, estas pessoas jogadoras 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 mestra pôs em causa uma reflexão sobre o ofício de educadora, suas possibilidades não exploradas ou pouco exploradas. Justaposto ao paradigma do professor e da professora escolarizado e escolarizante que se ocupa apenas do ensino técnico, profissionalizante ou estetizante, do ensino instrumental voltado a um resultado aparente e imediato, a pessoa mestra dos *contos filosóficos* dramatizados

10 RICOEUR, 2013.

11 veja ELIADE, 2010; RICOEUR, 2013; GUSDORF, 2003.

colocava em jogo a possibilidade de aquisição de conhecimento como um ‘partejar’ a realização de si mesma.

Muitas vezes, nas tentativas de dramatização da personagem de mestra dos *contos filosóficos*, as pessoas jogadoras recorriam ao estereótipo do professor e da professora autoritários, vaidosos ou arrogantes. Mas os contos de Nasrudin ¹² surgiram para relativizar este padrão unísono. Mestras desconcertantes, humildes, provocativas, capazes de rir de si próprias e das situações, reconhecendo suas ignorâncias e lidando com as resistências internas inerentes ao conflito de aquisição do saber. Para a pessoa educadora 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 mestra. E, ao mesmo tempo, propiciando ‘fagulhas’, amostras singelas de um dever menos medíocre no exercício do ofício.

Po outro lado, muitas e repetidas vezes todos riram ao vermo-nos representados no papel do e da 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 da ânima acordada nos aproximava como coletivo, trazendo um sentimento de pertença e de cumplicidade. Na dramatização de *contos filosóficos* com mitema iniciático foi possível vivenciar diferentes atributos personificados que estão em embate constante: potencialmente eu tenho em mim uma pessoa mestra e uma discípula em contínuo processo de retroalimentação. O mais importante é experienciar a possibilidade da alternância, desvelar a potência do dever de tornar-me mestra ou de acessar uma *mestra interior*.

O conto zen abaixo, por exemplo, nos serviu como motivador de uma sequência de propostas de dramatização.

A escola do combate sem arma

O famoso mestre Tsukahara Bokuden atravessava o lago Biwa sobre um barco com outros viajantes. Entre eles havia um samurai extremamente pretensioso que não parava de vangloriar-se de suas proezas e de seu domínio do sabre. Segundo o samurai, ele era campeão de todas as categorias e não havia nenhum samurai

12 VARELLA, 2009; SHAH, 2011, 206 ; FDIDA, 2007.

melhor do que ele no Japão. E os demais viajantes que escutavam com uma admiração mesclada com medo pareciam acreditar em tudo. Mas...

Bokuden se mantinha afastado, tranquilamente, e não parecia dar conta de todas estas bagatelas. O samurai se deu conta e, avexado, se aproximou de Bokuden para dizer-lhe:

- Você também leva um par de sabres. Se você é samurai, por que não diz algo?

Bokuden respondeu tranquilamente:

-Não me sinto iludido por suas histórias. Minha arte é diferente da sua. Não consiste em vencer aos demais, mas simplesmente em não ser vencido.

O samurai coçou a cabeça e perguntou:

- A que escola pertence você?

- Pertença à escola do combate sem arma- respondeu Bokuden.

- Por que leva os sabres, neste caso?- retrucou o samurai.

- Isso me obriga a ser mestre de mim mesmo para não responder às provocações.

É um desafio sagrado- finalizou Bokuden.

O samurai, exasperado, continuou:

- Você pensa verdadeiramente que pode combater comigo sem sabre?

- Por que não?- respondeu Bokuden. Inclusive é possível que eu ganhe!

Fora de si, o samurai gritou para que o barqueiro remasse até a praia mais próxima, mas Bokuden sugeriu que seria melhor ir até uma ilha, longe dos homens, para não provocar uma multidão e eles dois poderem estar mais tranquilos para o combate.

O samurai aceitou. Quando o barco alcançou uma ilha desabitada, o samurai saltou rapidamente em terra e desembainhou seu sabre, disposto ao combate.

Bokuden se despojou cuidadosamente de seus sabres, os entregou ao barqueiro e se dispôs a saltar em terra, quando, de repente, arrancou das mãos do barqueiro o remo e empurrou o barco de volta para a água, afastando-se da ilha, impulsionado pela corrente.

O samurai sozinho ficou na ilha, gesticulando de fúria. Bokuden se virou para o samurai e gritou:

- Se dá conta agora que isto é vencer sem arma?¹³

Neste conto, o mestre Bokuden está interessado em ser 'mestre de si mesmo' e toma como desafio sagrado esta tarefa, em vez de exhibir suas qualidades técnicas, seu virtuosismo na luta de sabres. Caso o samurai não o tivesse provocado, ele teria passado

13 FAULLIOT, 1988, p. 123-124, tradução de Theda Cabrera para fins exclusivamente didáticos.

incólume na viagem de barco, como um simples viajante, como os demais. O samurai que conta suas proezas para impressionar os passageiros, apesar de possuir um domínio técnico e uma destreza no manejo dos sabres, não é nem busca ser ‘senhor de si’, está dominado por sua vaidade, não está disposto a sacrificá-la voluntariamente. Bokuden se dispõe a reunir as condições para que o samurai aprenda por si próprio, sem que haja derramamento de sangue. Vai depender do samurai compreender ou não o motivo que o levou a ficar solitário na ilha, brandindo seu sabre no ar e ainda assim derrotado pela astúcia de Bokuden. Compreendo até que o ato de Bokuden revela sua generosidade, revela sua mestria de si, pois poderia agredir e vencer o samurai, porém isto não seria tão contundente quanto reunir as condições favoráveis para que o samurai visse a si próprio, descobrisse por si mesmo sua desmedida.

Ao final do conto, surge a fala de Bokuden: “Se dá conta agora que isto é vencer sem arma?”. Para mim, Bokuden “mata sem fazer sangue”, como dizia minha avó materna: a escola do combate sem arma ensina a derrotar o inimigo sem anulá-lo, o deixa vivo, alerta, sensibilizado, de modo que ele possa inclusive desejar seguir a partir de então uma outra direção no seu trajeto de formação. Quem foi derrotada no combate foi a vaidade do samurai, seu apreço ao virtuosismo, à tecnicização, à estetização banalizante. Porém, estando ainda vivo, perplexo, desautomatizado, o samurai poderá ter ainda a oportunidade de iniciar-se na arte de ser senhor de si, poderá quicá interessar-se em buscar outro caminho, diverso daquele que veio trilhando.

Exatamente por ser conciso, um conto como este pede uma atuação econômica e simples por parte da pessoa jogadora na dramatização. A situação é que revela a personagem, é por meio de pequenos gestos das personagens que se constitui uma caracterização. Se nos contentarmos em dar um tratamento finalista, uma resposta automática à dramatização, ela pode acontecer de forma bastante rápida e ilustrativa. Porém, coube a mim, como mestra de jogo, solicitar às pessoas atuantes que dessem atenção e valor às *ações físicas*¹⁴ de cada personagem presente no conto. Por ações físicas

14 Ação física entendida num uso para além do teatro naturalista-realista, da forma dramática característica do período em que as pesquisas de Stanislavski começaram, aplicado aqui num contexto de antropofagização pós-moderna. No “Método de Ações Físicas [de Stanislavski, ele] utiliza vários elementos já empregados na Linha de Forças Motivais, mas com uma ênfase e um apoio na ação física. Nos seus últimos dez anos de vida, Stanislavski aponta que a ação deve ser o eixo do processo criativo do ator em sua composição da personagem. Ele reconhece que os sentimentos são independentes da

entendo, neste caso, determinados estados de consciência, posturas integrais, atitudes interiores reveladas em movimentos, gestos, entonações, pausas, ritmos que revelem os processos interiores de cada personagem e as interrelações entre as personagens e o meio. Por exemplo, no caso do samurai, parece-me que sua ação física principal seja exigir atenção e impingir temor de qualquer pessoa e para isto ele desenvolve outras ações secundárias, tais como: desembainhar seu sabre, exibi-lo e exibir-se manejando-o, contar suas peripécias, exigir a atenção e admiração também de Bokuden, desafiar Bokuden com a confiança de que sairá vencedor, propor um local para a luta que rapidamente satisfaça seu desejo de matar e humilhar, preparar-se para a luta com a crença de que sabe lutar sempre e melhor do que seus possíveis inimigos, preparar suas armas para a luta de sabres. Ao final, o samurai tem suas expectativas frustradas, sendo surpreendido ao ficar ilhado. No caso de Bokuden, sua ação principal é de dominar-se a si próprio, é buscar ver seu automatismo e impedir que se manifeste e para isto, se revelam outras ações secundárias, tais como: escutar e observar com atenção a movimentação entre os passageiros do barco, conter suas associações e reações ao ver a exibição do samurai e ouvir suas peripécias, recobrar sua meta interior, provocar no samurai uma inquietude, pensar uma estratégia de surpreender o inimigo, propor um local diverso para que o combate possa acontecer, preparar a farsa de modo a ludibriar até o último instante o samurai. E, ao final, Bokuden atua de modo a surpreender,

Vontade, e justamente na fase final de seu trabalho a ênfase recai sobre aquilo que pode submeter-se a Vontade: a ação. 'Na concepção de Stanislavski as ações físicas eram elementos de comportamento, ações elementares verdadeiramente físicas, mas relacionadas ao ato de reagir aos outros. (...) Todas as forças elementares no corpo estão orientadas a alguém ou a algo: escutar, ver, manipular um objeto, encontrar pontos de apoio no corpo; tudo isto pode ser ação física' (GROTOWSKI, 1993, p.21). Stanislavski prevê a possibilidade de utilização da ação física como uma 'isca' para que se desencadeiem no ator processos interiores, tornando assim uma ação psicofísica. A ação física seria um procedimento do ator para a revelação da personagem. Quando ele diz que '(...) não podemos fixar os sentimentos. Podemos somente fixar e recordar as ações físicas' (Stanislavski in TOPORKOV, op. cit. p. 111) aponta um caminho para que a repetibilidade de algo vivo e orgânico que surgiu em certo momento do processo de composição da obra espetacular seja possível por parte do ator através de sua corporeidade. Explícita 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 musculares". (CABRERA, 2004, pp. 25-26).

Ver mais sobre ação física em STANISLAVSKI, 1982,1987, 1989, 1992, 1994, 1997, 2010, 2017; KUSNET, 1987; TOPORKOV, 2016; KNÉBEL, 2016; GROTOWSKI, 1993; RICHARDS, 2013.

mudando de direção: ao invés de descer do barco, rouba o remo do barqueiro e direciona o barco novamente para o leito do rio. Solicita ainda que também as pessoas atuantes que jogavam como o barqueiro e os demais passageiros do barco pudessem ir, pela experimentação, descobrindo e revelando ações de cada personagem, de modo que um tecido complexo de ações e reações pudesse ir compondo o *texto cênico*.¹⁵

Em suma, no processo de dramatização a partir deste conto *A escola do combate sem arma* - ou ainda em nossos registros ameríndios, os *txucarramãe*: literalmente, *guerreiros sem arma* - foi possível reunir condições para que as pessoas participantes pudessem verticalizar a investigação na qual as ações são um meio, método e instrumento para uma possível compreensão do conto de tradição oral oriental. E esta possível compreensão das ações dos personagens no conto pudesse disparador de um processo de reflexão ativa das pessoas educadoras em formação inicial sobre o papel de professores, mestres, alunos, estudantes e discípulos na partilha de conhecimento. Para muito além dos recursos apenas teóricos, as vivências curriculares de dramatização de contos preparam as pessoas educadoras em formação inicial para talvez uma prática mais coerente com outras possibilidades educativas alternativas (e, contraditoriamente, mais ancestrais) quando estejam, futuramente, elas próprias, no desempenho de suas funções como educadoras, sejam em situações formais ou não-formais, sistêmicas, de pedagogia social ou mesmo de educação popular.

Quando afirmo que a busca foi por recursos muito além dos apenas teóricos, refiro-me especialmente ao cultivo de uma *praxis* que busca o cultivo de uma atenção *livre e vigilante*, de uma *presença* integral. Quando digo *presença*, digo que é a mesma para pessoas atuantes e para educadoras, apesar de cada um dos ofícios possuir sua especificidade. Não se trata de seccionar o conceito de presença, como se fosse possível cultivar presença apenas quando se está em cena atuando e fosse uma escolha voluntária estar adormecido ou deixar de buscá-la quando se estivesse em outras atividades cotidianas. É uma grande ilusão crer que, exercitando-se pouco e apenas em alguns

15 Texto cênico entendido aqui como tessitura de movimentos, gestos, sons, imagens, palavras, ações, pausas, silêncios que são postos em cena, vindos ou não a partir de um texto dramático literário ou de outro gênero textual. Nem sempre um texto cênico parte de palavras redigidas por um dramaturgo: existem processos em que as ações dos atores/ dançarinos/ performers/ atuantes, em diálogo com o espaço cênico e com possíveis espectadores, constituem um texto que pode ou não ser registrado por escrito. A presença corporal dos intérpretes, ao vivo e com proximidade física dos espectadores pode afetar também o texto cênico, que pode se constituir no todo ou em partes por meio desta interação.

poucos momentos chave do cotidiano (no exercício profissional, apenas) seja possível cultivar de forma regular e disciplinada uma *atenção livre e vigilante*. Este seccionamento é apenas mais um dentre aqueles que mantém uma divisão arbitrária, didática, descomplexificadora da complexidade da vida.

Ao contrário, nesta pesquisa interessou-me colocar-me e colocar as pessoas educadoras em formação inicial em contato com uma perspectiva complexa, em que arte e vida, fazer profissional e vida pessoal, vida interior e vida exterior não estejam seccionadas, porém possam ir se integrando e harmonizando. A iniciação à mestria não é apenas algo a ser cultivado enquanto se está diante de um fazer profissional, porém é algo que permeia todos os atos cotidianos, é o cultivo de uma presença que permeia a existência.

O conto a seguir, me parece que revela com nitidez a natureza do cultivo de uma *atenção livre e vigilante*, não importando tanto a natureza daquilo que se está fazendo mas sim a qualidade de presença que se cultiva concomitante ao fazer:

O gosto da espada de Banzo

Diz a lenda que Matajuro nasceu na família Yagyū depois que seu clã já tinha como uma reputação uma linhagem de espadachins talentosos.

Quando menino, seu interesse pela arte da espada foi encorajado. Matajuro provou ser um aprendiz promissor, porém preguiçoso, em perigo de nunca perceber os limites de seu potencial. Em uma tentativa de sacudi-lo de sua letargia, seu pai o banuiu. Matajuro foi picado pela dureza da punição. Ele estava determinado a se dedicar a dominar a arte da espada - mesmo que apenas para mostrar à sua família o quão errado ela estava - então ele partiu para encontrar um mestre digno. As viagens do jovem levaram-no a procurar o famoso espadachim Banzo. Mas Banzo confirmou o julgamento do pai de Matajuro.

-Você quer aprender a arte marcial da espada comigo? - perguntou Banzo. Você não preenche os requisitos necessários.

-Mas, e se eu me esforçar bastante, em quantos anos tornar-me-ei mestre?- insistiu o jovem Matajuro.

-Precisará do resto da sua vida- respondeu Banzo.

-Não posso esperar tanto -explicou Matajuro. Estou disposto a passar por qualquer privação se você dispuser-se a ensinar-me. Se eu me tornar seu criado devotado, quanto tempo levaria?

-Talvez dez anos – disse Banzo.

- Meu pai está ficando velho- implorou Matajuro. Antes de dez anos, vou ter que voltar para casa para cuidar dele. Suponha que eu trabalhe duas vezes mais. Quanto tempo vai demorar?

- Talvez trinta anos- afirmou Banzo.

-Por que isto? – perguntou Matajuro. Primeiro você disse dez e agora trinta anos. Estou disposto a toda e qualquer privação para dominar a arte da espada no menor tempo possível!

-Como é isso?- perguntou Matajuro. Quando me ofereço para trabalhar duas vezes mais, você diz que levará três vezes mais tempo. Deixe-me esclarecer. Eu trabalharei incessantemente. Nenhuma dificuldade será demais. Quanto tempo vai demorar?

-Bem- disse Banzo- neste caso você deve ficar comigo por setenta anos. Um homem tão apressado como você está em obter resultados raramente aprende depressa.

- Muito bem – declarou o jovem, compreendendo que estava sendo repreendido pela impaciência. Eu concordo.

Sem pedir qualquer promessa em termos de tempo, ele se tornou o servo de Banzo. O tempo passava, Matajuro continuava trabalhando. Quando pensava em seu futuro se entristecia. Ele nem havia começado a aprender a arte à qual havia dedicado sua vida.

Finalmente, depois de três anos de trabalho incessante, Matajuro ficou frustrado, suspeitando, finalmente, que ele havia sido enganado e se tornara nada mais do que um criado para Banzo. Um dia, furiosamente cortando lenha, Matajuro quase se convenceu a encontrar instrução em outro lugar. “Havia muitos professores por perto, que ficariam honrados em ter um membro da famosa família Yagyū como aprendiz”. “Havia também muitos velhos espadachins coniventes que faziam de escravos seus discípulos ansiosos”- concluiu ele amargamente enquanto olhava a pilha de madeira ainda a ser cortada. Ele afundou a lâmina de seu machado em um tronco, como se o corte pudesse remediar os problemas que o absorviam. Ele não percebeu que não estava mais sozinho até que foi empurrado para a pilha de lenha por um golpe violento. Atordoado, ele olhou para cima para encontrar o mestre brandindo um pedaço de bambu verde duro acima dele. Sem palavras, Banzo partiu tão silenciosamente quanto havia chegado, levando Matajuro a concluir que sua surra era por desatenção às suas tarefas.

Matajuro teve vergonha ao negligenciar suas responsabilidades, mesmo que ele estivesse planejando deixar o velho louco. Ele decidiu fazer a próxima tarefa do dia, lavando as roupas de Banzo, como a última, mas ele faria um trabalho tão bom que seu mestre não encontraria falhas em seu trabalho. Algumas horas depois, enquanto o jovem esfregava as roupas perto de uma cachoeira, Banzo atacou de novo, desta vez com mais força, levando Matajuro a mergulhar na água. Atrás dele, Banzo rugia:

-Você espera aprender a arte da espada, mas não pode nem se esquivar nem de um pedaço de pau!

O orgulho aristocrático de Yagy Matajuro estava mais uma vez inflamado. Assim como ele havia deixado sua casa para mostrar a seu pai que ele poderia se tornar um grande espadachim, ele resolveu ficar com Banzo para provar que o velho mestre estava errado. Não importava o que estivesse fazendo, Matajuro começou a despertar sua atenção para se manter pronto para um ataque. Banzo batia cinco vezes por dia, depois dez, depois vinte, sempre quando o discípulo estava ocupado em suas tarefas. Banzo era tão furtivo que a única advertência a Matajuro seria um farfalhar do quimono ou o ruído da vara de bambu. Remexendo ervas daninhas no jardim, consertando o telhado furado da cabana, Matajuro estaria ocupado com uma tarefa ou outra, para se ver subitamente saltando ao menor ruído incomum e escapando cada vez mais dos golpes apontados para ele.

Dia e noite Matajuro tinha de defender-se de ataques inesperados. Não havia um só momento, em nenhum dia, em que ele não tivesse que pensar no gosto da espada de Banzo. Ele aprendeu tão rapidamente que provocava sorrisos em seu mestre.

Em uma noite, anos depois de ter vindo pela primeira vez à procura de um mestre espadachim, Matajuro estava preparando uma refeição de arroz e legumes cozida no vapor. Ele estava cuidadosamente descascando uma raiz quando Banzo atacou por trás. Matajuro não se moveu de sua posição agachada perto do fogo. Com uma mão, ele pegou uma tampa de panela e afastou o golpe, depois voltou a cozinhar sem parar.

O mestre lhe disse que não tinha mais nada para ensiná-lo. Sem nunca ter tido uma lição formal ou mesmo manuseado uma arma, Matajuro alcançou o pico mais alto das artes marciais - o domínio da arte da espada. Matajuro tornou-se o melhor espadachim de sua terra.¹⁶

16 Parábola escrita pelo monge japonês Muju Dokyo em 1283, e está presente na coleção Shasekishū do mesmo autor. A presente versão do conto, realizada exclusivamente para fins didáticos, foi traduzida e

Para mim, o ponto que mais clama por atenção neste conto é que foi somente a partir da percepção de Matajuro de que a presença de seu mestre era ativa, de que Banzo estava sempre observando a atitude interior do discípulo para encontrar o momento certo, as circunstâncias adequadas é que o discípulo passa a ser digno de passar a ser treinado por seu mestre. A ação significativa da presença do mestre se fez visível, finalmente, para o discípulo, Matajuro se iniciou na arte da espada cortando lenha, observando seus pensamentos, lavando roupa com a melhor qualidade possível, se acompanhando em seus processos interiores. Ao mesmo tempo que Matajuro tornou-se capaz de cozinhar arroz e legumes deliciosos, ele tornou-se capaz de defender-se de um golpe com uma tampa de panela. Isto é, em meio a atividades aparentemente banais, que qualquer um realiza de forma ordinária, por meio delas Matajuro foi ensinado por seu mestre a cultivar uma qualidade de atenção extraordinária e fazê-lo de forma tão simples e livre de modo que pudesse prescindir da espada e da forma exterior da luta. Se uma tampa de panela faz as vezes de espada, nem mesmo o objeto-fetichê, o ícone que simboliza a arte da espada, nem mesmo ele é exigência obrigatória, até mesmo uma tampa de panela toma a forma da espada ágil, e seu manejo exige uma atenção vigilante e em constante treinamento.

A existência do mestre Banzo sinaliza à existência do aprendiz de mestre Matajuro a possibilidade de iniciação e de domínio de si, a realização de si por meio da aprendizagem da arte da espada.

[...] cada existência pode ser para uma outra existência um sinal, um elemento de orientação. Uma linguagem que está além da linguagem intervém, onde o que conta não é o que é dito segundo a ordem do discurso, mas o que é atestado pela ação significativa da presença.¹⁷

No senso comum e em algumas pesquisas acadêmicas fala-se sobre a necessidade de estar presente. No campo da Educação fala-se da *escuta atenta*¹⁸, na Psicologia fala-se da *escuta ativa* ou *empática*, nas Artes da Cena fala-se da *presença cênica*, etc. Em suas diferentes

adaptada por Theda Cabrera do livro de LOWRY, Dave. *Autumn Lightning: The Education of an American Samurai*. EUA: Paperback, 2001.

17 GUSDORF, 2003, p. 89.

18 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

conceituações, concorda-se em linhas gerais que qualquer atividade que envolva relação entre pessoas exige delas escuta, empatia, colaboração, complementaridade. Mas como se dá a qualidade da *presença*, de um estado perceptivo, atento, receptivo, empático? Basta querer estar presente para que isso aconteça naturalmente? Quantos níveis e formas de acesso temos para ‘obter’ *presença*? Quanto tempo dura a *presença*? Como manter e preservar *presença* durante atividades, desde as mais simples às mais complexas?

Longe de pretender conceituar definitivamente *presença*, interessa relatar uma visão sobre possíveis meios e formas de cultivá-la. Não se tratam de técnicas ou métodos totalmente eficazes ou replicáveis. São meios testados por mim no meu cotidiano como atriz, narradora de histórias, artista-educadora, mãe, esposa, filha, neta, cidadã, etc. Mas especialmente como pesquisadora em Educação e Arte-Educação. Procuo aqui comunicar o diálogo entre um *saber da experiência*¹⁹ e outras referências que permeiam esta experiência. Referências bibliográficas de pessoas que escreveram a partir de suas práticas e que me conduzem a práticas; leituras que sucedem à prática e me ajudam a compreendê-la e redirecioná-la e leituras que me inspiram de aspectos que estão aquém e além das minhas capacidades momentâneas, mas sempre: uma retroalimentação entre ser e saber. Tomo como ponto de partida minhas experiências como artista-educadora na busca de *presença*, um relato de aspectos sutis que ocorreram antes, durante e logo em seguida ao processo de condução da dramatização de *contos filosóficos com mitema iniciático*. Importa aqui discutir percepções e reflexões obtidas por meio da prática destas dramatizações no que elas talvez venham a contribuir como uma das possíveis maneiras de se buscar *presença*. *Presença* das demais pessoas participantes da dramatização, é claro, mas principalmente *presença* em mim como artista-educadora.

Há instantes na vida os 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.²⁰

Nestes momentos, sente-se “Vida na vida”²¹, sente-se uma integridade, uma atenção mais plena, uma *qualidade*²² diferente de ser, um estado de percepção

19 LARROSA, 2014.

20 Grotowski, 1993, p. 43, tradução de Theda Cabrera com finalidades de estudo e pesquisa.

21 REYMOND, 1984.

22 BROOK, 1997.

diverso daquele ordinário, um certo nível de *presença*. Sem desqualificar o mistério do inominável encanto que esta presença traz, ela é uma *presença fortuita*, ocorrida de acordo com a combinação de circunstâncias exteriores e interiores, um ‘incidente feliz’, uma ‘inspiração momentânea’.

Há também momentos regradados, liminares, laboratoriais em que se vivencia um outro nível de qualidade de *presença*: diante do nascimento e da morte, diante de um ritual, diante de algumas obras de arte. Experiências que nos liberam efemeramente de uma angústia existencial e nos apontam para outro nível de qualidade. Aí ainda a pessoa está dependente das circunstâncias exteriores, mas a impressão de *presença* é resultante da reunião de condições exteriores favoráveis a um estado alterado de percepção. Provocada por elementos artificialmente reunidos, tais como a arquitetura, a música, os aromas, as texturas, ou ainda e acima de tudo, por situações que provocam um choque emocional profundo, a *presença* é invocada, é convocada desde as circunstâncias exteriores, um chamamento que muitas vezes é transpessoal, atemporal, arquetípico. O estado de *presença* é convocado diante do acúmulo de muitos esforços de muitas pessoas, às vezes até de tempos e espaços muito distantes, culminando numa riqueza e qualidade de impressões tão finas que a pessoa é penetrada pela *presença*. Sua participação aí reside na capacidade de estar permeável, de ressoar, de corresponder, de ativar um *si respondente*.²³

Mais raramente, nos passa alguma situação peculiar na vida cotidiana, algum desconcerto ou surpresa e *voilà!* experienciamos uma qualidade diferente da habitual: “não era necessário que a coisa fosse extraordinária para que nela se sentisse o extraordinário”²⁴.

Diferente do ordinário, se não fazemos as coisas “de qualquer jeito”²⁵, mas as

23 RICOEUR, 2013.

24 LISPECTOR, 1998, p.122.

25 “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

usufruímos com uma outra *qualidade*²⁶ de atenção, as coisas mais banais se desvelam extraordinárias. O inusitado de uma situação, uma sincronicidade, um leve choque entre diferentes associações mentais ou emoções nos causa um riso, um *tremor*²⁷, uma *experiência significativa*²⁸. Aí o estado de *presença* está ainda atrelado a circunstâncias exteriores, mas implica um estado um pouco mais ativo da pessoa, depende de sua *atenção livre e vigilante* para testemunhar e conectar as impressões, reelaborando-as de acordo com seu temperamento. Mas ainda se trata de uma *presença fortuita*, obtida sem um esforço voluntário da pessoa.

O que nomeio de *presença* nesta investigação é fruto de um *esforço voluntário e consciente*²⁹ por parte da pessoa. Uma espécie de treinamento, de sistematização, de técnica ou até método de investigação mais frequente, regular, que não aguarda das circunstâncias exteriores um estímulo em particular para que se desdobre num instante de *presença*. A partir daqui, me refiro à presença a partir desta acepção de *presença*, sendo esta uma experiência infinitesimalmente curta em duração mas extremamente aguda e perceptível na *qualidade*.

É esta *presença* que me parece que buscam determinadas pessoas: artistas cênicos, médicas, psicólogas ou terapeutas ‘humanizadas’, algumas educadoras diante de seus aprendizes, alguns pais e mães diante de seus filhos e filhas. *Presença* aqui compreendida como uma atenção ampla em direção à outra pessoa, uma abertura às necessidades da relação, o cuidado de estabelecer um contato interpessoal mais genuíno, o desejo de vivenciar com a outra uma transmissão e um compartilhamento. “Fazer-se inteiramente para cada um segundo os caminhos de cada um”³⁰. *Presença* como condição para uma comunhão, como instante de transformação e de religação com algo extraordinário. Ou

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 casa”. (BROOK, 1999, p. 12).

26 BROOK, 1997.

27 LARROSA, 2014.

28 DEWEY, 1974.

29 OUSPENSKY, 1995.

30 MOUNIER, 1976, p. 130.

ainda: por sobre a chama de vida ordinária, a chama vermelha da subsistência, ser capaz de inflamar a chama azul da existência humana ³¹, *qualidade* extraordinária dentro das circunstâncias exteriores que se apresentam e as quais não posso controlar.

Encaro que instantes desta qualidade de *presença* pouco a pouco atuam também como fissuras *micropolíticas*, brechas no maciço macrosociológico. É no questionamento e na busca de soluções no cotidiano (cuja condição *sine qua non* é a de *presença*) que se dá a possibilidade de relacionamento entre os níveis macro e microsociológico ³². Creio que é na vida cotidiana que poderia reconhecer os produtos da lógica de hierarquização do sistema social e dos paradigmas em educação ou arte vigentes. É também aí, no cotidiano, que haveria uma fortuita oportunidade de romper (ou suspender por alguns instantes) estes mecanismos alienantes, por meio de uma “reflexão ativa e de uma ação reflexiva” ³³, numa conduta ético-poética de viés hermenêutico-fenomenológico. Assim poderei talvez contribuir com uma mudança paradigmática e, diante do fracasso da crença nos grandes projetos sociais, empreender uma subversão silenciosa e persistente.

Atos de presença são atos transpessoais, nos conectam à *ancestralidade* ³⁴. *Presença* como ato voluntário e com consequências para muito além do seu tempo e espaço imediatos, reverberações do cotidiano, de curta duração mas intensa *qualidade*, prenhes de *devir*. Os velhos e velhas sábios que falam por meio da minha voz, a sabedoria ancestral que pode guiar as minhas palavras e ajustá-las ao contexto atual, se consinto em ser veículo.

Uma das dificuldades encontradas na busca da *presença* é que pouco me foi ensinado a respeito de voluntariamente busca-la, a cultivar vigilantemente um estado em que seja possível da *presença* se instalar em mim. Pelo menos dentro da educação escolarizada, de cunho escolarizante iluminista, protestante, aristotélico-cartesiano, eurocêntrico, branco-ocidental com sua pulsão etnocêntrica e que se desdobra em evidentes problemas de sua estruturação formalista, tecnicizante e estetizante. Talvez algumas pessoas tenham tido a sorte ou oportunidade de outras formas de acesso à educação sistematizada em espaços não-formais ou ainda de forma autônoma por meio de iniciativas autodidatas. Mas, a imensa maioria das pessoas- eu me incluo nisto, sem

31 PAZ, 1989.

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

33 FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 77.

34 RICOEUR, 2006.

dúvida-, não aprendeu a estar consigo, a observar-se em ação, a estar presente a si mesmo e às demais, a escutar e ouvir, a calar e a falar o essencial quando necessário. Vivo ausente, a menos que por alguma circunstância exterior, acidental, eu seja chamada à *presença fortuita* por alguns instantes.

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, numa desproporção abissal entre *presença* e ausência. É raro estar comprometida com aquilo que estou fazendo e, ao mesmo tempo, em contato comigo mesma. Por exemplo, minhas mãos se movem num trabalho doméstico, 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 cujas minhas mãos ou língua não conseguem acompanhar. Vez ou outra finalmente presencio em mim um destes inúmeros processos desarmônicos - como pensar no lugar de sentir ou sentir no lugar de pensar.

Constatando hábitos mentais, emocionais e motores arraigados, dou-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, como um autômato que possui a ilusão de completude, no torpor da ilusão de que é capaz de fazer e de mudar algo. A ilusão de que é só apertar um botão interno e se põe a funcionar um estado de *presença*.

Via de regra, em muitas atividades de minha vida cotidiana possuo certo grau relativo de atenção, sou capaz de executar um trabalho, de estudar, de dirigir um carro. Mas somente em um estado de atenção mais fino posso me dar conta de quantos outros aspectos de um certo nível ordinário de *presença* não pode abarcar, em geral.

Não se pode experienciar *presença* deixando-se constantemente à deriva das circunstâncias exteriores. Para se experienciar a *presença*, é preciso ter um corpo e habitar este corpo. Corpo aqui compreendido não somente como aparato biológico-

cultural, mas como forma de conhecimento e de expressão no mundo, “O corpo é o veículo do ser no mundo (...), tenho consciência do mundo por meio do meu corpo”³⁵.

Há inúmeros modos de habitar um corpo e ser habitado por ele. Inúmeros caminhos de (re) aproximação ao *ser selvagem*³⁶, ao estado *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, pensamentos e sentimentos.

Não se trata de dar acesso ao corpo 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 estetizantes, voltados à fruição estética institucionalizada. Trata-se de convidar a pessoa a desfrutar da sua *presença* em seu corpo, a habitar seu corpo em pausa e em movimento. É experimentar posturas motoras que 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*³⁷, muitas vezes, que se inicia uma busca por *presença*, indiretamente convocando a participação do sentimento e do pensamento de forma não habitual.

Trata-se também do convite para que a pessoa *sense* (sensação) o corpo, recebendo as impressões que chegam dele, do ambiente ao redor, das demais. Não se trata de induzir a ter sensações prazerosas ou desprazerosas, de ter que manifestar ou expressar nada. Trata-se de convocar sua atenção para que acompanhe a sensação 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.

Tal como o Ulisses no canto XII da *Odisseia* de Homero é preciso reunir para si ou para outrem as condições favoráveis para que se possa ouvir o canto das sereias, porém se resguardando dos perigos hipnóticos que este canto traz. Do mesmo modo que

35 MERLEAU-PONTY, 2006, p.122.

36 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

37 OUSPENSKY, 1995, 2009.

Ulisses foi advertido por Circe do deleite que o canto das sereias pode trazer e também das consequências funestas ocasionadas a alguém desprevenido por tê-lo escutado, assim pode ser a iniciação de cada pessoa para aprender a distanciar-se, observar e escutar dentro de si diferentes tendências, diferentes forças. E a condição segura que Circe aconselha, é aquela em que Ulisses fique amarrado ao mastro do navio, ereto, ancorado em seu próprio corpo, atento para escutar o canto das Sereias sem porém ter chance de desamarrar-se dos cordames e lançar-se ao mar. Para não sucumbir a uma das forças, Ulisses precisa ocupar dentro de si (e do navio) um ponto central de onde não pode evadir-se, contando mesmo com a ajuda dos seus homens, que remam surdos ao canto e terão assim condições de pragmaticamente dar limites aos ímpetus suicidas que o canto das Sereias suscita:

O ingênuo que de perto escute o timbre de suas vozes, nunca mais terá por perto a esposa e os filhos novos, que se alegrariam com seu retorno à residência, pois Sereias o encantam com a limpidez do canto. Sentam-se no prado: empilham-se ao redor ossos de homens apodrecidos com a pele encarquilhada. Não chegues perto! Amolga a cera dulcime e fixa nas orelhas dos teus sócios! Não as ouça mais ninguém além de ti (se o queres): te amarrem à carlinga do navio veloz mãos e pés apertados nos calabres, reto, para que o canto das Sereias te deleite. E se rogares e ordenares que os marujos te soltem, devem retesar as cordas mais.³⁸

Este aterramento, este ancorar no corpo se relaciona diretamente à busca por *presença* no contexto da atual pesquisa: simplesmente o de receber as impressões. Para que as impressões sejam acolhidas no corpo das pessoas participantes peço-lhes que tentem soltar as tensões desnecessárias. Não se deve confundir com um estado astênico, dormente, ensimesmado. 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 atenta, 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

38 HOMERO, 2013, p. 206.

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. A busca é por sentir (-se) e expressar (-se), sem premeditações nem julgamentos. É somente por meio de uma prática constante e dirigida que se pode ir aprendendo a buscar esta *presença* em mais momentos na vida cotidiana, por mais tempo e com melhor qualidade. Jamais será algo adquirido ou mantido involuntariamente, porém mediante um treino regular e disciplinado poderá, pouco a pouco, chegar a tornar-se um gesto mais simples, direto e exato.

As emoções são reações de cunho passivo, isto é, independem da vontade e do controle de quem as sente. O que vivemos na esfera emocional de nossa existência é *somatizado*, afetando a corporeidade. Em alta velocidade as emoções afetam as tensões musculares, o ritmo da fala e dos movimentos, a postura corporal, a entonação da voz, a velocidade e o teor das associações mentais. A cada emoção, dispara-se uma cadeia de reações que afetam a pessoa como um todo, mas que não obrigatoriamente convocam uma presença vigilante que as possa testemunhar. Sofre-se das emoções, mas quase nunca somos capazes de, num movimento interior, acompanhar com uma *atenção livre e vigilante* os processos que elas desencadeiam ou pelos quais são desencadeadas. As Sereias cantam, há um deleite diante das emoções agradáveis que elas provocam, há um hábito de sofrimento diante das agruras provocadas por se escutar seu canto e muito habitualmente somos presas desta situação, sem ter onde nos ancorarmos, ficamos à mercê destas forças, rendidos, dominados.

“O ator é como um verdadeiro atleta físico”³⁹. Parafraseando, eu diria que também o trabalho da pessoa educadora exige um treinamento de atleta maratonista. Mas neste *atletismo afetivo*, porém, a pessoa do ator e da atriz ou da pessoa educadora estão implicadas e nem sempre elas ficam resguardadas em seu equilíbrio energético e psíquico. De modo análogo ao/à atleta de certas modalidades esportivas, pode acontecer da pessoa ‘super exercitar’ certas musculaturas em detrimento de outras. Cabe ao seu treinador ou sua treinadora propor compensações e treinamentos complementares, para que a totalidade do corpo da pessoa atleta esteja em equilíbrio, pois seu desempenho depende desta unidade corporal. Se o ator ou a atriz (ou pessoa

39 ARTAUD, 1987, p. 162.

educadora em formação inicial, no caso da atual pesquisa), precisa cultivar em seu corpo essa conexão entre corporeidade e emoções, de modo a comunicar de forma precisa as correspondências psicofísicas, isto deve ser realizado de forma cautelosa. Em situação laboratorial, onde se podem reunir condições para uma potencial experiência de *presença*, importa tanto a capacidade de vivenciar as sensações e emoções sem tantos entraves e impedimentos quanto aprender a observá-las enquanto as sente. É preciso treinar-se em duas polaridades complementares e concomitantemente: abrir-se para sentir o que se sente, consentir que as sensações e emoções aflorem e se manifestem e, ao mesmo tempo, aprender a observá-las, ‘estar atado ao mastro, ereto e vigilante’. Para ser capaz de observar estas sensações e emoções, cuja velocidade de acionamento é extrema, é preciso treinar-se igualmente na capacidade de estar aterrado, ter um ponto de apoio interior de onde é possível observar sem ser envolto pela manifestação. Enfim, manejar o fluxo de emoções que aflora e não se contentar tão somente em ser tomado e ser usado por elas. Isto requer um amplo treinamento de atenção, de capacidade de reconhecer as armadilhas que os processos emocionais disparam na corporeidade e nas associações mentais: as manifestações acontecem na pessoa, mas a pessoa não é nenhuma destas manifestações. É preciso construir para si ou consentir em obedecer às condições laboratoriais, artificialmente reunidas, tal como Circe aconselha Ulisses a programar-se, tal como numa experiência científica:

A experiência científica é, portanto, uma experiência que contradiz a experiência comum.

A experiência comum não é de fato construída; no máximo é feita de observações justapostas, e é surpreendente que a antiga epistemologia tenha estabelecido um vínculo contínuo entre a observação e a experimentação, ao passo que a experimentação deve afastar-se das *condições usuais de observação*. Como a experiência comum não é construída, não poderá ser, achamos nós, efetivamente verificada. Não pode criar uma lei. Para comprovar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial.⁴⁰

Quando creio que sou uma das manifestações emocionais que me tomam, me é difícil discernir se essas emoções estão em justa proporção como reações ao mundo

40 BACHELARD, 1996, pp. 13-14.

exterior ou se são excessivamente manifestadas, desperdiçando uma substância preciosa que poderia vir a alimentar a *presença*. Gasto uma energia imensa nas tensões desnecessárias: tensões musculares, explosões emocionais e associações mentais em alta velocidade. Este dispêndio desordenado mina o acúmulo de uma substância mais fina que poderia constituir, pouco a pouco, numa capacidade de *presença* mais sutil. Mesmo na busca de estar permeável às emoções, se me esqueço de que não sou uma destas manifestações, isto me desvia de meu intento original, acaba se tornando uma espécie de hipersusceptibilidade onde quem padece é o meu equilíbrio psíquico. O meu corpo se torna veículo para expressão de tensões emocionais as quais não tenho recursos para liberar-me. No caso da expressividade do ator e da atriz, por exemplo, que regular e disciplinadamente expõe sua intimidade a estas manipulações, corre-se o risco de uma super afetação emocional contínua, gerando um desequilíbrio e desarmonia no funcionamento geral de suas *funções* (função motor-instintiva, função emocional, função intelectual)⁴¹. Longe de oferecer uma ampliação do repertório técnico-expressivo, em verdade se limitam as possibilidades de um sentir mais genuíno, correndo-se grande risco de sua expressão tornar-se mais mecânica e artificial, ainda que a busca tenha sido exatamente o oposto.

Há que considerar também que um ator ou uma atriz ou a pessoa educadora, mesmo que seja profissional experiente, ainda assim não é poupada de algumas angústias muito recorrentes pelo fato de estar exposta. Constroem-se ao redor e dentro dela tensões musculares, associações mentais, emoções negativas: um “casulo de reações instintivas habituais [onde se verifica a impossibilidade de] aceitar a si próprio”⁴², no apego a uma imagem idealizada e falsa que se constrói de si.

Compreendemos que a dramatização podem ser um dos modos de busca para que, para além desta camada mecânica de funcionamento das emoções, a pessoa participante possa, em alguns momentos, acessar sua capacidade de *sentimento*.

Sentimento aqui compreendido como fruto de um esforço ativo, de uma *atenção livre e vigilante* de uma *presença do e no corpo*. Se tento estar mais relaxada, menos apegada às emoções e associações mentais que se processam continuamente em mim, podem surgir condições para um possível acesso a um sentimento mais real, mais profundo, sem

41 Ver em OUSPENSKY, 1995.

42 Grotowski in RUFFINI, 2005, p. 153.

manipulações. Trata-se de buscar pouco a pouco a ter uma relação de respeito e confiança comigo. 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 das outras pessoas, no amadurecimento da capacidade de colocar-se no lugar dela, considerar seu ponto de vista. Reconhecer debilidades e fortalezas em si e nas demais pessoas, ser capaz de reconhecer seus medos e lidar com eles. Não se trata de suprimir as emoções, negando sua existência e o impacto que elas nos causam. Também 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. A mente verbo-racional não sabe nada sobre o sentimento, pode somente julgá-lo ou comentar sobre ele. Trata-se de reunir condições de uma *presença* que engloba e testemunha as impressões corporais, as associações mentais, as contrariedades e instabilidades emocionais: indiretamente este testemunhar pode tornar-se condição para o surgimento deste sentimento positivo.

Quanto ao pensamento, 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 e vigilante* para que estas decisões sejam mantidas e postas em ação.

Expressar-se por meio da *dramatização* poderia vir a ser um trabalho do corpo, combinado ao pensamento e, em raros momentos, ao sentimento. Mas isto, em minha proposição, tende a surgir à medida que amadurece na pessoa educadora em formação inicial sua capacidade instintiva de receber impressões, de fruí-las. A busca é por um funcionamento intenso de cada *função* e de mais de uma *função* atuando simultânea e harmonicamente, para que seja possível uma percepção mais abrangente de si e dos fenômenos.

Deste modo, trata-se de um trabalho de estar ativa na recepção e receptiva na ação. Passa a ser também um convite às pessoas 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, movimentos, pensamentos e sentimento, simultaneamente. E é diante das oportunidades que surgem em uma situação laboratorial, de condições artificialmente reunidas, que cada pessoa participante poderia experienciar, por alguns instantes, uma percepção de *presença*.

A pessoa educadora pode aprender enquanto ensina, levando em conta que quanto mais der, mais irá receber e aprender. Não se trata somente do ato de ensinar ou aprender, mas na doação de quem se é, exercitando *modulações do ser*⁴³ não habituais.

Isto requer da pessoa dedicação, a decisão de ser muito honesta, tentar compreender melhor a si mesma e ao mesmo tempo compreender melhor a pessoa aprendiz. Sinto que devo me educar enquanto educo as pessoas 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 nitidez na busca de soluções. Ideias não bastam para mobilizar meus atos, careço do surgimento 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. A investigação na presente pesquisa foi, 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 exige um esforço não habitual.

Compreendo que certos aspectos – atualmente negligenciados na formação inicial de pessoas educadoras - poderiam ser trabalhados, para que elas possam ser capazes de cultivar sua *mestria*⁴⁴ para além dos conteúdos, técnicas e metodologias; para que o encontro entre pessoas educadoras e aprendizes seja uma oportunidade genuína de conhecimento significativo para além de grades curriculares, projetos e parâmetros dados de antemão ao ato de aprender.

43 MERLEAU-PONTY, 1992.

44 GUSDORF, 2003.

Diante das propostas de *dramatizações* com base nos *contos filosóficos* passo a reconhecer e admirar certas qualidades minhas e das pessoas educadoras em formação inicial. Isto tem me levado e levado a elas também a expressarmos certas qualidades, desvelando características não-conhecidas ou esquecidas.

O exercício de uma pessoa educadora em formação inicial assistir às dramatizações das outras, acompanhando a tentativa das demais companheiras, também me parece que tem sido para elas ser uma forma concreta de cultivar um certo nível de *presença*.

Isto nos levou em certos momentos efêmeros a um sentimento de pertença, de companheirismo. Para mim significou à alegria de não-saber e não-controlar. Como artista-educadora, alguns aspectos técnicos ou estéticos é evidente que os sabia, mas só os sabia até certo ponto. Só pude compreender com minha mente, corpo e sentimento quando estava em grupo, ativa na recepção e passiva na proposição. Só pude compreender um pouco mais quando outros saberes e outros fazeres se uniram ao meu, me elucidaram questões que nem as tinha formulado antes da experiência.

Enfim, uma *presença* pode me habitar efemeramente quando me ouço, me sinto. E, num momento pontual de conexão comigo, fica mais possível a conexão com as outras pessoas, abrir-me, receber ativamente as impressões e expressar-me de forma mais genuína. Constato que em raros momentos, a expressão da pessoa se libera de convencionalismos, da pretensão de causar impacto, de 'prender' a atenção das demais, de protagonizar. A expressão de emoções se esvanece e surge uma tranquilidade no gesto, na ação de ver e enxergar, de ouvir e escutar.

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 obstaculizam a expressão. Algo do sentimento é parcialmente desbloqueado, que (re) significa e (re) qualifica as relações. 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. Um certo nível de busca por *mestria* favoreceu-me a realizar o encontro, realizar-me no encontro, favorecer à outra pessoa que realizasse a si mesma no encontro.

Quando ocorreu uma sucessão de esforços da pessoa, foi possível que às vezes perceber que um dos resultados foi o de cultivo de uma *presença*, o acesso a uma *qualidade* não-habitual, algo de um nível acima do ordinário. O desafio maior durante e logo após um instante de *presença* é não desperdiçar minha atenção em querer acumular e reter as impressões agradáveis, mas ser ágil e astuta para imediatamente retomar novamente o esforço de buscar outro instante de presença, logo em seguida. Se não alimento a ilusão de continuidade, de reter para sempre uma impressão fugidia, libero atenção para voltar a tentar outra vez um esforço novo, renovado, logo em seguida ao primeiro. *Perpetuum mobile*.

Intuo que a presença não possa ser controlada e rigidamente fixada, não é possível capturar o efêmero e fugidio momento *presente*: ele nos escapa das mãos, é assim e me pede uma aceitação ativa. O que pode cristalizar-se, então, pouco a pouco talvez, é o interesse vivo em seguir buscando presença outra e mais outra vez, sempre começando do zero, em adquirir as capacidades e qualidades que a busca por presença me treina.

Estar *presente*, afinal, porém sem a pretensão em aplicar, usar, manipular, controlar esta presença em algo planejado previamente. É atributo da *presença* a gratuidade, o desinteresse em manipular a dádiva que se recebe. O que se pode é desfrutar de uma fortuita, modesta presença de si a si mesmo, algo que me remete ao que Clarice Lispector chama de “alegria”:

E que ela não se esquecesse, naquela sua fina luta travada, que o mais difícil de se entender era 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 tinha cabido dentro dela: a delicadeza infinita da alegria. Pois quando se demorava demais nela e procurava se apoderar de levíssima vastidão, lágrimas de cansaço lhe vinham aos olhos: sou fraca diante da beleza do que existe e do que ia existir.⁴⁵

Porém, até mesmo perseguir presença, querer reter alegria é obstáculo para ter acesso a ela, pois muitas vezes o que se presencia de si é desagradável, incômodo, aterrador. Importa mais provar-se, expor-se a suportar o sofrer, porém é de um sofrer

45 LISPECTOR, 1998, p. 119.

ao ver-se, dar-se conta das resistências, autoenganos, atrofia do ser. É bem diferente da “sofrência”, do hábito de lamentar-se, de queixar-se, de indignar-se contra tudo e todos. Não me refiro aqui ao cultivo deste sofrimento ‘barato’⁴⁶, ordinário, mecânico, sofrimento que, por inércia, que é acionado desde quando nascemos e o qual só cessa quando morremos: frustração diante da opacidade das condições exteriores da vida diante do *continuum* dos nossos desejos⁴⁷. Interessa este sofrimento *voluntário* e *consciente*⁴⁸ que exige muita atenção e força de vontade para ser suportado sem ser combatido, sem ser hipervalorizado, sem ser motivo de soterramento.

Mas não tenha medo da desarticulação que virá. Essa desarticulação é necessária para que se veja aquilo que, se fosse articulado e harmonioso, não seria visto, seria tomado como óbvio. Na desarticulação haverá um choque entre você e a realidade, é preferível estar preparada para isto, [...]. Quem é capaz de sofrer intensamente, também pode ser capaz de [suportar] intensa alegria.⁴⁹

E: “A capacidade de sofrer [voluntariamente] era a medida de grandeza de uma pessoa e salvava sua vida interior”.⁵⁰ Ou ainda: “A tragédia de viver existe sim e nós a sentimos. Mas isso não impede que tenhamos uma profunda aproximação da alegria com essa mesma vida”.⁵¹

Considero que uma das questões centrais na formação das pessoas educadoras é a urgência de um cultivo da *presença* como base para todo e qualquer trabalho de expressão e comunicação mais complexo. Nesta pesquisa a linguagem dramática se constitui, ao mesmo tempo, *veículo* e *manifestação* de um cultivo da *presença*: meio, método e instrumento. Na dramatização tal como a proponho, não se trata de polarizar: a ênfase unilateral na linguagem teatral no seu aspecto técnico-expressivo mais formalista - que no seu exagero poderia degenerar para estetização - ou na visão de arte posta a serviço

46 Emoções baratas como tradução para *Cheap thrills*, como no álbum homônimo lançado em 1968 por Janis Joplin and Big Brother and the Holding Company.

47 Parafraseando FERREIRA-SANTOS, 2012.

48 OUSPENSKY, 1995.

49 LISPECTOR, 1998, p. 98-99.

50 Adaptado por Theda Cabrera para fins exclusivamente didáticos a partir de LISPECTOR, 1998, p. 140.

51 LISPECTOR, 1998, p. 95.

de causas ou conceitos extrínsecos a si. Quanto mais a pessoa aprende a estudar-se e conhecer-se, mais se capacita para a dramatização e para sua ação como educadora; quanto mais se estuda e aprende-se sobre a linguagem dramática, mais instrumentos se obtêm para o cultivo de *presença* e para sua ação como educadora.

Creio que a busca por um cultivo da *presença* possa favorecer a percepção das pessoas educadoras 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 e, conseqüentemente, com as aprendizes.

O que nomeio de busca de presença não é uma meta que identifico somente na formação inicial de educadoras. Ou no âmbito do fazer artístico realizado por profissionais. Esta é uma meta em minha práxis, como pessoa 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 atos criativos no cotidiano e em toda situação de comunicação (com qualquer pessoa e em qualquer circunstância na vida exterior). Movida pelo desejo essencial de “viver a Vida na vida”⁵², de vivenciar de forma menos ordinária o cotidiano encontro algumas raras -porém significativas vezes- uma “alegria modesta e diária”, um “prazer do extraordinário que é tão simples de encontrar nas coisas comuns”.⁵³

Assim, como uma meta maior da atual investigação, vislumbro que as pessoas educadoras em formação inicial possam iniciar-se e pudessem ser sensibilizadas e sensibilizarem-se a si próprias para a percepção de que existe uma linhagem, uma cadeia de partilha de conhecimentos de transmissão oral, presencial, em condições laboratoriais, mas que precisa transbordar para a vida, influenciar pessoas para além do seu círculo limitado. Se a pessoa educadora em formação inicial quer estar permeável, se ela reconhece a necessidade imperiosa de contato na relação mestra-aprendiz, talvez uma prática como a que proponho a sensibilize, em alguns momentos. Acima de tudo, interessa sensibilizar aquelas que reconheceram a necessidade e que buscam este

52 REYMOND, 1984.

53 LISPECTOR, 1998, p.122.

contato. Mesmo que a vivência seja curta e de pequena repercussão, esperamos que dê alguma pista para que a pessoa educadora possa seguir buscando, seja no caminho que proponho, seja em outro que mais lhe corresponder. Interessa que a busca por presença seja uma forma de iniciação à mestria, dentro de um contexto de trajetória de autoformação, *itinerário de formação*⁵⁴ singular, pessoal e intransferível.

A aventura de uma pessoa para tornar-se mestra, senhora de si mesma, é uma aventura impossível, de onde se sai, muitas vezes, ferida ou derrotada⁵⁵, tal qual o Quíron emblemático que, conquistando sua mortalidade pode descansar na morte e não mais continuar agonizando o ferimento causado pelo aprendiz. Tal foi a presença e atitude de Quíron, ao abrir mão da imortalidade e do 'eterno' olímpico para desposar a própria morte como transição. Lição que *Quíron*, o centauro, protótipo do mestre e da didaskalia, desempenha bem ao trocar sua imortalidade com a mortalidade de Prometeu acorrentado sob a penalidade de ter o fígado comido pela águia de Zeus, em virtude de sua ousadia em roubar a centelha do fogo dos deuses para dar aos mortais. Estando o velho mestre Quíron ferido pelo discípulo displicente, Hércules, no exercício de aprendizagem do arco e flecha, o mestre agoniza eternamente. Daí Quíron, efetuada a inusitada troca, pode morrer e descansar. Ao morrer Quíron se transforma na constelação de Sagitário (sagitta, flecha em latim), e assim continua nos orientando desde o céu noturno, feito constelação, num outro plano e numa outra dimensão. Ele próprio é a mensagem⁵⁶.

Não é uma jornada contínua, linear, de progressão necessariamente ascendente. Trata-se de um percurso acidentado, imprevisível mesmo para aquelas pessoas que sabem ler os sinais do caminho. A pessoa buscadora de mestria não pode impedir os desvios sem antes ter-se dado conta dos incontáveis desvios ao qual foi submetido. Para consagrar-se senhora de si, mestra de si será preciso cultivar uma atenção vigilante capaz de perceber os momentos exatos onde vale a pena esforçar-se além do daquilo que ele já faz e colocar sua força de vontade a serviço de uma meta interminável de observação e estudo de si, unicamente, para ser capaz de cuidar de si e amar à outras.

54 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

55 GUSDORF, 2003.

56 FERREIRA-SANTOS, 2019.

Como vivência curricular no âmbito de extensão universitária para estudantes de graduação, pessoas educadoras em formação inicial, a práxis de dramatização buscou ser um campo de experiência, de um certo tipo de *experiência*, tal como descrito por Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. [...] significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que os submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.⁵⁷

No contexto da atual investigação, a perspectiva de experiência é processual, ela não está pautada num ‘produto final’ ou na ‘apresentação de um espetáculo ou cena’ que seja a mostra de que houve um processo. A experiência pode resultar das inúmeras tentativas, como o vai e vem das ondas do mar, ou vários pontos que, postos bem próximos um do outro se constituem uma linha. Mais do que a expectativa por um clímax, por uma experiência *deus ex machina*, é a constância, a regularidade o ritmo dado às tentativas que pode talvez gerar um acúmulo de energia, talvez permitindo um salto quântico da recepção das impressões, possibilitando talvez uma experiência extraordinária e efêmera. O ganho qualitativo é no âmbito da percepção, da possibilidade de visão de si, das outras pessoas, das situações de um modo levemente mais sensível, mais abrangente, que engloba aquilo que já havia sido conquistado antes, porém com maior abertura para o inesperado. Algo raro na vida adulta em situações cotidianas.

A *perda* ou *pobreza da experiência* é algo detectado por Agamben nos tempos modernos e atuais, quando ele constata:

O homem moderno volta à noite para sua casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos ou incomuns, atroz ou prazerosos- sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência.⁵⁸

57 HEIDEGGER, 2003, p. 121.

58 AGAMBEN, 2005, p. 6.

Larrosa transfere estes questionamentos da *pobreza* ou *impossibilidade* da experiência também no que tange à educação escolarizada, colocando sob questão a improbabilidade ou raridade de se ter algum tipo de *experiência* viva do e no ambiente escolar. Também estende suas reflexões quanto às relações professor-aluno na escola,

[...] se da escola, tanto se somos professores quanto se somos alunos, voltamos exaustos e mudos, sem nada para dizer, se a escola faz parte desses dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência.⁵⁹

Mas segue esta questão, como uma busca: é possível algum nível de *experiência* na educação escolarizada? Como o e a docente podem reunir condições para que suas práticas sejam um campo de experiência para si e para as pessoas aprendizes? Quais são as possíveis passagens, as necessárias transições para que, de professor/a alienado/a de sua função mais genuína possa haver uma “conversão”⁶⁰, na busca por mestria?

Esta iniciação à mestria significa expor-se e consentir-se à outra pessoa expor-se num tipo de relação difícil, mas não impossível, que pode ser realizada pela e na educação, junto com ou apesar dos conteúdos programáticos previstos na educação escolarizada, onde um certo nível de experiência pode ser vivido, que em algum nível dá algum sentido à experiência da e na vida escolar. Na relação professor-aluno pode-se tentar, ao menos, uma outra relação onde a pessoa educadora, ao falar aos seus e às suas trinta (ou mais) alunos e alunas, se dirige à cada pessoa de maneira singular. Deste modo, haveria um relativo nível de autonomia docente na mediação:

Cada aluno é um aluno entre todos os alunos na classe reunida; e o professor quando dá aula fala a mesma língua a todos. Mas esta pedagogia em série que confronta o professor e a classe acompanha-se ou pode se acompanhar, de uma relação de pessoa para pessoa; o professor pode ser também um mestre, e cada aluno um discípulo, em situação de diálogo e sob a invocação de uma vontade de verdade que constrói entre eles uma visível comunidade.⁶¹

59 LARROSA, 2014, pp. 55-56.

60 GUSDORF, 2003, p. 74.

61 GUSDORF, 2003, p. 189.

Porém, essa relativa autonomia nem sempre poderá ter vazão, poderá manifestar-se diante do cumprimento cego das diretrizes curriculares, dos parâmetros governamentais, das grades curriculares ou dos projetos político-pedagógicos, atendendo às ‘tendências do mercado de educação’. Quanto a isto não se pode crer que há uma autonomia docente, um professor ou uma professora que isoladamente possam modificar instâncias deste grau de complexidade. Não se trata de encarar de forma ingênua a questão, porém de encontrar na singularidade da relação professor/estudante, pessoa mestra-aprendiz aquilo que lhe é mais peculiar, sua natureza mais intrínseca e sobre ela atuar de maneira diferenciada, levando em conta a complexidade da questão em cada contexto específico.

Na especificidade desta relação, há algum esforço possível que pode ser feito e que só cabe mesmo ao professor e à professora que busca iniciar-se na mestría, este esforço não será jamais substituído por políticas públicas em educação, não há nenhum/a outro/a profissional que, no exercício de seu cargo possa substituir esta função. Refiro-me à tarefa altamente exigente e gratificante da pessoa mestre (ou aprendiz de mestre) que “a cada um de seus alunos ensina a presença ao presente, a presença a si mesmo”.⁶² Na potencial relação entre pessoa mestra e aprendiz se desvenda “a medida da humanidade, uma medida insuspeita”⁶³ da humanidade potencial de cada pessoa:

O professor ensina a todos a mesma coisa; o mestre anuncia a cada um uma verdade particular e, se é digno de seu trabalho, espera de cada um uma resposta particular, uma resposta singular e uma realização.⁶⁴

Não posso deixar de lembrar-me de como Gusdorf contextualiza a busca de mestría também no contexto da educação escolarizada, levando em conta o que é mais fundamental das relações entre professor-aluno e sua travessia para o que podem vir a ser relações entre pessoas mestra-aprendiz:

O colóquio singular entre professor e aluno, a confrontação de suas existências expostas uma à outra, e recusadas uma à outra, continuam sendo ponto de reflexão

62 GUSDORF, 2003, p. 254.

63 GUSDORF, 2003, p. 74.

64 GUSDORF, 2003, p. 70.

séria sobre o sentido da educação. [...] O teórico considera a educação como um trabalho em larga escala; o professor sabe, por experiência, que esta perspectiva técnica e industrial não passa de uma longínqua aproximação do fenômeno. A realidade fundamental continua sendo este diálogo aventuroso, durante o qual dois homens de maturidade desigual confrontam-se, mas em que cada um, a seu modo, dá testemunho perante outro das possibilidades humanas.⁶⁵

Neste contexto importa ainda qual disciplina o professor ensina, tem valor seu conhecimento específico, porém numa perspectiva mais ampla do que aquela ‘mercadológica’, tecnicista ou estetizante. A abordagem pode vir a ser de modo que as mais variadas disciplinas, técnicas e estéticas sejam postas à serviço de uma “expressão libertadora”, de modo que cada pessoa mestra e a aprendiz possam ser-sendo, numa busca por verdade, numa expressão genuína de suas potencialidades e num constante atrito diante de suas dificuldades e resistências. Assim, ensinar e aprender se dão numa retroalimentação, em dupla recursividade: a mestra aprende enquanto ensina, a aprendiz ensina enquanto aprende, e o que ambas podem ensinar e aprender é a realização de si mesmas. As disciplinas, técnicas e estéticas podem ser assim, caminhos para este “êxito interior”, porém não apenas um fim em si mesmas:

O êxito interior, a harmonia íntima significada pela obra é a sua mais alta realização. Aquele que recebe a lição do pintor, do músico ou do homem de Estado não tem necessidade de vir a ser também homem de Estado, músico ou pintor. Escolhe outras vias de expressão, conforme a necessidade. O ponto importante é atingir, de uma forma ou de outra, a expressão libertadora.⁶⁶

Buscando meios de que as pessoas educadoras em formação inicial pudessem vivenciar papéis de pessoas mestras e discípulas dos *contos filosóficos* com *mitema iniciático* selecionados, interessava que pudessem vivenciar este sabor peculiar que resulta do encontro mestre-discípulo: “Quem encontra seu mestre descobre, ao mesmo tempo, sua vocação”⁶⁷. Vocação aqui compreendida como destinação do ser, que pode expressar-se por meio de fazeres profissionais, porém que não subordina a amplitude do Ser à sua

65 GUSDORF, 2003, p. 32.

66 GUSDORF, 2003, p. 88.

67 GUSDORF, 2003, pp. 78.

profissão. Inclusive porque para muitas pessoas o sentido de autorrealização advém da devoção às relações familiares ou de amizade, da dedicação a causas humanitárias, sociais, ambientais ou religiosas. A educação de cunho escolarizante iluminista, protestante aristotélico cartesiano eurocêntrico neoliberal tem enfatizado por demais uma formação profissional e ‘voltada ao mercado’. Neste contexto ‘mercadológico’, não há espaço para erros ou falhas, não são admitidas a gratuidade, a despreensão, a intimidade, a exposição *esseral*: é preciso sustentar uma imagem (muitas vezes falsa) de si perante outras pessoas, de modo a nos defendermos da visão de nós próprias, numa autoilusão de plenitude profissional ao exercer o papel de mera engrenagem que vende barato sua força de trabalho à máquina capitalista ⁶⁸. E nesta densidade de relações, somos todos “carrascos e vítimas do próprio mecanismo que criamos” e ajudamos cotidianamente a manter, parafraseando o maluco beleza Raul Seixas ⁶⁹.

Porém, da pessoa mestra (ou de quem busca mestria) exige-se existir tal como é, com suas falhas e dificuldades, expor-se diante das dificuldades de ser e consentir para que as pessoas aprendizes presenciem isto e que seja para elas também um chamado de autorrealização. Autorrealização potencial, apesar da opacidade do mundo exterior ⁷⁰ que não nos “libertará magicamente” de seus condicionamentos só por que assim infantilizadamente o desejamos:

Sócrates [e esta pessoa mestra a qual me refiro nesta investigação] cumpre-se a si mesmo segundo o encaminhamento de sua vida difícil. Sócrates não ensina; não se ensina; existe e apela para a existência de todos que vivem perto dele. Mas não os libertará magicamente de suas dificuldades; ao contrário, irá torná-los mais plenamente conscientes da dificuldade de ser. ⁷¹

68 De forma coloquial, mais apropriadamente capitalista eu prefiro nomear: capeta-lista.

69 *As Aventuras De Raul Seixas Na Cidade De Thor*, canção do álbum *Gita*, 1974, de Raul Seixas. Alguns excertos desta letra, ainda tão pertinente nos dias atuais:

“ Tá rebocado meu compadre/ Como os donos do mundo piraram/ Eles já são carrascos e vítimas/ Do próprio mecanismo que criaram// [...] A civilização se tornou complicada/ Que ficou tão frágil como um computador/ Que se uma criança descobrir/ O calcanhar de Aquiles/ Com um só palito pára o motor// Tem gente que passa a vida inteira/ Travando a inútil luta com os galhos/ Sem saber que é lá no tronco/ Que está o coringa do baralho// [...] Eu já passei por todas as religiões/ Filosofias, políticas e lutas/ Aos onze anos de idade eu já desconfiava/ Da verdade absoluta.”

70 Parafraseando FERREIRA-SANTOS em FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

71 GUSDORF, 2003, p. 87.

Interessou na investigação a busca artesanal da pessoa em cultivar-se a si própria como obra, da “edificação de si mesmo”, “obra fundamental” da vida da pessoa:

Todo mestre também é, num certo sentido, um mestre artesão que soube ganhar-se a si mesmo através de uma conquista metódica. A obra fundamental do homem é ele mesmo, e as realizações exteriores são apenas confirmações dessa obra-prima fundamental que o homem digno desse nome é a edificação de si mesmo.⁷²

Esta obra fundamental a ser edificada, não exige condições ‘ideais’, obrigatoriamente ‘fáceis’, financeiramente prósperas, porém a coragem e alegria de aceitação ativa de viver e lidar com esta vida que se apresenta tal como é, nas condições adversas e difíceis - porém férteis de possibilidades – de todo o dia. É a lógica do “apesar de” de que nos fala Clarice Lispector⁷³.

Onde a relação professor-estudante, num plano mais *microfísico*⁷⁴ e *micropolítico*, poderia aproximar-se de uma práxis mais aceita e desenvolvida em formas educacionais ligadas à tradição dos filósofos gregos antigos, das culturas orientais, eslavas, africanas e ameríndias, experiências de educação popular e de educação sem escola:

[...] as sabedorias do Oriente foram particularmente atentas à relação mestre-discípulo. A educação Ocidental constitui-se há muito tempo em organização de massas: o sistema escolar tem por finalidade produzir o maior número possível de indivíduos providos da mesma bagagem mínima de conhecimentos intelectuais. Na Índia, na China ou no Japão, ao contrário, a educação consistia em primeiro lugar, na formação espiritual da personalidade [...]. O mestre no Oriente deseja conduzir cada discípulo à mestria e não apenas muni-lo de uma certa quantidade de saber.⁷⁵

É inegável a importância da relação mestre-aprendiz no processo de desvelamento do conhecimento, essa relação de ser humano a ser humano, na aceitação

72 GUSFORF, 2003, p. 93.

73 “Uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida”. LISPECTOR, 1998, p. 26.

74 FOUCAULT, 1982.

75 GUSDORF, 2003, p. 56.

da contingência radical do processo iniciático em que a pessoa mestra necessita da discípula para que se torne de fato mestra, e a discípula precisa de alguém que a ajude a constatar que já se iniciou, mas ainda não sabe que se iniciou. Uma relação em que a mestra, ao ensinar, aprende; e a aprendiz ensina ao perguntar, questionar, transgredir.

As vivências curriculares de *dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático* foram um modo de colocar em contato jovens licenciandos/as e pedagogos/as em contato com esta possibilidade de iniciação no ofício de pessoa mestra, uma mestra de feições 'orientais', à moda socrática, mas que pode – desde que com bastante empenho e algumas condições exteriores minimamente favoráveis – ser atualizada na contemporaneidade e nas condições escolares brasileiras com seus matizes afroameríndios. Não se trata de uma formação tecnicista ou estetizante na formação de professores de teatro, ou de contadores de histórias, mas de abordar a dramatização como um dos inúmeros recursos possíveis para que as pessoas educadoras em formação inicial pudessem saborear *outros modos possíveis de ser*⁷⁶, talvez descobrirem que, ao simular determinadas características, se aprende um pouco sobre como exercê-las genuinamente. Como um espelho que reflete a imagem da outra pessoa, quanto mais intensamente se vivencia a simulação da personagem de mestra, mais se pode encontrar dentro de si uma mestra interior que possa se manifestar em ações e palavras vindas de um *saber da experiência* e não somente de uma erudição livresca.

Buscando este tipo singular de relação entre mestra *de jogo* e as pessoas participantes das atividades de extensão universitária no *núcleo de dramatização de contos* vim descobrindo uma das formas possíveis de favorecer a *experiência*⁷⁷ no duplo evento escuta / narrativa de contos de tradição oral oriental e sua dramatização.

Há muito a ser compreendido ainda sobre estes contos e sobre o que revelam de forma analógica e relacional sobre a natureza destas pessoas mestras desconcertantes, que vão além do ser professor ou professora. A investigação tem se revelado na contracorrente de uma concepção de educação das massas, exaltando e revelando as contradições e dificuldades atuais na busca de uma *mestria*, na descrição das tentativas e erros de uma travessia de iniciação à mestria, a minha própria travessia.

Também as vivências curriculares de dramatização serviram como elemento agregador que permitiu sensibilizar a comunidade universitária participante a

76 MERLEAU-PONTY, 1992.

77 HEIDEGGER, 2003.

atuar como uma possível comunidade efetiva. Isto permitiu que algumas vezes uma experiência de suspensão das relações habituais- de evitação, descompromissadas - e chegou a favorecer um encontro genuíno entre as pessoas participantes, o que algumas vezes gerou um sentimento efetivo de pertença ao coletivo. As vivências curriculares de dramatização se mostraram como forma de reflexão e formação ético-poética na ressignificação de alguns espaços e tempos da universidade pública, num nível *microsociológico*⁷⁸. Este salto qualitativo se dá à medida que, como ação micropolítica, estimula a reflexão nos e nas estudantes de Pedagogia e Licenciaturas a respeito das relações entre mestre-discípulo “como uma dimensão fundamental do mundo humano”⁷⁹ e do próprio ato educativo, cerne do ensino-aprendizagem em qualquer ambiente de sistematização e de construção de conhecimento.

Na *jornada interpretativa*⁸⁰ que pessoa mestra de jogo e jogadoras empreendem diante dos *vestígios* contidos nos contos filosóficos o maior desafio é tornarem-se a sabedoria que está nas palavras. Corporificar e presentificar suas potencialidades de mestra e discípula, em constante retroalimentação.

Como mestra de jogo percebo que é uma sedução posar de guru, de sábia. Se o e a aprendiz de mestre não ‘simula’ sua maestria, não se arrisca ao não-saber, como é então que se torna mestre? O rito de iniciação da pessoa mestra não passa também por uma transgressão, para dar credibilidade aos seus experimentos e ir aprendendo com erros e acertos?! A transgressão da aprendiz de mestra que a torna mestra talvez seja ela ‘desconstruir o tempo todo a sua máscara de mestre’, mas, ao mesmo tempo, ter a autoridade e a confiança nas suas propostas enquanto as propõem. É preciso correr algum risco, calculado, com responsabilidade, mas ousadia: ao ensinar a pessoa mestra aprende; a aprendiz, ao aprender, pode superar sua mestra. Mestre e aprendiz só se caracterizam como tais se aceitam a contingência radical do processo iniciático: ‘Aqui não damos o peixe, ensinamos a pescar’- parafraseando Lao Tzu. Mas este ensinar, em algumas ocasiões, é pescar juntos, o mais experiente pescando e o aprendiz observando e tentando também. Ensina-se e se aprende em ação, quando técnicas e teorias são

78 Lalive d’Epinay *apud* FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

79 GUSDORF, 2003, p. 4.

80 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

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 o processo e no processo.

Em pleno século XXI, proponho a transmissão dos saberes de tradição oral. Busco valorizar e afirmar uma *tradição viva*⁸¹ como fonte de conhecimentos tão rica quanto outras fontes atualmente mais consagradas e institucionalizadas. A narrativa de tradição oral como auto narrativa antropológica, pois 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 “intima”⁸² 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. Refiro-me também a narrativas ficcionais que contêm 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 à medida que o “leitor se revela diante do texto”⁸³. Estar diante de uma memória ancestral é como estar “às portas do paraíso”: não se pode obrigar sua abertura – ou revelação⁸⁴. Significa esperar ativamente que as portas se abram, manter-

81 HAMPATÉ-BÂ, 1982.

82 RICOEUR, 2013.

83 RICOEUR, 1988, p.58.

84 Alusão ao conto filosófico “Sempre às portas do Paraíso” (CARRIÈRE, 2004, p. 79).

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”⁸⁵. Reviver as vozes das pessoas antepassadas, de uma genealogia de buscadoras, muitas delas que eu não conheci pessoalmente, mas que ecoam em mim enquanto eu vivo minha própria jornada. Gratidão para com elas é exercer meu Ser e reinventar, com ousadia, no “espírito do tempo” de agora o que elas 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. A ouvinte (e no caso de nossa práxis, a pessoa jogadora) pouco ou nada recebe desta qualidade sutil se apresentar-se “de qualquer jeito”⁸⁶.

Entre outras tantas possíveis interpretações, a que me serve ao contexto atual é que é preciso engajar-me com algo maior e mais vertical do que exclusivamente a satisfação de meus próprios desejos egóicos. Este trabalho a serviço de uma rede de relações bem constituída, numa trama complexa, é o que poderia constituir e preservar uma *tradição viva*⁸⁷.

Quero pagar meu *endividamento com o passado*⁸⁸, 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 confiaram⁸⁹.

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 provações⁹⁰. Trato,

85 LISPECTOR, 1998, p. 153.

86 BROOK, 1999.

87 HAMPATÉ BÂ, 1982.

88 RICOEUR, 2006.

89 RICOEUR, 2006, p. 58, grifos do autor.

90 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012, pp. 60-64.

principalmente, de tentar *realizar-me* como pessoa: um modo de quitar este *endividamento com o passado* e com meus ancestrais⁹¹. Esta realização de si fica como forma de pagamento do “endividamento com o passado”.

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 e 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.

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 descobertas.⁹²

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”⁹³.

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 a-lunos. Pede como condição outra qualidade de relação, ainda que sob a aparente dura realidade de ser uma artista-educadora para vários e várias estudantes. Pede que a pessoa educadora deseje e possa ser uma pessoa mestra para cada uma das aprendizes, da sua capacidade de dizer a cada aprendiz algo que direcionado unicamente a ela. Aqui se trata de uma relação entre

91 RICOEUR, 2006.

92 Grotowski in *The Drama Review* 43, 2 (T162), Summer 1999. Trechos traduzidos para o português por Andrea Copeliovitch, disponível em: <http://www.ciencialit.letras.ufrj.br/garrafa8/na-andreacopeliovitch.htm>, acesso em 16/12/2014.

93 NIETZSCHE, 2008, p. 17.

mestre e aprendiz, de uma pessoa que representa o papel de mestre, mas que é herdeira de muitas outras 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 profissionalizante⁹⁴. 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 partilha impessoal, diria até transpessoal e ao mesmo tempo de extrema cumplicidade, de horizontes menos imediatistas que venho me ocupando como pesquisadora.

Para submeter-me a este fluxo de transmissão, me dispus e preciso continuamente voltar a me dispor, cotidianamente, a suportar a responsabilidade, a iniciar-me na *mestria*.

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. 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.

94 GUSDORF, 2003.

Capítulo 3

Digo: o real não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.¹

Vi a alguns anos atrás o documentário *Man on wire* (direção de James Marsh, Estados Unidos da América do Norte, 2008). Neste filme narra-se 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 uma manhã de 1974, após mais de dois anos de preparativos, Petit finalmente realizou a travessia, ilegal, durante 45 minutos, sob o testemunho surpreso dos passantes e da polícia, num espetáculo de rara beleza. *No documentário percebe-se que cada pessoa envolvida na empreitada busca transcender seu 'eu ordinário', suas limitações ilusórias e, muitas vezes, autoimpostas. 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 outro prazer que as move: ofertar às demais o presente de poder assistir a travessia de Petit.*

¹ GUIMARÃES ROSA, 2005, p. 80.

Comentei sobre este filme com um amigo e, semanas depois, ele me presenteou com uma cópia do documentário *The Tigh trope/ O funâmbulo – aula magistral de Peter Brook* (França, direção de Simon Brook, 2012). Ao ver o filme que recebi de presente, compreendi não somente as sincronicidades e ressonâncias entre os documentários, mas ainda imediatamente associei-os à investigação pós-doutoral. No documentário *The Tigh trope* o diretor teatral Peter Brook propõe ao ator Yoshi Oida e a um grupo de atores estagiários de várias nacionalidades o desafio de materializar em cena o trajeto de um funâmbulo sobre o fio ou corda bamba como numa apresentação circense de equilíbrio.

Cada ator e atriz que se exercita na corda bamba imaginária deve começar a compor a imagem desde o primeiro momento, em que sai da plataforma segura e fixa e passa a caminhar, passo a passo, um pé após o outro, sobre uma corda bamba que está posicionada a alguns metros de altura do chão. A pessoa intérprete começa em pé, ereta, talvez sinta o temor do desequilíbrio e da possibilidade da queda. Torna-se urgente então encontrar um eixo vertical, a percepção ativa da coluna vertebral. É por meio desta percepção da coluna que os pés podem ‘enxergar’ o fio, do meio das omoplatas os braços se abrem e atuam como outro eixo auxiliar, este na horizontal. Há o primeiro passo, em que se deixa a segurança da plataforma e se consente que o ritmo individual seja moldado pelos acentos e pausas que as reações do cabo de aço impõem aos corpos da funâmbula, há a lei da gravidade atuando sobre cada alavanca, sobre cada impulso corporal. No documentário, o diretor Brook solicita aos atores e atrizes a busca por uma “tonicidade justa à execução da ação, conectar a imaginação pura e o corpo mesmo”² por meio de uma postura que não tem implicações apenas anatômicas, mas corresponde ainda a movimentos, emoções e pensamentos que a constituem como uma complexa *gesticulação cultural*³. Isto é, tomando como base aquilo que Durand nomeia de *schèmes corporelles*,⁴ disposições sensório-motoras vividas desde a vida intrauterina e que regulam a produção do imaginário. Pode-se reconhecer nas ações dos atores e atrizes do filme dirigido por Simon Brook o gesto inconsciente sensório-motor, o gesto rítmico

2 BROOK, 2012.

3 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

4 DURAND, 1996. (A tradução do termo para o português do poderia ser, à primeira vista, ‘esquemas corporais’, porém preferimos utilizar o termo em francês pois a tradução literal não é adequada para comunicar o conceito usado por Durand).

de caminhar sobre uma corda bamba imaginária que surge como uma *gesticulação* não somente física, mas com implicações do e no imaginário.

Verifica-se aí a reversibilidade dos sentidos corporais em ação ⁵ que se impõe no mundo simbólico da cultura ⁶. Ou seja, por meio e através da ação física de travessia de uma corda bamba imaginária, é possível ao ator e à atriz e também à pessoa espectadora a vivência de sensações, emoções, pensamentos, associações que estimulam seu imaginário, a criação de analogias e metáforas com outros contextos para além daquele realizado ‘efetivamente’ na ação e no espaço imediatos. Além de ação real em tempo real, pode-se transcender a literalidade da ação e realizar uma leitura relacional, em que outras camadas de significação sejam possíveis de acordo com a pessoa leitora e o contexto da ação e recepção. Isto é realizado em alguns trechos do documentário, em que o diretor teatral Peter Brook solicita que uma dupla de atores siga realizando o exercício de caminhar sobre uma corda imaginária, porém atuando como se fossem personagens da ópera *A flauta mágica* (de Mozart, com libreto de Emanuel Schikaneder) atravessando uma ponte em que, debaixo, há água e em seguida, labaredas de fogo.

Vemos bem marcado que a ação cênica se dá dentro de um limite espacial imaginário (corda bamba), porém dentro de um limite físico concreto (um tapete oriental que serve como espaço cênico). E temos presente o componente *metacênico*: o espectador do documentário assiste outros espectadores (atores que não estão atuando naquele momento) e o diretor que presenciam, por sua vez, ao vivo, a ação de atores atuando.

Assim como no filme *Flauta Mágica* ⁷, nós pessoas espectadoras duplamente presenciamos: os atores atuando e os espectadores *espectando*. E, neste espelhamento, abre-se a possibilidade de nos observarmos a nós próprias enquanto assistimos ao documentário. Pode vir a ser um chamado para que cada espectador testemunhe suas próprias reações enquanto assiste a travessia dos atores no documentário, assim como ser um chamado para que haja a travessia metafórica entre o espectador comum e suas capacidades expandidas expostas pela ‘personagem’ do ator e da atriz ⁸; ou ainda, vir a ser um chamado para que uma leitura relacional do espectador possa ver na

5 MERLEAU-PONTY, 2006.

6 MORIN, 1999; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

7 *Flauta Mágica*, direção de Ingmar Bergman, Suécia, 1975.

8 ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2014

travessia dos atores algo de sua própria travessia humana na busca de realizar o seu potencial humano, levando em conta seu inacabamento primordial e sua capacidade de autodestinação, cuidado e recriação de si. De modo que se mostra no documentário que a criação cênica proposta por Brook vincula fazer artístico com formação humana e não desvincula arte e vida. Para alguém de alguma comunidade tradicional, tal separação é infantil e desconcertada. Não há vida sem criação *poiética* (o que chamamos de arte) e não há criação sem uma vida que a cumpra. Parafraseando Merleau-Ponty (1992): *esta obra exigia esta vida*.

Tal como exposto na estética do documentário *The Tightrope* evidencia-se uma opção por uma luz cênica que remete ao crepúsculo, a luz apenas suficiente para ver, não para cegar. Durante as ações dos atores, acontece concomitantemente a execução de música ao vivo, com instrumentos de matrizes culturais diversas, porém sempre sob a perspectiva do multi ou transculturalismo, e especialmene, um *darbaki*, instrumento musical de percussão, por excelência dos povos *rom* – ancestrais das correntes migratórias de ‘ciganos’ do norte da Índia para o norte da África, e através do mediterrâneo, para a Turquia e dali para os povos eslavos ao norte e, em direção ao oeste crepuscular, para a península ibérica: *gitanos* franceses e espanhóis. Migração de peregrinação diaspórica. Mas, também instrumento privilegiado dos ‘*dervish*’ (literalmente ‘mendigos’) em seu bailante giro de êxtase em contato com o sagrado, privilegiando a *tariqa* (o caminho) ⁹ sem nenhuma posse a não ser sua vestimenta simples e o instrumento a tiracolo.

No documentário *The Tightrope*, Brook atua como um mestre de feições orientais, 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 o africano Santo Agostinho ¹⁰.

Esta busca de mestria não se dá somente do diretor consigo e diante dos atores e atrizes, mas também se observa que a própria ação de andar sobre uma corda bamba imaginária exige deles e delas lidar com um equilíbrio instável, exige autodomínio, requer a postura integral de tornar-se pessoa ‘senhora de si’, andando sobre um ‘fio da navalha’ existencial, *poiético* e *práxico*. Esta é a clássica imagem do existencialismo: dois picos no alto de duas montanhas, a corda entre eles, e a pessoa que caminha sobre ela.

⁹ FERREIRA-SANTOS, 2011.

¹⁰ veja ELIADE, 2010; RICOEUR, 2013; GUSDORF, 2003.

A existência não é nem o pico, nem a altura, nem a corda, nem a pessoa; mas, a tensão entre eles.

Cada ator e atriz que se exercita sobre esta corda bamba imaginária remonta à cruz universal (muito mais ancestral que a cruz cristã), que simboliza a totalização do espaço em busca de um eixo central (*axis mundi*) e seu equilíbrio horizontal das quatro direções em um centro, ícone muito conhecido no Ocidente por meio da figura do *Homo vitruviano*, pelo desenho de Leonardo da Vinci. Este caminhar sobre uma corda bamba traz a real percepção de um ponto do corpo que é o *centro de gravidade*, da sensação física de que o eixo vertical (da planta dos pés ao topo da cabeça) se dinamiza com a abertura próximo distal dos braços na lateral do corpo, formando um eixo horizontal que se estende da ponta do dedo médio de uma mão, passando pelos antebraços, braços, meio do peito, meio das omoplatas e se estendo até a extremidade oposta. Paradoxalmente, esta cruz formada não traz estabilidade contínua, porém maleabilidade e agilidade para que um passo possa ser dado logo em seguida ao outro, sem se deter, sem olhar para baixo, sem dar chance para que o medo de cair e machucar-se paralise a pessoa funâmbula.

Tanto os atores filmados por Simon Brook quanto Philippe 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”¹¹ assim como diziam que atuava – metaforicamente - a atriz brasileira Cacilda Becker (1921-1969).

E o que pode vir a atrair a atenção da pessoa espectadora para o fato dos atores e atrizes se exercitarem desta maneira? Ao que interessa à pessoa leiga saber e acompanhar os processos de busca e de criação realizados em sala de ensaio? Se tomamos esta travessia dos atores e atrizes na busca por uma presença integral, por uma assenhorear de si que tem como meio, método e instrumento, a ação física de equilibrar-se sobre uma corda bamba imaginária, posso relatar ao menos o que eu, como espectadora do documentário testemunhei das minhas próprias associações, memórias e projeções aliadas às memórias como mediadora de experimentos para a dramatização de contos tradicionais.

Pude estabelecer analogias com relação à minha busca por auto realização humana em afrontamento à opacidade das leis naturais, das convenções sociais e dos

11 “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.

condicionamentos sócio-históricos. Tal como a lei da gravidade ameaça a postura ereta da pessoa funâmbula, tal como ela se arrisca à queda e se desafia a mover-se de forma ousada e virtuosística, assim cada uma de nós pode se arrojar em empreitadas, se arriscar em relacionamentos, se lançar a desbravar o não-sabido.

Vendo Petit, os atores e atrizes no estágio com Brook, não pude deixar de associar esta travessia ao provisório-definitivo, à efêmera eternidade da existência em sua persistente caminhada, talvez sem lugar para chegar, mas pelos prazeres e dores de caminhar: “*caminante no hay camino, se hace camino al andar*”, descoberta de poetas como Antonio Machado ¹².

Porém, nos documentários mencionados, não basta apenas intenção, o desejo. É preciso engajar-se inteiramente, num complexo simbólico e corporal de ‘mente-corpo-sentimento’ em agir, em *fazer* algo, em moldar a energia para que se materializem ações concretas no mundo material, que podem ser percebidas por outrem. Pois, eminentemente o conhecimento é uma questão de ser quem se é, de *fazer, de dar forma ao formar-se. É pelo trabalho corporal, pela ação física, pela luta com a gravidade que se conquista um equilíbrio efêmero e instável a ser constantemente buscado, e perdido, e recobrado.*

Além disto, esta travessia permite vislumbrar ainda um panorama mais amplo de possibilidades humanas, em que a corda, o caminho, a travessia não são só percorridos pelo ser humano, mas ele próprio é veículo, é ponte para que forças superiores possam materializar-se e influenciar a existência ordinária. Ou ainda: a nossa condição humana, que não nos é dada por inércia apenas por pertencermos à espécie, mas tem de ser conquistada, ela é ainda etapa intermediária, não é a meta final, pode ser uma ponte para outras formas de exercer o Ser, desconhecidas, esquecidas ou adormecidas dentro de nós mesmos:

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 ocaso. ¹³

12 MACHADO, 2007.

13 NIETZSCHE, 1989, p. 31.

Por meio de uma análise mitocrítica na acepção durandiana, de uma *leitura relacional* estabeleci conexões entre a ação do funâmbulo como analogia com aquelas presentes nos *contos filosóficos com mitema iniciático* escolhidos para serem base para as dramatizações. Nos contos filosóficos em que recorrem as pessoas mestras desconcertantes, velhos e velhas sábios de feições orientais, ‘parteiras’ socráticas, assim como na ação do funâmbulo está presente uma *estrutura mítica de sensibilidade dramática*¹⁴, no âmbito de um *regime crepuscular de imagens*¹⁵.

Há um acordo entre as pulsões reflexas do corpo e o meio onde se originou e se situa este corpo. A percepção da finitude e o escoamento do tempo – a angústia antropológica – operam a necessidade de respostas existenciais àquilo que não se pode controlar. As respostas sensíveis a este nó górdio da existência se dão em três estilos distintos, simultâneos, antagônicos e, ao mesmo tempo, complementares, sempre havendo momentos de predomínio de uma sensibilidade ou outra no itinerário de autoformação das pessoas. São as seguintes as estruturas de:

- a) sensibilidade heroica (de combate contínuo a finitude e ao fluir tempo),
- b) sensibilidade mística (de adesão à finitude e glicosmorfia ao fluir do tempo, diluir-se no fluxo); e
- c) a sensibilidade dramática (operar a conciliação de ambas as respostas mediadas pelo fio da narrativa).

Ainda que Durand tenha optado em seu clássico trabalho dos anos 1960 das estruturas antropológicas do imaginário em agrupá-las em dois regimes de imagens (diurno e noturno); aventamos a hipótese plausível de um terceiro regime de imagens, o crepuscular, que abriga especificamente a estrutura de sensibilidade dramática, em função das heranças de arqueomemória do pulso, ritmo, dominantes corporais cíclicas desde a vida intrauterina com as primeiras informações sonoras que recebemos: o compasso ternário do batimento cardíaco da mãe e o fluxo e refluxo do líquido amniótico, mar *thalassal* ancestral de onde provimos. Esta base corporal é que nos permite identificar mitemas, *arquemas* (formas ancestrais) das imagens pautadas pela resolução narrativa da finitude e do escoar do tempo. Numa palavra: não se importa com a morte sabendo

14 FERREIRA-SANTOS, 1998.

15 FERREIRA-SANTOS, 1998.

de seu caráter transitório, então, contemos velhas estórias e cantemos velhas cantigas sobre esta travessia para preparar novas formas de cumpri-la.

O heurístico aparato metodológico proposto por Durand, para além das classificações e taxionomias científicas e paralisantes, continuando seu pensamento e não fixando-se em rígidas parcelas metodológicas ¹⁶, nos permite verificar nas mais variadas situações existenciais, processos de autoformação, processos criativos, respostas a *situações-limites* (segundo Karl Jaspers) a adoção sem reservas da *Coincidentia oppositorum* alquímica: integração do negativo mediante uma terceira força conciliadora, não-polarização, harmonização da integração dos contrários, dialética contrastante, *dialética-sem-síntese* (como propuseram e exercitaram Nikolay Berdyaev, Emmanuel Mounier, Maurice Merleau-Ponty e boa parte das tradições afroameríndias e jain-zen-hindu-taoístas) a partir de uma epistemologia musical e uma ontologia narrativa. A historicidade não é um fardo como creem os heroicos racionalistas de plantão, mas a condição *sine qua non* para atualizar as forças rejuvenescedoras da ancestralidade em sua atualização fiel, e ao mesmo tempo, transgressora, ao lidar e dialogar com elas no tempo presente.

A *estrutura de sensibilidade crepuscular* tem como uma das características a busca pela volta ao passado (do ser) e o devir, esperança, numa visão cíclica de mundo, em que a desde que quando se nasce já se está morrendo e que a é luta contra a finitude expressa em nossas limitações que pode nos propiciar o saboreio da vida.

A volta ao passado do Ser não tem tanto a ver com a busca de uma identidade perdida no passado (como se ela fosse ‘natural’, dada de antemão no momento de nascença), e sim com a habilidade existencial de criar estratégias de sobrevivência diante do acaso ¹⁷, buscando uma identidade resultante do atrito entre os dados revelados pelo nascimento biológico com aqueles cultivados -ou não- diante da opacidade do mundo diante de nossos desejos¹⁸ e inclinações. Tal como o filósofo Heráclito professava a natureza transitória do fluxo, única, original, irrepitível, sei da impossibilidade de ingressar duas vezes na mesma margem do mesmo rio. Não há saudosismos, mas o rejuvenescimento na fresca fonte de *Mnemosyne* (mãe-memória das nove musas das

16 FERREIRA-SANTOS, 2017.

17 Tal como Ulisses na *Odisséia* de Homero, como expresso na visão de um dos tradutores da obra do grego para o português. Ver em VIEIRA *apud* HOMERO, 2013, p. 476.

18 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

artes – a arte tem uma função explicitamente de reminiscência). De modo diverso da constante dúvida e ‘pseudo-criticidade’ dos heroicos iluministas que o fazem olhar para trás apesar do interdito de Hades e Perséfone, apenas para garantir-se de que sua alma amada, Eurídice, lhe acompanhava na jornada para regressar ao mundo dos vivos. Tal dúvida e o ato de olhar para trás, simbolicamente, aprisionar-se ao passado, é que lhe custa a própria alma. Fracassando no intento de resgatar Eurídice do Hades, Orfeu ‘desanima’, perde sua ânsima, e assim é devorado pelas bacantes, indo sua cabeça rolar penhasco abaixo até o templo de Delfos ¹⁹. Os *mistérios Dêlficos* nos atestam as várias maneiras de percorrer o caminho. Sócrates foi um deles. O funâmbulo atravessa o tártaro na simbólica corda bamba da barca de *Caronte*. Ao olhar para trás, ou tornar-se soberbo ou querer apressar-se na travessia, ele cai. E não há redes de segurança para a travessia de nossa existência.

Nesta investigação, a busca foi por manter o componente de historicidade existencial e antropolítica, a volta ao passado do Ser, porém, ao mesmo tempo, com a crença no devir, a esperança de que ainda que se tenha esquecido mil vezes de sua meta é possível ainda recobrar o ânimo, a perda de Eurídice não é eterna nem absoluta: pode-se recomeçar outra vez, pelo menos enquanto se estiver vivo. Ainda que não seja um recomeço sempre do mesmo ponto, o gesto de gratuidade precisa ser o mesmo: sem arrependimento da perda nem expectativa de recompensa, um gesto limpo, neutro, transpessoal.

Na *estrutura de sensibilidade crepuscular* constatamos a profusão de imagens ligadas à ideia de transformação, (tais como cerimônias iniciáticas) e as transições entre regiões limítrofes: o crepúsculo, o caminho, a escalada, a barca, a ponte, a corda bamba, a travessia.

Diante desta leitura relacional, desta mitocrítica, no âmbito do núcleo de *dramatização de contos* conduzi experimentos em que as pessoas participantes pudessem vivenciar esta simulação da ação do funâmbulo, tal como aparece no documentário *The Tightrope*.

Nestes experimentos foi se revelando que a situação de travessia sobre uma corda bamba imaginária trouxe às pessoas participantes a impressão de *atenção livre e vigilante*, um apoio externo para a busca por uma *presença*. Esta mesma impressão

19 FERREIRA-SANTOS, 1998.

de uma possível presença é observável nas ações das pessoas mestras presentes nos contos filosóficos de mitema iniciático em que recorriam heróis e heroínas de estrutura dramática de sensibilidade. As dramatizações dos contos filosóficos passaram a ter, a partir de então, mais uma forma de aproximação ao conteúdo dos contos, neste caso apelando ainda mais à corporeidade das pessoas participantes, engajadas em ações de cunho relacional.

Em paralelo, seguimos nas propostas de dramatização de *contos filosóficos*, num primeiro momento sem relacionar diretamente as duas formas de trabalho.

Num primeiro momento do semestre letivo tivemos alguns encontros, no qual parte deles foi dedicada a propostas de diversos tipos de travessias na corda bamba, com diferentes variações e em seguida a dramatização de contos, um conto a cada encontro. Numa segunda etapa do semestre, ainda trabalhando com os experimentos sobre a corda bamba imaginária, parte dos três encontros seguintes foi dedicada à dramatização de um conto específico. Este conto, transcrito a seguir, intencionalmente contava com a presença de uma heroína de estrutura mítica de sensibilidade dramática, numa constelação de imagens características de um regime crepuscular de imagens:

Os enigmas

Era uma vez um camponês e sua filha. Os dois que viviam na pobreza, trabalhando de sol a sol. Certo dia, chegou aos ouvidos da filha do camponês o que o rei daquele país mandava proclamar nas esquinas, praças e mercados de todas as aldeias. Era assim o anúncio incompreensível que o rei mandou proclamar:

“Sua Majestade, nosso nobre e amado rei, ordena o que se segue: alguém deverá ir até o palácio, mas não poderá estar nem vestido nem nu, não poderá chegar a cavalo nem a pé, e deverá se dirigir ao rei estando nem dentro nem fora do palácio. Se existir uma pessoa capaz de realizar tudo isto, o reino estará salvo. Senão seremos todos destruídos”.

Durante algum tempo, ninguém conseguiu entender nada daquelas palavras, até que o assunto foi quase esquecido.

Mas um dia, a filha do camponês ficou esperando o pai voltar para casa, no cair da noite, na soleira da porta e disse:

- Meu pai, amanhã devo ir ao palácio. Eu sei o que fazer para salvar nosso reino e também sermos aliviados de nossa pobreza.

O pobre camponês ficou preocupado e tratou de dissuadir a filha, mas a jovem

o tranquilizou. Na manhã seguinte, ao amanhecer, a jovem se despediu do pai e rumou para o palácio do rei. Dois dias depois a jovem chegava ao palácio, cercada de grande alvoroço:

- Senhor grande rei, venha para fora do palácio, estou aqui para salvar o reino!

O rei foi até a entrada do palácio e viu a jovem estendida no chão, atravessada, tendo as pernas para fora e a cabeça e os braços para dentro. A jovem então disse:

- Aqui estou, majestade, e dirijo-lhe a palavra nem de dentro nem de fora do seu palácio.

O rei aproximou-se e percebeu que ela tinha uma rede sobre o corpo, de tal forma que ela não vestia nenhuma roupa, mas também seu corpo não estava nu, já que a rede o cobria.

- Não cheguei nem a cavalo nem a pé, mas sim arrastada por uma cabra da montanha- disse a jovem mulher.

O rei ficou muito satisfeito porque a jovem tinha cumprido todas as exigências da proclamação.

O rei ficou muito satisfeito porque a jovem tinha cumprido todas as exigências da proclamação. O rei pediu então que a jovem o acompanhasse até a sala do trono.

- É preciso que você saiba que estou debaixo do poder de um terrível vampiro, um demônio sobrenatural que disse que destruirá o país. Já faz tempo eu nem mesmo eu, o rei, tenho poder algum sobre ele. Este vampiro tem me atormentado de inúmeras formas. Descobri que o vampiro à noite dorme no alto de uma árvore no jardim. Fiquei sem dormir inúmeras noites, parado diante da janela do meu quarto, observando o vampiro e pensando em como livrar meu reino de seu jugo. Acabei notando que o vampiro fala durante seu sono e certa vez pude escutar claramente as suas palavras. Ele disse que apenas uma pessoa que fosse capaz de realizar certas coisas estranhas, aquelas que você foi capaz de realizar agora há pouco, seria capaz de salvar meu reino do domínio dele. Ele não sabe que eu o escutei, e quando surgiu na sala do trono para ameaçar-me pela última vez, desafiou-me com alguns enigmas. Daqui a três dias ele vai voltar para saber as respostas. Se eu não conseguir descobrir as respostas certas, eu estarei sob seu poder e ele dominará não só a mim, como ao reino inteiro, para sempre. Foram as seguintes perguntas que o vampiro vociferou:

- Primeira: Quantas estrelas há no céu?

A jovem sorriu e respondeu:

- No céu existem tantas estrelas quantos fios de cabelo existem na cabeça do vampiro. Se o vampiro duvidar, peça-lhe para ir contando cada estrela e, ao mesmo tempo, ir arrancando um por um os fios de sua cabeleira.

- O segundo enigma é o seguinte: o irmão é branco, a irmã é negra. A cada manhã, o irmão mata a irmã. A cada fim de tarde, a irmã mata o irmão. E os dois não morrem jamais. Quem são eles?

- O irmão é o Sol e a irmã é a Lua.

O rei ficou espantado com a habilidade da jovem e já estava bem mais aliviado quando contou o terceiro e último enigma:

- O que é maior que deus, pior que o Diabo, que se uma pessoa viva comer ela morre e é também aquilo que gente morta come?

- Nada- respondeu a jovem sem pestanejar.

- Como, nada? - perguntou o rei um tanto confuso.

- Majestade, nada é maior que Deus, nada é pior que o diabo, se uma pessoa comer nada ela morre, e gente morta não come nada.

O rei deu uma gargalhada, como há muito tempo não dava e esperou tranquilamente a visita do vampiro.

Quando ouviu as respostas do rei, o vampiro ficou enfurecido.

-Mas você ainda não se livrou de mim! - vociferou o vampiro. Eu vou ficar no palácio até que apareça alguém capaz de me matar. E isto é impossível, pois eu só poderei ser morto por alguém que não seja homem, nem animal, alguém que tente matar-me nem de dia nem de noite, que me dê um presente que não seja um presente, e que cause a minha morte com uma coisa que não seja flecha, tiro, veneno, força, facada, fogo, água nem pedra.

Depois o vampiro saiu e foi dormir na árvore do jardim.

Quando a jovem camponesa foi chamada pelo rei e soube da conversa com o vampiro, permaneceu serena como sempre. Arregaçou as mangas e pediu que o rei descansasse tranquilo aquela noite.

Então, quando surgiu a alvorada, nem de dia nem de noite, a jovem foi até onde dormia o vampiro e lhe disse:

- Acorda, vampiro, que chegou seu último momento! Não sou homem, nem animal: sou uma mulher. Agora não é dia nem noite. E aqui está um presente que não é um presente.

A jovem mulher então estendeu suas mãos fechadas em direção ao vampiro e quando ele foi pegar o presente, ela abriu as mãos bem rápido e voou de lá de dentro um passarinho.

O vampiro, querendo agarrar o passarinho, desequilibrou do alto da árvore e caiu de lá de cima, soltando um grito estrondoso de fúria. A queda foi fatal: o vampiro não morreu por flecha, tiro, veneno, força, facada, fogo, água nem pedra.

O vampiro morreu soterrado pelo peso de sua própria raiva.

Quando a jovem desviou o olhar daquela visão, ela levantou o rosto e viu o rosto do rei, radiante, parado diante dela.

- Ainda preciso lhe perguntar mais uma coisa: o que eu estou pensando agora?

- Sua majestade está pensando que eu sou tão inteligente e atrativa que se casará comigo.

E ela mais uma vez estava certa.

O rei e a jovem se casaram e governaram o reino juntos pelo resto de suas largas e felizes vidas.²⁰

Algumas observações mitocríticas talvez possam explicitar à pessoa leitora a opção pela dramatização deste conto. A primeira delas é a presença da personagem da camponesa, uma heroína de estrutura mítica de sensibilidade dramática, que se beneficia do caráter rítmico de suas ações para salvar a vida do rei (na etimologia, rei é aquela que re-une) e a saúde do reino das garras de um vampiro. Por ser mulher, ela é um elemento imprevisível dentro da lógica de seu oponente, que não considera a possibilidade de existência de um ser que, diferente dele, transita entre diferentes universos sociais (é paupérrima porém entra no castelo ‘pela porta da frente’), alterna tarefas consideradas femininas (a formulação de estratégias durante a madrugada) com outras consideradas masculinas (apresentar-se ao inimigo de peito aberto, para um embate frontal) numa ciclicidade que o surpreende e que o faz ser derrotado por seus próprios vícios (a obsessão por contar) e fraquezas (sua raiva ‘espumante’). Não nos dedicamos intensamente durante os encontros com as pessoas participantes a discernir de forma verbo-racional o termo vampiro nem tampouco estudar as inúmeras variantes de atuação, aparência, origens geográficas ou históricas da personagem vampiro. Interessou apenas naquele contexto explicitar que o vampiro pode ser considerado uma variante do ogro, criatura comedora de carne humana. No caso do vampiro, em algumas versões ele não chega a comer a carne da vítima, mas em várias delas se alimenta de seu sangue²¹. Nas iconografias mais recorrentes, sistematizadas a partir do *Drácula* de

20 Adaptação do conto por Theda Cabrera, para fins exclusivamente didáticos.

Fontes: MACHADO, Regina. O violino cigano e outros contos de mulheres sábias. SP: Cia. das Letras, 2004.

HALKA, A.H.D. Cuentos de Oriente para niños de Occidente. Argentina: Ediciones Dervish Internacional, 1991.

21 BRUNEL, 1988, p. 762.

Bram Stoker, o vampiro não apresenta sempre suas presas, podendo disfarçá-las até o momento em que tem a vítima sob seu domínio e que dela vá extrair seu sangue, sua força vital, sua vivacidade.

Em seguida chamou a atenção a presença no conto de enigmas (inclusive no título), que são, eles próprios, índice de uma constelação de imagens crepusculares, pois aquele que desvenda enigmas é uma espécie de tradutor-intérprete de uma das linguagens que precisa conhecer e comunicar. Foram exatamente nos momentos do conto em que surgia a necessidade de desvendar os enigmas que a camponesa pode revelar seu amplo domínio da linguagem expressa pelo vampiro e traduzir em palavras conhecidas pelo rei respostas sob a forma de novos enigmas, que o vampiro, por sua vez, decodificaria em seguida. A principal fonte de dramatização a partir deste conto foram os momentos em que a camponesa desvenda os enigmas. Assim, corporificar as imagens presentes no conto e principalmente as respostas dadas ao vampiro foram importantes para que as pessoas participantes pudessem vivenciar a ação psicofísica, a gesticulação cultural, a travessia interior e exterior que corresponde a uma iniciação, à uma passagem de um estatuto a outro de Ser.

Intencionalmente foram propostos experimentos que superpunham a travessia na corda bamba imaginária e os aspectos bem evidentes do regime crepuscular de imagens presente neste conto, por exemplo:

- o primeiro enigma proclamado à mando do rei e que a camponesa soluciona sempre atuando no 'fio da navalha', captando as sutilezas da narrativa:

alguém deverá ir até o palácio, mas não poderá estar nem vestido nem nu, não poderá chegar a cavalo nem a pé, e deverá se dirigir ao rei estando nem dentro nem fora do palácio.

- um segundo enigma, cujo intermediário é o rei, que passa a tratar a camponesa como potencial salvadora do reino das garras de um vampiro. Aqui é ainda mais evidente o caráter de transição, de alternância, de referência direta à aurora e ao crepúsculo presentes no conto:

o irmão é branco, a irmã é negra. A cada manhã, o irmão mata a irmã. A cada fim de tarde, a irmã mata o irmão. E os dois não morrem jamais. Quem são eles?- O irmão é o Sol e a irmã é a Lua.

- um terceiro e último enigma, obedecendo à estrutura trinarria tão recorrente em inúmeros contos e fábulas de tradição oral de todas as nacionalidades e épocas. Para responder a este terceiro enigma, a própria camponesa responde diretamente ao vampiro no alvorecer do dia, não sem antes ter passado a noite em claro refletindo e organizando seu plano:

- Mas você ainda não se livrou de mim! - vociferou o vampiro. Eu vou ficar no palácio até que apareça alguém capaz de me matar. E isto é impossível, pois eu só poderei ser morto por alguém que não seja homem, nem animal, alguém que tente matar-me nem de dia nem de noite, que me dê um presente que não seja um presente, e que cause a minha morte com uma coisa que não seja flecha, tiro, veneno, forca, facada, fogo, água nem pedra.

Pois então, a camponesa não é homem nem animal -era uma mulher- e assim como Diadorim²², só ela seria capaz de matar o vampiro, de vencer o 'Hermógenes' deste conto:

Então, quando surgiu a alvorada, **nem de dia nem de noite**, a jovem foi até onde dormia o vampiro e lhe disse:

- Acorda, vampiro, que chegou seu último momento! Não sou homem, nem animal: sou uma mulher. Agora não é dia nem noite. E aqui está um presente que não é um presente.

A jovem mulher então estendeu suas mãos fechadas em direção ao vampiro e quando ele foi pegar o presente, ela abriu as mãos bem rápido e voou de lá de dentro um passarinho.

22 Diadorim, personagem feminina travestida de homem no clássico *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa. Diadorim jura vingar a morte de seu pai, chefe de um bando de jagunços morto por Hermógenes, e somente ela consegue realizar seu intento de matar, por sua vez o assassino de seu pai, não sem pagar com a própria vida. Na cena em que Diadorim morre, finalmente sua identidade de mulher é revelada, pois fica exposto seu seio feminino ensanguentado. Ver em: ROSA, 2005, p. 530:

"Ela era. Tal assim se desencantava, num encanto tão terrível; e levantei mão para me benzer – mas com ela tapei foi um soluçar, e enxuguei as lágrimas maiores. Uivei. Diadorim! Diadorim era uma mulher".

O vampiro, querendo agarrar o passarinho, desequilibrou do alto da árvore e caiu de lá de cima, soltando um grito estrondoso de fúria. A queda foi fatal: o vampiro não morreu por flecha, tiro, veneno, força, facada, fogo, água nem pedra. O vampiro morreu soterrado pelo peso de sua própria raiva.

A camponesa reúne as condições favoráveis para que o vampiro morresse sob o peso da própria raiva, ao ser surpreendido por estar enredado nos enigmas que ele próprio criou, ao ser desconcertado pelo imprevisto de uma mulher guerrear pela autonomia do reino que até então estava subjugado por ele.

Nos três encontros que foram dedicados à dramatização deste conto, concomitantemente seguiram os experimentos sobre a travessia da corda bamba imaginária e num quarto encontro foi feita a transposição, o pedido de uma leitura relacional em que as pessoas participantes pudessem colocar-se no lugar do rei do conto *Os enigmas* realizando uma travessia arriscada, tendo de um lado a camponesa a lhe aconselhar e de outro o vampiro a lhe usurpar. Como a *estrutura espacial de conflito*²³ da travessia da corda bamba havia sido já experimentada inúmeras vezes, então a analogia foi se evidenciando e a superposição da ação do rei àquela do funâmbulo pode ser vivenciada pelas pessoas participantes, que atuaram em trios.

Ocorreu-me então de solicitar que, ao invés das situações ficcionais provenientes do conto *Os enigmas*, pudéssemos realizar uma leitura relacional em que cada trio de participantes pudesse transpor a situação de travessia da corda bamba imaginária sob a influência de forças opostas para situações de sua própria vida cotidiana, como educadoras. Com a intenção de que pudesse, quem sabe, reconhecer que a pessoa educadora, no exercício de assenhorar-se de si mesma na busca de mestria também realiza esta travessia arriscada de presenciar e administrar forças internas e externas que podem movê-la de seus intentos originais. Ao mesmo tempo, o fato de exercitar-se na escuta atenta de uma meta interior, de buscar por meio da escrita de aforismos e de *koans* perguntas sobre si própria e também sobre seu ofício de educadoras talvez pudesse simbolizar, para elas, a meta a qual dirigir-se, a plataforma do lado oposto ao qual se inicia a travessia da corda bamba e à qual se quer chegar.

Surgiram várias situações em que, numa espécie de *monodrama*, uma das pessoas participantes exercia a força afirmativa, que poderia levar a travessia adiante,

²³ Ver o verbete *Corrodramaturgia* elaborado por Lopes in RENGEL, 2001.

enquanto uma segunda exercia a força negadora, tentando, à exemplo do vampiro, minar a potência do rei no comando do seu reino, desunindo o rei no comando do seu reino. Tomando em conta que, etimologicamente, rei é aquele que reúne, re-une, cabia à terceira participante, que efetivamente empreendia a travessia sobre a corda bamba imaginária, ater-se (ou não) à sua meta, à direção dada pela plataforma oposta ao ponto de partida e ir escutando o que as vozes e apelos dos dois personagens opostos (forças compelidoras) lhe diziam. Sem decidir-se de antemão, sob a influência de duas forças opostas e contrastantes, cabia à cada participante que realizava a travessia que escutasse à ambas tendências e tratasse de ser a força conciliadora ou que, caso uma das forças efetivamente exercesse maior atração, deixar-se sucumbir a ela e ‘tombar’ para um dos lados. Assim, busquei propiciar à pessoa participante a vivência material e bastante concreta, literal até, de uma *dialética-sem-síntese* tão característica do *regime crepuscular de imagens*.

Nestas dramatizações, cada trio de participantes combinava previamente, segundos antes de improvisar juntos, qual seria o tipo de travessia a ser empreendida, qual o tema ou conteúdo o qual seria alvo da atuação de duas forças contrastantes e complementares. Um trio se dedicou ao desafio de acordar pela manhã e levantar-se da cama prontamente, o que parece coisa banal mas é concretamente um desafio diário em que embates se dão, para alguns. Outro trio decidiu tratar da decisão de um jovem educador em manter-se na metrópole ou retornar à cidade natal. Outro trio, ainda, enfocou o dilema cotidiano de uma educadora já atuante no mercado, indecisa entre corrigir provas e trabalhos dos estudantes ou ver sua série televisiva predileta. Temas aparentemente banais, porém bastante reveladores de que as pessoas participantes são capazes do exercício de auto-observação no cotidiano e por meio dele podem reconhecer forças atuando sobre si, dualidade ou multiplicidade de forças antagônicas e contraditórias que atuam sobre nós.

A *estrutura espacial de conflito* da travessia sobre uma corda bamba imaginária serviu como materialização espaço-temporal de um conflito entre duas naturezas opostas e contraditórias atuantes na pessoa. Interessou-me aí, mediante estímulos ao jogo enquanto ele acontecia ou logo em seguida a ele, sugerir às pessoas participantes de que poderiam tentar usufruir da energia resultante deste atrito entre estas forças, colocarem-se eretas diante das oscilações laterais, constituindo-se não somente

fisicamente -mas também animicamente- como uma cruz universal de cujo centro irradiam um eixo vertical e um horizontal. Como na canção à qual recorro feito oração a pedir-me resiliência diante das adversidades: “A sombra que me move, também me ilumina/ [...] Debaixo de sete quedas/ Querendo me levantar [...]”.²⁴

E não seria este mesmo gesto interior, esta mesma ação interna, esta mesma postura integral a cultivada pelas pessoas mestras desconcertantes presentes nos *contos filosóficos* que vinham sendo abordados nos nossos encontros? E não seria ainda este mesmo cultivo aquele necessário à iniciação à mestria, por parte das pessoas educadoras em formação inicial no ofício escolhido por elas? Foram estas as perguntas que eu intimamente me fazia, porém evitando explicitar às participantes a minha própria leitura relacional. Tentei reunir vários elementos heteróclitos que talvez possam ter se constituído como ingredientes para um experimento laboratorial, talvez tenham sido os necessários para que cada pessoa formulasse suas próprias hipóteses.

No encontro seguinte, propus às pessoas participantes diferentes propostas sobre suas ações como alunos/as e professores/as na escola e assim comunicaram sua visão a respeito de como vivenciam na realidade imediata seu relacionamento com a educação escolarizada. Nas dramatizações, apareceram inquietudes diante de ações obrigatórias na escola, um questionamento do porquê, para quê e ao quê servem estas ações. Outras dramatizações expressaram personagens na escola atuando em serviço burocrático ou de forma burocrática, claramente expressando sua percepção interior em atuar como autômatos. Porém, seguiu conosco a pergunta de como ativar em si a mesma prontidão, a mesma vivacidade, o mesmo estado de *atenção livre e vigilante* nesta travessia arriscada que é ser aprendiz de mestre dentro do contexto da educação escolarizada. Como recobrar na atitude interna o mesmo pedido de *presença* que o caminhar na corda bamba imaginária nos intima?

Rapidamente dei-me conta da dificuldade das pessoas participantes em exercer sua presença mediante estas simulações miméticas. Elas suscitaram nas pessoas educadoras em formação inicial o retorno ao funcionamento habitual, aos questionamentos costumeiros, a soluções precipitadas onde se tornava bem difícil dar conta da complexidade do contexto cotidiano. Prossegui no que havia planejado

²⁴Excerto da canção *Galope rasante*, de Zé Ramalho, presente no álbum *A terceira lâmina*, de 1981 mas que prefiro ouvir na voz da cantora Ceumar.

para aquele encontro, pareceu talvez interessante às pessoas participantes a tentativa de aplicar em seu potencial contexto profissional àquela busca por uma *atenção livre e vigilante*. Porém fiquei questionando bastante se a práxis que vinha até então despreziosamente fluindo, sem buscar atender à alguma meta fixada de antemão a partir daquele ponto tinha ou não encontrado aqui uma aplicabilidade imediata: a de ‘treinar’ professores da educação escolarizada na gestão de sala. Sem depreciar as atividades de *sociodrama* que são realizadas e até com bastante êxito com o intuito de simulação de contextos cotidianos para aprimoramento profissional, questionei-me se a práxis de dramatização podia ou devia, no contexto da investigação, debruçar-se mais sobre isto.

Provisoriamente, naquele contexto, naquele momento dentro de um processo tão curto e esporádico, considerei que seria mais interessante ater-me a seguir buscando por meio da dramatização de contos filosóficos de mitema iniciático um enfoque menos ‘aplicado’ e ‘replicável’, de modo que a estranheza dos contos e das propostas de dramatização fossem um ‘choque’ necessário diante da aparente ‘normalidade’ ocorrida na escola e das críticas já tão costumeiras (e rasas, inclusive). Considerei que a dramatização de situações ocorridas dentro da escola serviu para medir, como uma espécie de termômetro, o grau da qualidade de experiência deste encontro em relação aos anteriores. A meu ver, visivelmente este encontro foi mais banal, resvalou num fazer cênico de linguagem mimética convencional pretendendo ser simulação literal do cotidiano. Ainda assim, foi importante o experimento, pois pude observar como cada variação na condução pode influenciar de uma ou outra maneira o encontro. Uma proposta mais diretiva, de cunho de simulação mimética de uma suposta ‘realidade escolar’ levou o encontro a girar em torno do já ‘conhecido’, do mais ordinário de nós mesmos, ficou mais evidente nas dramatizações um funcionamento mais ordinário da mente verbo-racional, da exposição de chavões e estereótipos. Como o intuito da investigação é a busca por reunir condições laboratoriais que privilegiem um sentir, pensar e agir de forma não-habitual, exercendo assim nas pessoas participantes um chamado à uma *atenção livre e vigilante*, não banalizadora da função do mestre e das relações entre mestre-discípulo, pareceu-me que era importante a retomada da dramatização dos contos com mitema iniciático e uma abordagem à eles no sentido de verticalizar a pesquisa que até então vinha sendo feita, ao invés de tomar um novo

rumo que tinha sido apontado. Nos encontros seguintes e até o final do semestre, decidi então ater-me à investigação em sua proposição mais estrita e retomei as proposições de dramatização de contos filosóficos de mitema iniciático.

Sem um julgamento definido se foi ‘ruim’ que este encontro tenha sido um pouco diverso dos anteriores, se foi um ‘equivocado’ na condução, segui - e ainda sigo - com o questionamento se deveria ter dado continuidade a este tipo de abordagem naquele semestre ou como iniciador de outras propostas em outros contextos. Pude perceber naquele encontro o quanto é difícil trazer às práticas cotidianas (mesmo as simulações delas) alguma influência que porventura poderia advir dos ensinamentos contidos nos contos filosóficos de mitema iniciático. O quão desafiador é fazer com que a práxis da dramatização atuasse efetivamente como mensageira, como *psicopompo*²⁵ entre um ensinamento de tradição oriental com outras formas e práticas vigentes na educação escolarizada a qual as pessoas participantes se engajaram a simular e refletir sobre. *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”²⁶.

Se nos apropriamos da analogia da escalada de uma montanha como processo de busca vertical, parece-me que a minha escalada na mestria 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 último.²⁷

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 evitá-las.

25 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

26 Em alusão à fórmula atribuída à Hermes Trismegisto no Caibalion (cerca de 1300 a.C.), na segunda de sete leis, a Lei de Correspondência: “O que está em cima é como o que está embaixo. O que está dentro é como o que está fora” (CAMAYSAR, 2002, cap. VIII).

27 DAUMAL, 2007, p. 140, grifo do autor.

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 bem.²⁸

Trata-se não somente de aprender a subir, mas de aprender a descer, portando comigo, sem esquecer-se e sem olhar para trás, alguma impressão preciosa recebida no alto da montanha ou nos íferos (no caso de Orfeu a queda poderia ter sido redentora). Tenho muita dificuldade em transportar comigo, sem esquecer ou manipular, conservando a gratuidade e despreensão daquilo que foi experienciado mediante uma atenção livre e vigilante. A dificuldade em suportar *a insustentável leveza do ser*.²⁹ Mediante as minhas tentativas, parece-me que desconheço ainda este movimento, há uma resistência arredia e indócil ao trânsito, à fluidez, à uma travessia que mantenham intacto o ‘ouro’. 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 [...] do herói ‘ser o resultado da sua conquista’³⁰. Em suma, “ser o resultado da minha conquista” seria ser Eu mesma, ser capaz de discernir entre as vozes dos muitos “eus” que me habitam e se alternam no comando daquilo que ordinariamente os outros (e eu mesma) chamo de ‘Theda’. O ouro intacto seria conservar por mais de um milésimo de segundo uma impressão de mim vivendo, respirando, falando, agindo, pensando sem crer que sou a manifestação, sem me identificar com a miríade de associações e apegos que me distraem do eterno-presente, do agora-já. Porém, como sustentar esta insustentável leveza, como evitar ser tragada outra vez por um funcionamento ordinário da minha mente verbo-racional, que acredita que sabe tudo sobre todos e, especialmente sobre mim mesma? Como ser senhora de mim se não consigo me manter mais do que um milésimo de segundo sobre a corda bamba, se caio continuamente, se me desgarro do mastro e sucumbo às sereias mediante a primeira nota de seu canto?

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,

28 Id, *ibid.*, p. 139.

29 Em referência ao título do romance de Milan Kundera (1984).

30 CAMPBELL, 1992, p. 372.

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. (Ulisses amarrado no mastro descobriu-se resiliente, descobriu sua força mediante dar-se conta de sua fraqueza, descobriu-se corajoso mediante o medo que sentia, descobriu-se prudente apesar da ousadia a qual ele sempre se apoiou). E contar com a ajuda de aliados que antes se desconhecia ou temia. (A camponesa não seria alguém que todos imaginavam ser capaz de fazer frente ao vampiro, foi exatamente o imprevisto é que surpreendeu o inimigo e o fez capitular). E, principalmente: aclimatar-se progressivamente, para ser capaz de sobreviver, quem sabe um dia, de trafegar com fluidez entre diferentes regiões que vão desde o inferno ao paraíso. Ou, para ser mais realista (pessimista na opinião de alguns, ainda otimista na perspectiva de outros): trafegar entre diferentes níveis do limbo.³¹

Vi principalmente que, por tratarem-se de diferentes paradigmas, diferentes epístemes, diferentes abordagens à partilha de conhecimentos, a educação de cunho escolarizante iluminista, protestante aristotélico-cartesiano eurocêntrico e aquela que buscamos, ‘*educação como poiesis*’ não é fácil (e talvez nem seja obrigatoriamente transportável) o trânsito entre propostas diferentes entre si. Ficou evidente para mim que não se trata de uma aplicação, de um ajuste, de uma reforma para que a tradição oral com fonte e forma de transmissão de conhecimento possa de forma ‘mágica’, rápida e prática pudesse adentrar na educação escolarizada sem perda de suas características intrínsecas.

Refleti então que a práxis proposta nesta investigação, ainda nascente e titubeante, precisa fortalecer-se - e muito! – para seguir sendo algo constituído de forma coerente com sua intenção inicial de educação como *poiesis*³², “tempo de criatividade e de criação”³³ e não sucumba facilmente, convertendo-se *fabricação cultural*³⁴, soluções ‘requentadas’ a partir de ‘ingredientes frescos’...

Não tenho respostas diante de tantas questões, porém importa estar ereta diante das adversidades, das contrariedades, dos desejos, dos apelos, das chantagens,

31 Tal como Dante Alighieri descreve o limbo em *A Divina Comédia*.

32 SKLIAR, 2010, p. 154.

33 SKLIAR, 2010, p. 154.

34 COELHO, 1989.

das emoções que me tiram do prumo. Na corda bamba, ora resvalando na vaidade e na cegueira, ora enxergando com a nuca que transvê mais do que a mente em seu funcionamento ordinário pode abarcar. Em alguns momentos, meu canto ecoa vindo do meu coração, sem tensão desnecessária. Em outras, minhas emoções colore as ações, ações borradas, mucosas, inexatas, indistintas, desfocadas e sem precisão.

Sempre a dualidade e a dicotomia. Mas algumas poucas vezes a presença de uma terceira força (o silêncio, a soltura, um relativo grau de liberdade e uma afirmação fortuita de “Eu sou”). “Eu sou” que testemunha, acolhe, desfruta do atrito resultante entre duas forças que nunca deixam de emanar suas polaridades opostas, porém nem sempre precisam se anular.

Mas esta pergunta sem resposta, este comichão, esta chama ígnea, esta suspensão em ação, esta *dialética-sem-síntese* é a crista da onda em que eu surfista iniciante ³⁵ tento me manter, em equilíbrio instável. Nesta corda bamba em que quando caio, tudo me leva a crer que não caí e, portanto, jazo caída sem nem mesmo ter o impulso vital de me levantar e começar outra vez. Esta é a maior das opressões: estar envolta na névoa da ilusão de que ainda estou no alto da corda, me equilibrando, quando na realidade estou fora do jogo e nem me dou conta disto. Eu quero a Realidade bem maior do que a “realidade” ordinária, esta Realidade mais Real do que a realidade” (parafraseando Clarice Lispector ³⁶) que obtenho no superesforço de decifração de Eu-eu diante de um texto, eu sendo decifrada pelo texto, texto-esfinge a devorar-me ao ser decifrada.

Como não ser devorada, mas sim contar minha própria história no ato da decifração ³⁷, usar o conto de tradição oral para ser uma tradução/ traição à altura da qualidade extraordinária de uma *tradição viva* ³⁸? Como renovar em mim, no meu ato de escuta-narração-dramatização uma compreensão esquecida, adormecida ou negada de mim e que, pelos ecos dos ancestrais, passo a escutar em mim ao ouvir a tradição que me corresponde? Como ressoar de corpo-mente-voz-alma esta tradição que precisa de

35 Em referência ao *zen-surfismo* mencionado nos anos 1980 pelo cantor e compositor brasileiro Lulu Santos.

36 LISPECTOR, 1998.

37 Em alusão à Édipo que decifra o enigma da esfinge, porém reluta em decifrar o enigma revelado pela pítia e assim desvendar a história de seu nascimento e o motivo pelo qual a peste assola a cidade do qual ele governante tem o dever de reestabelecer a saúde.

38 HAMPATÉ BÂ, 1982.

mim como mais um elo de uma cadeia de partilha e de presentificação? E se não me treino a ser um si-respondente, se não sou o humano que Deus precisa para que ele seja divino? E se a tradição se estagna em mim e a conservo sem acrescentar a ela nenhuma parcela de traição, o que será desta tradição? *Tradição viva*: não jogar a água do banho com o bebê dentro, mas só sei distinguir o gesto quando senti o peso, a densidade, muita água escapuliu e estou prestes a surpreender-me com a queda do corpinho que se aferra à banheira!

É neste momento de choque, de estiramento da crina do violino, um segundo antes de romper-se que um salto de qualidade me é ou não consentido, consinto a “Eu” dar-me ou não este salto, e passo a pertencer genuinamente à tradição, coloco-me à serviço. Consinto ou não se quase que milagrosamente estiver acompanhando com uma atenção livre e vigilante, só escolho se tiver acompanhando os inúmeros impulsos que permeiam cada tensão do meu corpo, cada sinapse, cada respiração. Deste conglomerado de tensões enfeixadas, de emoções díspares, de associações desordenadas, num átimo de silêncio, estou ali, com aquelas pessoas, naquela atividade, mas não me colo a elas, não estou escravizada pela atividade, aí e só naquele átimo sou senhora de mim mesma, de relance transvi a mestria atuando sobre mim.

De que adiantaria me recolher longe da vista dos homens, tentando simular artificialmente uma condição de suposta calma e domínio de si? É na turbulência, durante a tempestade e por ela existir que me faço análoga ao olho do furacão, mesmo sendo tragada pelo força centrípeta que me aprisiona na dispersão, em alguns momentos que me faço correspondente, sou magnetizada pela força centrífuga, por instantes habito dentro de mim no olho do furacão. E depois, dormindo outra vez sonho que ainda estou desperta...

Muitos são os jogos, trabalhos artesanais, atividades artísticas que, ontologicamente remetem à uma *atenção livre e vigilante*. Os contos, cantos e danças de tradição oral que englobam a dispersão e a moldam em vigilância, que acolhem a negatividade e revelam uma face de impassividade diante dela. O vampiro morreu sob o peso de sua própria raiva, a donzela, serena como sempre, não morreu de medo, não cedeu ao desespero, não aniquilou o inimigo, não matou justificando que a morte foi para o bem comum (mesmo a personagem do Bem se converte em maligna quando mata o Mal). A camponesa soube responder com astúcia, trazendo para sua ação uma

qualidade extraordinária que a simples queda de braço entre duas forças opostas jamais traria nada além de anulação. O vampiro morreu soterrado pelo peso de sua própria raiva, caindo da árvore-esconderijo de onde instilava veneno mas sucumbia à tristeza e ao isolamento. (O vampiro falava durante o sono, revelando seus planos, pois não tinha mesmo ninguém para conversar!). “A alegria é a prova dos nove”, parafraseando Oswald de Andrade, ter o poder não traz plenitude, poder ser quem se é, exercer seu Ser é a alegria dos santos iluminados! A donzela, serena como sempre, foi encontrando na alvorada e no crepúsculo alguns instantes do silêncio da atenção livre e vigilante, do alinhamento de suas funções internas à serviço de libertar o rei, o reino e a si mesma do jugo do vampiro e, ainda, aliviar para ela e seu pai camponês o peso da pobreza que os assolava. Ela só pode responder ao vampiro porque estava serena, porque sua raiva ou medo não turvaram sua mente, porque confiava no melhor de si mesma para defender-se daquilo que não desconhecía de si mas que se expressava mais ferozmente no vampiro do que ela permitia que se expressasse nela. Vociferava dentro da donzela algo assassino, algo animal? Ou sua sábia-conselheira-mestra lhe sussurrava baixo, com voz doce? Esta donzela do conto sabia ouvir, sabia estar atenta, sabia estar silenciosa para ouvir sem se deixar levar pelas vozes.

Camponesa que é coroada rainha porque senhora de si, moça e anciã, ao mesmo tempo... Porque é torpor e distração dos velhos imaturos iludir-se que a aquisição de rugas, pelancas e desgostos ao longo da vida lhes trouxe sabedoria. Ou que só o passar frouxo e passivo dos anos traz experiências suficientes marcantes que permitam à aquisição de um conhecimento. Pois se quase tudo que aprendemos e saboreamos se dá na infância, se é lá a oportunidade de ter o parâmetro da integridade, como faremos para constituir *presença* ativamente na maturidade nos pautando em memórias poeirentas? Se o conhecimento é constituído de uma materialidade fugaz, ele é composto da matéria da leveza da infância misturado à conquista do domínio de si que só de uma maturidade genuína pode resultar. Mas se carregamos a vida inteira algo imaturo, desarmônico, desequilibrado, como se chegará à morte ainda se enganando que rugas e pelancas são conhecimento? “Os canalhas também envelhecem”, (dizia sabiamente minha avó materna) envelhecer sem amadurecer é o pior pesadelo que uma donzela sábia pode colocar como despertador de sua consciência para que isto a ajude a trabalhar. Sem a pretensão de que este trabalho seja incessante, contínuo, voluntário, autônomo. Mas

com a humildade repentina de que dispersão é a regra que faz este mundo girar e atenção é milagre concedido em conta-gotas durante um trabalho árduo de suor de Cataratas do Iguazu. Árduo mas solto, despretensioso, amoroso consigo. Transbordamento que pode, uma vez em nunca, atingir até alguém por perto, vez ou outra, se a pessoa de raspão fortuitamente estiver desarmada...

Mais que isso, não sei não, nunca vi ou estava distraída quando devaneei que era possível aqui comigo cá dentro.

(In) Conclusão

Assumo-me pertencente à uma corrente epistemológica na qual o *pensamento complexo* busca englobar as contrariedades sem, porém, anulá-las. Uma abordagem que reconhece o valor do acordo entre as pulsões reflexas e o meio, numa busca de integração do negativo mediante uma terceira força. Na utopia da harmonização da integração dos contrários, estado efêmero e descontínuo em que se prevê e busca aprender a suportar uma *dialética-sem síntese*. Considero que conseguir reunir as condições favoráveis à uma *experiência* significa grande sabedoria interior, é uma ação que denota mestria. E mais mestria ainda quando se é capaz de suportar as contrariedades, os desafios, as angústias, o não-saber, o não-controlar do processo durante seu fluxo. Tal como um Ulisses que sabe que vai passar pela região onde se ouve o canto das sereias e sabe que é suscetível de sucumbir aos seu encanto, ele porém não aquiesce de simplesmente tapar seus ouvidos, ele se faz amarrar ao mastro do navio, deixa de sobreaviso seus marinheiros para que estritamente o mantenham amarrado e ousa expor-se ao risco, de forma controlada até certo ponto, pois desafia seu próprio autodomínio e não tem certeza de antemão de que será capaz de lidar com forças as quais são alheias ao seu controle e desejo. Mesmo precavido e prudente, Ulisses não está isolado, não está protegido das tentações que

o canto das sereias e também suas vozes interiores lhe sussuram internamente: “você pode se soltar do mastro, não vai ser tão ruim assim, não tem perigo”, “você já se exigiu o bastante, por agora pode se deixar levar, será bom”, “como você já fez muito pelo seu povo, esta será sua recompensa, poder fazer algo que satisfaça em você aquele que está sempre fica para trás, que precisa também de satisfação”. E aquilo que vinha sendo autodomínio, vinha sendo conquistado pelo atrito entre forças contrárias, por um triz poderia ter sido desperdiçado, ter sido cooptado, ter sido desviado ou a meta de Ulisses sucumbido à mais fácil das facilidades! E tudo isto por um instante de distração, de esquecimento da meta, por permissividade à busca por auto-satisfação, por recompensa. Adiar o prazer imediato, a satisfação de impulsos irracionais aqui não é o termo justo, pois Ulisses não adia o prazer imediato de ver-se, de testemunhar seus processos internos, ele não posterga nem desmerece o valor de escutar suas vozes, ele não abdica da felicidade imediata que é estar onde está, ser quem se é, vislumbrar a miríade de “eus” que lhe habitam, pois neste momento pode exercer um Eu que presencia e se distancia dos “eus ordinários”. Não se trata de pretender à supressão de nenhuma força, de seccionar a complexidade da realidade, de exaltar certos aspectos em detrimento de outros, porém de manter vivo e intacto uma visão abrangente da complexidade, sem nada exagerar ou excluir (Lembro-me bem aqui de Fernando Pessoa: “Para ser grande, sê inteiro, nada teu exagera ou exclui”¹).

Mais do que a proposição de mais um ‘novo’, ‘inédito’ e ‘salvador’ currículo na formação inicial de artistas-educadores, professores-artistas ou diretores-pedagogos, a presente investigação tratou de ser 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”², “educação como ato que nunca termina, que nunca se ordena. A educação como *poiesis*, quer dizer, como um tempo de criatividade e de criação”³, ou seja, designa um percurso formativo do sujeito como sujeito no mundo. Uma concepção em que o enfoque da educação não é

1 PESSOA, 1980.

2 BARRET & LANDIER, 1994, p. 15.

3 SKLIAR, 2010, p. 154.

“meio para se atingir finalidades instrumentais”⁴, e sim proporcionar ao Ser o exercício de realizar o seu potencial humano. É uma possibilidade de *itinerário de formação*⁵ de cunho existencial (sem ser existencialista) e *poiética* (sem pretensões estetizantes).

A dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático com heróis e heroínas de *sensibilidade dramática* é um modo de colocar em ação, de encaminhar um processo para que a ação dramática revele ignorância e também desejo por conhecimento. Fomentar na pessoa participante o desejo por conhecer mais da linguagem dramática e mais de si própria, construção do humano no humano. Conhecimento que se volta à reflexão sobre o ato de educar e de aprender, sobre possíveis *itinerários de formação* da pessoa educadora em formação inicial na sua busca por *mestria*. Busca de *mestria* que busquei iniciar-me e reunir as condições para que outras pessoas se iniciassem, num contexto de uma ação local, de pequeno alcance, que “vive do momento em que a necessidade lhe chama, atuação é constituída pelos obstáculos encontrados, problematizadora”.⁶

Meu esforço como pesquisadora durante a investigação foi organizar elementos que me parecessem ter afinidade com a proposta inicial, planejar os encontros da prática empírica, refletir sobre encontros anteriores e sistematizar um trabalho de condução que, tendo um início claro, porém, não tinha uma única finalidade pré-determinada nem todas as etapas intermediárias previamente estabelecidas. Interessava mais reunir condições favoráveis que gerassem um processo, não um objeto, um ‘produto final’. Este ‘produto final’, no caso da práxis de dramatização, não foi a apresentação de um espetáculo, mas o conjunto de propostas que, acumuladas, talvez puderam cristalizar na pessoa participante e em mim como pesquisadora uma impressão de vivacidade, de descoberta, de *experiência*⁷ resultante do acúmulo de tentativas. Porém, o presente trabalho e o minidocumentário podem servir como ‘objetos’ que revelam à um fruidor externo do que se tratou o processo, algo de uma travessia vivenciada pela pesquisadora e pelas demais pessoas participantes da pesquisa.

A produção de conhecimento não foi algo ‘adquirido’, mas algo criado no e pelo fluir dos encontros em conjunto com o saber contido nos contos de tradição oral e

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

5 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

6 FOUCAULT, 1982.

7 HEIDEGGER, 2003.

na práxis de dramatização. Importou então o processo de partilha e de apropriação da linguagem dramática ao mesmo tempo e recursivamente que se dava uma compreensão do teor de ensinamento contidos nestes contos.

Interessou reunir condições para que a pessoa atuante pudesse vivenciar uma *experiência* de descondicionalidade dos hábitos perceptivos. Educação como *poiesis* em que a compreensão é vista como um processo dinâmico que engloba as estratégias e táticas próprias de um aprendizado onde a pessoa aprendiz encontre condições favoráveis de compreender as coisas por si própria, pela “tensão do seu próprio desejo ou pela contingência da situação”.⁸

As pessoas mestras que aparecem recorrentemente nos selecionados contos filosóficos de tradição oral, mestras crepusculares, possuem esta característica de desautomatização dos hábitos perceptivos e *emancipação* na busca e partilha de conhecimento. Esta partilha se deu, no caso da investigação, por meio de uma práxis de cunho ético-poético de dramatização de contos filosóficos cujo personagem principal é o mestre de tradição oral, um mestre de sensibilidade crepuscular, mas que ele mesmo não age de forma direta, decodificável, unilateral. Mas que na *não-ação* voluntária e consciente, no esforço por ser ‘ativo na passividade’ e ‘passivo na atividade’⁹, na aceitação de sua nulidade, na busca por converter-se em senhor de si, chega a emanar uma qualidade vibratória em que a pessoa aprendiz é convocada a um esforço similar, onde é chamada a escutar sua mestra interior, a surpreender-se que sabe aquilo que acreditava não saber (inteligência do sentimento, de corpo inteiro, de um pensamento de outra qualidade).

Sem a intenção de eleger e servir à um pensamento hegemônico sobre educação, porém sem pretender excluir a investigação de um panorama de altíssimo nível de complexidade que é a educação atual, então caberia afirmar que a tradição oral dita ‘oriental’, dita ‘popular’, dita ‘primitiva’, dita ‘mítica’, dita *filosofia latino-mediterrânea*¹⁰, numa busca por uma *razão sensível*¹¹ faz parte deste panorama. Já que não se trata

8 RANCIÈRE, 2005, p. 30.

9 Parafraseando GROTOWSKI, 1993.

10 FERREIRA-SANTOS, 2005.

11 FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012.

mais da ruptura com a tradição, na busca pelo novo e pelo inovador (como nos *mitos messiânicos*¹²), já que não se trata mais do ideal de resgate pelo passado glorioso e da dor pela perda do paraíso¹³. Quando digo *tradição viva*¹⁴ não digo 'resgate' do que possivelmente está se perdendo da tradição oral, não digo conservação daquilo que decaiu porque já estava morto, nem tampouco de manutenção de aparências inovadoras que são pura fachada para maquiagem estruturas decadentes. Falo de que na *tradição viva* uma busca de qualidade na percepção toma variadas formas, em contraponto e muitas vezes na contracorrente do contexto social. Se alguém de fora da tradição, algum erudito, algum intelectual colonizador quer 'auratizar' e 'incensar' a tradição oral como forma de legitimação, querendo assim transferir automaticamente para a cultura alheia suas próprias aspirações, isto não significa que aquelas pessoas que estão imersas na tradição viva o autorizam, o reconhecem, o aceitam ou legitimam. Talvez simplesmente ignorem, ou não deem importância a algo extrínseco ao seu meio e ao qual não atribuem um valor ontológico, mas apenas circunstancial e que precisa, mesmo assim, ser percebido sob o risco de, se ignorado completamente, tornar-se risco eminente de dominação cultural da pessoa 'ingênua' pela 'mal-intencionada'. Mas, se é tradição viva, ao contrário, engloba nela própria a multiplicidade de inovações, é ela que, para sua sobrevivência, já conserva na sua natureza intrínseca a qualidade de ser rio: muda o curso, adaptando-se aos acidentes do percurso, mas não deixa nunca de correr e seguir para o mar. A bacia da tradição viva ora aflui das outras correntes, ora torna-se ela mesma um grande rio de onde afluem pequenos riachos, ribeirões, que se esquecem ou desconhecem de onde afluíram. A tradição viva não se distancia da sua meta, que não é desaguar no mar como seus afluentes, mas é do feitio de uma gota que resiste à correnteza e quer voltar a seu nascedouro. Uma só gota. Resistir, reexistir, existir. Ser só enquanto luta e porque luta, no restante do tempo é levada pela correnteza até o mar.

Esta investigação significou para mim uma rica oportunidade de empreender muitas e variadas travessias, a tentativa de trafegar por diferentes instâncias: de professora a mestra, de atriz e narradora de histórias à artista-educadora, de profissional

12 RICOEUR, 2014.

13 RICOEUR, 2014.

14 HAMPATÉ BÂ, 1982.

a ser humano, de obra de arte para *vida-em-obra*¹⁵ de participante de uma tradição viva a uma tradutora/ traidora que tenta servir como intérprete para aquelas pessoas que desconheciam esta tradição. E, por meio da práxis de dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático com a presença de mestres de sensibilidade crepuscular, busquei reunir algumas condições favoráveis para que as pessoas educadoras em formação inicial pudessem trafegar pelos limiares e realizar também suas próprias travessias: de alunas à educadoras, de professoras à mestras, da imersão numa abordagem que privilegia o verbo-racional para outra que privilegia a presença e a corporeidade, da vida escolar escolarizante para a vida cotidiana, do paradigma que valoriza o ‘novo’ e o ‘inovador’ para aquela que os poderia inserir numa tradição viva.

Em contínuo atrito com a passagem do tempo e a angústia diante das minhas limitações em como ‘aproveitá-lo da melhor forma possível’, acabei encontrando em alguns momentos a paz que se chama ‘ausência de pressa ou de saudosismo’, o *agora-já* do eterno presente em que não se deve estar em outro local senão aqui, não se precisa estar em outro tempo senão este do momento, não se precisa de outras companhias para além de si mesma e daquelas pessoas que estão comigo. Foi um período este dedicado a investigação que me exigiu dançar, cantar, ritmar a vida, ora ‘perdendo o passo’ e desafinando a voz, ora reencontrando a canção *mestra* que me guiava no silêncio: esta *obra exigiu esta vida*¹⁶, tal como ela se apresenta, com todas as idiosincrasias, limitações, contrariedades e boas surpresas, também.

Se num primeiro momento a escrita deste trabalho se mostrou como uma travessia intransponível, muito árdua e até mesmo menos interessante do que a pesquisa empírica, aos poucos, ao empreende-la, descobri-me desfrutando desta travessia como funâmbula experiente e ousada, ainda que conservadora nas formas. Descobri-me como funâmbula que necessitava sorver cada segundo do tempo disponível, fruir da passagem do *tempo aiônico*, do tempo em que a oportunidade esvoaça seu topete ao alcance de minhas mãos, do *agora-já*, ainda que o *tempo cronológico* estivesse em meu encaço, a me devorar pelos calcanhares.

Não é momento para olhar para trás, é momento de dar um passo, depois outro, sabendo que, na vida real, não é tão esquemático quanto a passagem do funâmbulo pela

15 FERREIRA-SANTOS, & ALMEIDA, 2012.

16 Parafraseando MERLEAU-PONTY, 1992.

corda bamba, não há uma plataforma fixa a me aguardar ao final da travessia. A vida real não é quebra-cabeças, é *tangram*, é uma estrada que, ao final, “vai dar em nada, nada, nada, nada, nada, nada do que eu pensava encontrar”.¹⁷

Como compreendo hoje as coisas, a ‘última travessia’ é seguir caminhando quando não se tem claro se existe mesmo um ‘ponto fixo’ onde se quer chegar, se suspeita de que ele não exista ou seja apenas um ponto intermediário, e ‘dançando no escuro’, o próprio caminhar é que nos ensina a seguir caminhando, a seguir palmeando com as plantas dos pés o que a nuca transvê.

Interessa seguir na investigação da travessia de como se chega a ser quem se é: estado esseral esquecido ou perdido ou pouco cultivado. Nesta travessia, algumas estratégias vêm sendo aprendidas, na soltura das tensões desnecessárias (musculares, mentais, emocionais), permitindo fortuitamente o acesso à algum nível de conexão corpo-mente e raramente, corpo-mente-sentimento. Ao mesmo tempo, o despertar da inteligência motora-instintiva conecta à sabedoria ancestral, a qual nós homens e mulheres urbanos estamos tão distanciados. O acesso à um sentimento de pertença que a narrativa oral tradicional traz consigo também auxiliou neste processo que não é psicológico, ou só psico-físico, é transpessoal. De novo a gratuidade é a chave: relativa liberação de surtir efeito, de ‘resultar’ num “resultado previsto de antemão” leva a outros resultados, decorrentes do processo mesmo, inesperados, não-programados. Outra aprendizagem nesta travessia é tentar seguir respirando, seguir me acompanhando diante do ‘alarme’ que dispara mecanicamente diante do não-saber, não-poder, não-controlar.

Outra armadilha é que a estudiosa em Teatro, que recebeu certo tipo de formação sistematizada e profissionalizante em arte ‘torce o nariz’ para o não-saber, para o inesperado, aquela que está descrente da possibilidade de espontaneidade, que só presencia ao redor espontaneísmo ou pretensão rigor tecnicizante e estetizante. Porém, trago à memória momentos de lembrança de mim desde criança, momentos em que as pessoas são verdadeiras, em que foi possível ser genuína, aí então lembro, sinto, confio, consinto de que há raros, efêmeros porém eternos momentos em que sim, “Eu sou”, “Eu” é mais forte do que os outros “eus”, o “Eu” profundo acolhe, engloba e vê em perspectiva os outros “eus”. Refresco-me na fonte fresca da memória de que “Eu”

¹⁷ Em citação livre à canção de Gilberto Gil *Se eu quiser falar com Deus*.

quero ser, “Eu” sou, a outra pessoa existe e podemos nos encontrar na multiplicidade, na diversidade, na estranheza.

Nesta travessia iniciática, agora decanto experiências, dou-me o tempo (ou o tempo é que me doa seu fluxo) para que uma educação sistematizada porém não escolarizante possa ser germinada, sentida, cultivada, partilhada, digerida. Por ser um processo multidirecional, complexo, simultâneo na execução, mas dilatado no tempo a investigação não pode ser ‘isolada’ de outros contextos e paradigmas educativos, porém não pretende ser reproduzida em larga escala ou multiplicada, ser ‘democratizada’ em incontáveis reproduções. Ela se circunscreve à uma *cultura de iogurte*¹⁸. Quem já teve a oportunidade de fazer iogurte caseiro poderá me entender: um pouquinho de *kefir* (bacilo) no leite produz iogurte, o *kefir* continua se reproduzindo enquanto estiver no leite, muito *kefir* no leite torna o iogurte extremamente ácido e intragável. Então, tens de tirar o *kefir* do leite ‘no ponto certo’, mas se o *kefir* ficar fora do leite, morre. Então ou tu fazes mais iogurte em quantidades exponencialmente enormes ou tens de partilhar com outras pessoas aquele bacilo e, elas, por sua vez, terão também que partilhá-lo, à sua vez. É assim, anonimamente, de forma transpessoal e com gratuidade, numa ação cotidiana e singela, sem pretensão de reprodução em larga escala que se pode produzir uma rede de trocas e partilhas, uma *cultura de iogurte*. Um *kefir* me foi dado...

18 BROOK, 1999.

posfácio

arqueofonia, opus III: nanas a vivís y pablitos – suite étnica

marcos ferreira-santos

*no descomeço era o verbo.
só depois é que veio o delírio do verbo.
o delírio do verbo estava no começo,
lá onde a criança diz:
eu escuto a cor dos passarinhos
(manoel de barros, o livro das ignoranças)*



simurgh carregando o menino albino, zal em sua iniciação. shahnamah firdaws (book of kings of firdaws), topkapi palace museum library, album no 2153, vr. 23a

“arqueofonia, opus III: nanas a vivís y pablitos” – suite étnica (19 min.)

em cinco movimentos:

1º licença afroandina,

2º galope em malambo,

3º afrocantigas,

4º baião indiano,

5º nanas a vivís y pablitos

estúdio 8 – tatuí/sp (outubro e dezembro de 2018)

técnico de gravação, mixagem e masterização: *iago pedroso* (symptomen)

autoria, arranjos e interpretação: **marcos ferreira-santos**, disponível no álbum “arqueophonias - antologia sonora 40 anos - vol. 1”: https://open.spotify.com/album/1bN6wDZCVP6Re9q4llbXXs?si=LJNLFgyCSLK_7geV_obKvw&dl_branch=1

trata-se de um diálogo arqueofônico entre instrumentos orgânicos tradicionais, cantos ancestrais e processo mitohermenêutico de criação poético-sonora entre os universos ameríndios, africanos, afrobrasileiros, sufis, hindustanis, chineses e mongol, sobre o processo de educação como *poiésis* na dramatização de contos tradicionais. Na tradição sufi, o buscador de maestria (mestre), além de perfumista é conhecido como o avô que canta para seu neto dormir com canções aprendidas dos passarinhos.

financiamento: fapesp, projeto n.o 2015/10493-0 (2016-2018)

letra e tradução ao português:

<p>1º movimento: licença afroandina</p> <p>laroyê, eh salubá, arroboboi oyá epa hey, odoiá, atotô... haribol...</p>	<p><i>salve esù, senhor dos caminhos; salve nanã, senhora da lama primeira; salve oshumaré, serpente-arcoíris; cuidado! respeito à senhora yansã; oh grande mãe yemanjá; te acalme senhor das chagas, omulu... salve as sagradas palavras de vossos cabelos...</i></p>
--	--

<p><i>chuapi punchaiپی tutaiaka wuiracochan tijsicapak ama ñuncata cungangui rugani...</i></p>	<p><i>anoiteceu na metade do dia wiracocha poderosa raiz fazedora do universo nunca te esqueças de nós te pedimos...</i></p>
<p><i>tihuanku, tihuanku, mira el condor paseando por el cielo azul, tihuanku, tihuanku, mira las kenas, mira las tarkas , mira el dolor en el rostro del indio, llorando un dolor antiguo...</i></p>	<p><i>chimango, chimango, [gavião] olha o condor passeando pelo céu azul chimango, chimango olha as quenás, olha as tarkas olha a dor no rosto do índio chorando uma antiga dor...</i></p>
<p>2º movimento: galope em malambo</p> <p><i>che ñande rekó cheramõi, cunhã karai che kurumi oreru ñanderu ore ñandecy ybimamaraëy ybimamaraëy porã nhe'è, nhe'è porã che poty, ore poty...</i></p>	<p><i>nosso ancestral modo de ser meu avozinho, antiga senhora minha criança nosso pai, pai ancestral nossa grande mãe antiga [terra-mãe] terra sem males terra sem males canto de palavras-almas, palavras-almas em canto minha floração, nossa floração [realizar-se ao desdobrar desdobrando-se]</i></p>

<p><i>de ke ke ke korirare he djarambutum korirare he... ahaaamm...</i></p> <p>ava'i nhanga...</p> <p><i>tamahera kidery kema kideri kema kideri kema yrody'le moware te te</i></p> <p>taman reorré!</p> <p>ju paranã...</p> <p>koitchangaré!</p> <p>mama kalungá...</p>	<p><i>a garça sobrevoa a lagoa, está com fome e vê um peixe passando na lagoa chega um jacaré abre a boca pra comê-la e a garça faz: ahaam! [escapa]</i></p> <p><i>sempre cuidando do menino...</i></p> <p><i>venha namorada pra pegar mel no mato [namorar]</i></p> <p><i>que os ancestrais te acompanhem!</i></p> <p><i>atravessando o grande rio mar que transbordou...</i></p> <p><i>eu vou comer o seu coração! [a onça falando para a criança que vai dormir – e isto é uma honra para ela ser una com yaguareté]</i></p> <p><i>senhora mãe dos oceanos...</i></p>
<p>3° movimento: afrocantigas</p> <p><i>o sino da igrejinha faz belém-blem-blau é meia-noite o galo já cantou... é de noite hê, até de manhã, hê eu ouvi cantar, prá nanã...</i></p>	

<i>wê mami zulu! thula, thula... wê mami zulu! wassoulou...</i>	<i>Salve nossa mãe-terra zulu! quietinha, quietinha... [fazê-la dormir] Salve nossa mãe-terra zulu! cantando wassoulou... [ritmo feminino da áfrica ocidental]</i>
<i>sobrado de mamãe é debaixo d'água debaixo d'água, por cima da areia tem ouro, tem prata tem diamante que nos alumeia...</i>	
<i>batakuri ogunhê, batakuri ogum</i>	<i>o tambor de ogum nos prepara o campo de luta</i>
<i>(agur, agur...)</i>	<i>adeus, adeus...</i>
<i>4º movimento: baião indiano esse baião, que eu inventei prá ninar o meu amor num berço de feito de lua e estrela, baião é de ninar esse baião... om...</i>	
<i>om namah shivaya</i>	<i>salve o nome sagrado de shiva</i>
<i>hare krshna, hare krshna krshna krshna hare rama, hare rama rama rama hare hare</i>	<i>salve o feminino de deus, o negro todo atraente salve o feminino de deus, o negro todo atraente o negro todo atraente, o negro todo atraente salve o feminino de deus, a fonte do prazer salve o feminino de deus, a fonte do prazer fonte do prazer, fonte do prazer leve embora, leve embora [o sofrimento]</i>

<p><i>hare om, hare om hare om, govinda, jay guru, jay guru jay guru on namah, nama om...</i></p>	<p><i>salve o feminino de deus no som sagrado ancestral salve o feminino de deus no som sagrado ancestral salve o feminino de deus no som sagrado ancestral aquele pastor menino sagrado que dá prazer às vacas, aos sentidos e às pessoas santas vai mestre, vai mestre, vai mestre, teu nome nomeando o sagrado ancestral</i></p>
<p>5° movimento: nanas a vivís y pablitos</p> <p><i>duerme, duerme negrito que tu abuelo nana así, pablito... duerme, duerme negrito que a viví é um passarinho um bem-te-vi... om... bem-te-vi...</i></p>	<p><i>dorme, dorme negrinho que teu avô te embala assim, pablito... dorme, dorme negrinho</i></p> <p><i>seu som sagrado ancestral... bem-te-vi</i></p>
<p>說真的，我愛你， 我的小鳥星， 祖先角落頌歌 你是我開花石 你是我開花石</p>	<p>[pin yin]: <i>shuo zhen de, wo ai ni, wo de xiaoniao xing, zuxian jiaoluo songge, ni shi wo kaihua shi ni shi wo kaihua shi</i></p>
	<p><i>amo você, digo sinceramente minha estrelapassarinho, és a pedra em flor eu pedra em flor nas esquinas do cantocaminho ancestral</i></p>

línguas adotadas:

- yorubá	- txucarramãe	- xhosa	- bengali
- quéchua	- suruí paiter merewé	- zulu	- mandarim
- guarani	- português	- malinke	

ritmos:

- baião (nordeste brasileiro)	- malambo (pampeano)
- cantiga de jornada txucarramãe (ju paranã)	- mantras de ghazal e kirtan (índia)
- cantiga de ninar suruí paiter merewé (koitchangaré!)	- nana, canción de cuna ou cantiga de ninar (latinoamericanas)
- cantigas de trabalho zulu e xhosa	- cantos de saudação yorubá
- canto de agradecimento guarani (oré ñande rekó)	- sanjuanito (ecuador)
- canto de despedida txucarramãe, grupo kritão (taman reorré)	- saya (afroquéchua)
- cantos krahó	- tarqueaka (quéchua)
- yaraví inkásico (ecuador)	- tonada inkásica (quéchua)
- huayno (dança de sementeira e colheita quéchua)	- wassoulou (mali/nigéria/costa do marfim/gabão)
- loncomeo de guillatun (mapuche)	- urtiin duu (épico de canção longa - mongólia)

instrumentos utilizados e suas origens:

vientos:	percussão:
- bansuri (índia)	- ánfora, moringa ou odu (gabão)
- flauta xinguana de barro (guarani kamayurá)	- caxixi (bahia)

- moceño (bolívia)	- cencerro (sonajero de campañitas, ecuador)
- ocarina (colômbia)	- chaska (sonajero de uñas de llama, quáchua)
- pinkillo (bolívia)	- chocalho de sementes de seringueira e ticum (tukano)
- quena (peru)	- clave (cuba)
- quenacho de jacarandá (peru)	- darbaki (marrocos)
- rondador (ecuador)	- djembê (senegal)
- tarkas (bolívia)]	- gongo de cobre (tíbet)
- zampoña (antara)sobresanka (bolívia)	- kalimba zulu (moçambique)
	- lâmina de arado (nigéria)
cuerdas:	- maracá (karajá)
- charango (bolívia)	- manjira, karatali ou snuj (índia)
- cuatro venezolano	- queixada (pampa brasileira)
- viola caipira (brasil)	- tabla (índia)
- violão	- takuarussu ou pau-de-chuva (saterémawé)
	- tambor tengri (trad. shamânica) mongólia/montanhas altai/kazakistão

citações

incidentais:

- **anoiteceu na metade do dia** (oração inkásica-quáchua)
- **mi raza** (trad. bolívia/recop. c. orozco)
- **promessas do sol** (milton nascimento/fernando brandt)
- **vasija de barro** (trad. ecuador/recop. valencia e outros, 1950)
- **guillatun** (trad. mapuche/recop. violeta parra)
- **arqueofonia, opus II: restos da república guarani** (marcos ferreira-santos, 1986), 3º movimento: *malambo*
- **cheraçar y apacuí** (trad. guarani mbyá/recop. os tãpes)
- **dekeke ké** (trad. krahó/recop. marlui miranda)

- **ava'i nhanga** (trad. guarani nhandeva)
- **tamahera** (trad. krahó/recop. marlui miranda)
- **koitchangaré** (trad. suruí paiter merewá)
- **taman reorré** (canto de despedida, trad. txukarramãe, grupo kritão/recop. musée de homme)
- **ju paranã** (canto de jornada, trad. txucarramãe/recop. musée de homme)
- **o sino da igreja** (trad./cântico de saudação a exú)
- **cântico de saudação a nanã** (trad./recop. dorival caymmi)
- **mami zulu** (trad. zulu/áfrica do sul)
- **thula thula** (trad. xhosa/áfrica do sul)
- **wassoulou** (trad. mali/nigéria/costa do marfim/guiné)
- **dyarabi** (trad. mandinka/recop. toumani diabaté/sona jobarteh)
- **sobrado de mamãe** (trad. cântico de saudação a janaína/mestre marrom – 1963, itabuna/ba)
- **batakuri ogunhê** (trad. cântico de saudação a de ogum/nigeria)
- **agur agur** (trad. euskera, cântico de despedida/euskal herria – país basco)
- **esse baião** (trad. bahia/recop. vinicius medrado/adapt. marcos ferreira)
- **om namah shivaya** (trad. mantra indiano shivaista)
- **maha mantra** (trad. mantra indiano vaishinava)
- **govinda** (trad. mantra indiano vaishinava/ adapt. walter franco)
- **duerme negrito** (trad. antilhas e argentina - recop. bola de nieve/atahualpa yupanqui/ adapt. marcos ferreira)
- **kaihua shi** (marcos ferreira) – estilo *urtiin duu* sino-mongol

tessituras de sons e palavras:

Um arranjo arqueoafônico, ou seja, arranjo com sons ancestrais. Pode-se inicialmente se confundir com a forma ocidental da “sinfonia” (no sentido etimológico de convergência harmônica de sons), no entanto, difere desta concepção no sentido de que não se trata da forma ocidental de música clássica, não utiliza instrumentos musicais europeus e nem tem sua forma de fusão de tons e ritmos para uma harmonia polirrítmica pautada por uma determinada dominância orquestral. Aqui a orquestração é aquela mesma do concerto matinal dos pássaros e do barulhinho cotidiano das aldeias, quilombolas e

vilarejos. Assim como acácio piedade, sou partidário de uma musicologia com pessoas e uma antropologia com música.

É originalmente concebida como a trilha sonora original do documentário “*educação como poiésis*”, da atriz, contadora de estórias e investigadora, *theda cabrera*,¹ como parte de sua tese de pós-doutoramento sobre a dramatização de contos tradicionais na formação inicial de professores na USP, trabalho investigativo e de intervenção do qual sou supervisor, tendo eu já acompanhado a trajetória de *theda cabrera* desde seu doutoramento, também como seu orientador na USP e investigação ligada ao *lab_arte – laboratório experimental de arte-educação e cultura* (<https://www.labarte.fe.usp.br>), laboratório didático, grupo de pesquisa e programa permanente de extensão universitária.

Etimologicamente, *essa mitologia das palavras* de que sou amante, o nome *theda* provém de “*the*” de *theos* – termo grego para deus ou o sagrado, mais a partícula “*da*” que se refere à pertença e sua expressão como canção: algo como “*cantiga do sagrado*”. Por isso, a primeira, *theda bara*, conseguia expressar com seu corpo e, principalmente, com seus olhos, esta canção do sagrado. *theodosia burr goodman* (1885-1955), seu nome de nascimento, foi uma atriz norte americana do cinema mudo, imortalizada pelo seu olhar e como a primeira *sex symbol* do cinema interpretando várias mulheres fortes da história. O nome artístico seria um anagrama de “*arab death*” (“morte árabe”), mas também apelido de sua infância; e *bara*, uma corruptela de *baranger*, sobrenome materno.

1 Aqui procuramos grafar inclusive os nomes próprios com iniciais minúsculas por uma questão de estilo estético e concepção ontológica, desde os tempos em que eu trabalhava numa velha gráfica no centro de são paulo. Preferia o design com minúsculas, além do fato de que os nomes próprios não diferem dos nomes comuns e, precisamente, por isso, o exercício mitohermenêutico de uma etimologia poética, como mitologia das palavras, se torna mais significativa ao escavar os vestígios arqueômicos (ancestrais) na constelação de imagens das palavras. A intelectual, feminista, ativista social, artista e autora, bell hooks (1952 -), pseudônimo em homenagem à sua bisavó materna: gloria jean watkins; insiste na mesma direção - embora nunca tenhamos nos falado sobre isso, eu de maneira mais biocêntrica - em adotar o uso de letras minúsculas, desafiando as convenções acadêmicas e linguísticas, causando estranheza a quem está formatado com estas mesmas convenções. Afirma ela que, desta maneira, quer que a atenção seja dada ao conteúdo de sua obra e não à sua própria pessoa. A escrita é também uma forma de luta contra o racismo e o sexismo, faz questão de grifar seu nome com todas as letras minúsculas (símbolo da pertença à comunidade), ao contrário dos nomes próprios de tradição branco-ocidental que privilegiam o indivíduo e sua assinatura, resquício de matriz iluminista e capitalista. Aqui dialogamos com sua atitude inspiradora e sincrônica.

Aqui vemos as ressonâncias míticas na nomeação, pois é justamente no universo árabe sufi que nossa, *theda cabrera*, vai encontrar seu manancial de trabalho profissional. Sua filha, *isadora*, etimologicamente: *dádiva sagrada*, em função da partícula *isha*, em hebraico, é aquela que dança ao sagrado, cumprindo sua nomeação e continuando a linhagem que atravessa *theda cabrera*. Outra personagem que atesta isso perfeitamente é a primeira, *isadora.. duncan (1877-1927)*, coreógrafa que foi precursora da dança moderna e todas as suas “isadoráveis”. Ainda no campo das ressonâncias simbólicas e míticas importantes de ressaltar: *isadora duncan*, *joséphine baker (1906-1975)* e *rudolf laban (1879-1958)* participaram intensamente dos inícios anarquistas do círculo de *eranos*, em monte veritá, ascona. Início dos estudos interdisciplinares sobre mitologia e imaginário no ocidente.

Uma questão inicial a se levar em conta é a questão da transliteração das várias línguas adotadas para uma língua românica como o português opressor que tivemos que aprender desde o início do século XX (as línguas mais faladas no Brasil eram o *nhe’n gatu*, *guarani*, *yorubá*, *kibumbo*, *mandinka*, etc até sermos adestrados pelo sistema escolar colonizante), o que pode levar a determinados equívocos, já que a tradição oral desconsidera a forma escrita e fixada. As variações são sempre parte da mesma veia ancestral e modos diferentes de dizer a mesma coisa. Portanto, avisamos aos ingênuos investigadores em início de jornada que a palavra fixada não se encontra nos tesouros legados por estas várias tradições. Não porque não “soubessem ainda” a palavra escrita: é que ela é completamente desnecessária nestas tradições onde a palavra viva permanece na alma, nos pensamentos e nos sonhos. Há várias maneiras de transliterar romanizadamente (para o português, por exemplo) sonoridades que, somente, ao se ouvir, se reconhece a sua identidade e potência semântica e melódica (o que equivale a um “pleonasma” nas tradições orais).

O silêncio entremeado nas transições e, mesmo no interior de uma mesma sequência, atesta a prevalência e reconhecimento das origens dos sons: o próprio silêncio. Por isso, tanto nas flautas como nas percussões há um diálogo tradicional entre uma nota, um silêncio e outra nota, uma nota longa, outra breve e novo silêncio em seu ritmo e pulso. Alguns estudiosos da música no médio oriente simplificam estes estilos com a fórmula onomatopeica **DtK**: **D** (dum) com a mão direita obtendo um som baixo e nítido ao mesmo tempo, **t** (tek) com a mão direita obtendo um som agudo forte, **K** (ka) com

a mão esquerda obtendo um som breve e aberto, um silêncio e retorna. Os mestres indianos de tablas chamam o estudo e ornamentação como também onomatopeico *drupadi*.

O principal nesta dimensão arqueofônica não é a fidelidade (preocupação ocidental) a um tema, mas a sua “*ornamentação*”, ou compreenda-se, sua reinterpretação pelo fato de já ter sido apropriada pelo corpo. É a leitura e reinterpretação do músico a partir do que ele é naquele exato momento da realização da música aliada à sua própria formação e sensibilidade. Portanto, não há cânone, mas, herança.

Tanto nas aldeias como nos acampamentos mais ou menos fixos da vida nômade, qualquer objeto cotidiano (uma vara ou cajado de pastorear, uma panela de barro, um fruto) servem como instrumentos musicais (a separação entre um e outro é outra obsessão ocidental). Na vida das comunidades tradicionais nada se separa do universo musical uma vez que a própria existência é musical: dotada de um pulso, um ritmo, uma melodia, um canto e sua repetição. Lembraria Manoel de Barros: “*repetir, repetir, repetir, até ficar diferente*”. Este é o tempo primordial da repetição. O tempo do canto dos pássaros, nossos primeiros mestres do canto.

Na tradição persa e turca-pré-islâmica, já em diálogo profundo com o universo mongol, denomina o pássaro ancestral de *simurgh* (shih-murg), etimologicamente, “os trinta pássaros”. Desta matriz mongol é que se deriva a *phoenix* chinesa. Os gregos aprenderam com esta experiência de *simurgh* e da *phoenix* a sua noção de *argos*, o pavão de mil olhos. *Simurgh* é um enorme pássaro tão antigo que já viu a destruição do universo por três vezes, e portanto, tem o conhecimento de todas as eras. Seu ninho está na grande árvore do conhecimento com sua fascinante plumagem multicolorida num gradiente crepuscular. O trovão é o som de seu pouso e é, precisamente, o vento produzido pelo seu bater de asas que espalha as sementes das árvores pelo mundo. Seu privilegiado toque funciona como um *pharmakón*, ou seja, cura qualquer doença. Um de seus primeiros registros escritos está no poema *mantiq al-tayr* (a conferência dos pássaros), do poeta sufi *farid ud-din attar* (sec. XII). Mil pássaros migravam seguindo uma pena da *simurgh* lançada para indicar a nova morada. No entanto, quando conseguem chegar, chegam apenas em número de trinta pássaros. Mas, ao encontrarem *simurgh*, perceberam que eles eram o próprio *simurgh*, e *simurgh* era cada um deles e todos eles ao mesmo tempo. No poema se pode ler:

*e silenciosamente o seu brilhante senhor responde:
“eu sou um espelho diante de seus olhos,
e todos os que vêm o meu esplendor
saberão que sou eles mesmos, sua própria realidade única”
oh simurgh, a última joia perfeita da verdade,
a luz tu encontras em mim o que antes eras tu.*

É esta pertença profunda, mítica e sonora, que se reitera ao longo da arqueofonia desde as referências ao longo dos cinco movimentos à águia, ao tihuanku² (gavião chimango) quéchua,³ o condor, as gaivotas, a seriema, e o canto final do bem-te-vi, simurgh cotidiano a nos lembrar o seu olhar ancestral no canto de segredo explícito: *eu bem te vi*.

Para enxergar belas cores da luz é preciso uma bela íris (diz o francês gaston bachelard) que possibilite a beleza (esse agrado que as coisas fazem em nós) penetrar e se aninhar em nós em nossa íntima e profunda pertença ao *kaosmos*. Assim como ouvidos gentis (ensina o malinense mestre sufi, hampatê bá) para que a palavra viva, sobretudo em sua forma primeva: o canto, possa se aninhar em nossa alma.

Por isso, tentei uma fenomenologia (ou fenomenotécnica, como diria bachelard) sonora. É meu quinhão desde muito moço no final dos anos 70, muito mergulhado no movimento psicodélico, *nuevo cancionero*, hippie de sandália franciscana, ouvindo ravi shankar e elomar, bata indiana ou africana que eu mesmo faço e bolsa de couro a tiracolo. Dizem que o sonho acabou (*the dream is over*) e que a utopia morreu. Ainda não vi nem um, e nem outro. Talvez eu esteja desinformado já que não tenho e detesto televisão. Mas, confesso que já tentaram me avisar várias vezes. Mas, ainda não vi.

Talvez eu tenha uma vocação para anacrônico (“*bicho entocado encega com estrela*”, ensina manóel de barros). Eu continuo do mesmo jeito, vestido do mesmo jeito, pois minha

2 “tihuanku” (gavião chimango) foi composta por mim em 1982 em pleno improviso durante minha apresentação num dos atos da longa greve da escola paulista de medicina (atual unifesp) ainda utilizando o pseudônimo de “arauco” (el brujo, diziam alguns por conta de minha performance com um poncho negro equatoriano). Este trecho dialoga profundamente com os olhares e rostos de tantos em que se sente que há uma dor antiga, da qual, o canto, a dramatização e a narração de histórias podem servir de *pharmakón* (remédio).

3 quéchua: universo linguístico e cultural que abrange toda a região andina com predominâncias no equador, bolívia, peru, norte da argentina, norte do chile e sul da colômbia, inclusive os quíchuas do equador: sierra e amazonía equatoriana.

atitude continua sendo a mesma, e venho fazendo estas anacronias (eu chamo de *arte-educação*), mesmo na academia, na universidade, algumas bolhas de respiro e criação poética, sonora, coreográfica, visual, dramática, plástica, espiritual etc, principalmente para futuros educadores. Tento dizer destas coisas com os sons e as vozes ancestrais, inclusive as da própria natureza, que é meu estilo para que *o asè* se expresse nas forças sonoras da natureza na sua mais perfeita tradução da cópula entre o *orun* (mundo espiritual) e o *ayê* (parte terrena).

Ainda acredito e faço isso constantemente, caso contrário, não consigo respirar: possibilitar às pessoas que experimentem os instrumentos, a música, os sons e a dança, como forma de dialogar em profundidade com a nossa herança afroameríndia através do *corpo*. Só o discurso não garante isso, muito menos as leis de sempre que só dialogam (se isso existe: as leis dialogarem com algo) com a racionalidade de sempre, com o “cabeção” pautado em ideologias, ideários, panfletos, programas, projetos e projéteis (*projétil* tem a mesma raiz etimológica de *projeto* – a obsessão iluminista que herdamos na escola). Para aqueles que acham ainda que a mitologia ou a etimologia não tem nada a ver com a realidade que vivemos, marielle franco, sofreu perdendo sua vida com essa pregnância semântica e mítica.⁴

Tantas expressões da intolerância, preconceito, discriminação, exploração, dominação, que contaminam o cotidiano e se tornam ainda mais perversos quando se impregnam dentro da gente ou nas ações que parecem se justificar em torno do poder, do autoritarismo e de uma “suposta educação”. Assim como, a menina negra subjugada pela madre superiora para ser lavada sob a água fria do chuveiro, desnuda e envergonhada em frente de seus “coleguinhas” da escola, para “exemplar”. Este é um chamado-memória que ouve minha alma *mulhernegra* que transborda em lágrimas a cantar alguma coisa para tentar humanizar as bestas-feras que habitam conosco nas ruas.

Nestes dias sombrios, acho importante fazer coisas assim. Nunca gostei de metralhadoras e não vou adotar uma para dizer que não concordo com tudo isso que tem acontecido. Lembrando silvio rodriguez, cantautor cubano que muito admiro, nossos fuzis disparam flores. Acho que assim “disparam” coisas mais importantes e ancestrais.

4 marielle francisco da silva (1979-2018), conhecida como marielle franco, vereadora pelo psol na cidade do rio de janeiro, socióloga, feminista e defensora dos direitos humanos, assassinada em 14 de março de 2018.

Ainda vou a busca daquela maestria da *maturidade*: conseguir ser *matu...* sonoridade mais fiel para “mato”. Ainda embebido de manóel de Barros, ser que nem o Bernardo que é quase-árvore, ou como ele ver-seia: “*para entrar em estado de árvore é preciso partir de um torpor animal de lagarto às três horas da tarde, no mês de agosto. Em dois anos a inércia e o mato vão crescer em nossa boca. Sofreremos alguma decomposição lírica até o mato sair na voz*”. Ícone da maturidade: voltar a ser mato. Mas, a lição bizantina nos alerta: “*só quem tem olhos para ver é que enxerga a face no ícone*”.

Este processo de criação e sua materialização como obra se inicia no *1º movimento: licença afroandina*, com um pedido de licença composto ao estilo tradicional em Yorubá: “*laroyê, eh salubá, arroboboi, epa hey, odoiá, atotô...*” Pedido de licença aos pretos velhos e mães da água, a *esù*, *nanã*, *oxumaré*, *yansã*, *yemanjá*, *omulu* – respectivamente - e finalizo com o agradecimento e saudação hindustani “*haribol*” muito comum no cotidiano hindu, que quer dizer, literalmente, “*salve tuas palavras, belos cabelos*”, pois se refere aos cabelos de Shiva que formaram o rio Ganges e, ao mesmo tempo, a palavra como fio de cabelo. Mas, a memória da invasão espanhola permanece e se expressada pela clássica oração quíchua direcionada a *wuiracocha*: “*anoiteceu na metade do dia*”...

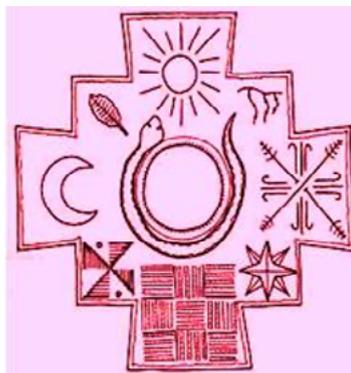
Aqui há uma sobreposição e diálogo de sopros (ânimas) nas várias flautas numa tessitura aérea devedora das alturas da cordilheira de Andes, mas também das montanhas Altai. O desejo de minha raça (como *raza de bronce*, autodenominação quíchua) em ser enterrado numa vasilha de barro, como nossos antepassados, apaixonado pelo pó no ventre escuro e fresco de uma vasilha de barro. Por isso, o diálogo das flautas com a ânfora *odu* de barro em sua deliciosa esfericidade de som aquático e *thalassal* (o mar original do líquido amniótico). Também utilizo uma flauta xinguana guarani *kamayurá* de barro cozido. Sonoridade muito semelhante às ocarinas andinas e mongóis, mantenho sua afinação imprecisa tal como foi construída, pois assim como a tradicional *upiti* dos *tukano ye'pamasa* (gente da terra), também chamada de “*panela de guerra*”, ou as flautas dos *palikur* (de barro ou de osso), tinham a mesma função: avisar da batalha iminente. No caso da arqueofonia, o aviso sonoro é do confronto entre tradições distintas, mas sem guerrear. E elas dialogam através da ânima de meu sopro, mas sempre, são as flautas que me executam. Daí a necessidade da afinação, não pentatônica, mas existencial.

O som das flautas andinas foi aprendido, na mitologia quíchua, do hálito de *pachamama*, a grande mãe-terra. Neste sentido, os princípios de *sumak kawsay*, viver em plenitude

as diferenças, hoje princípio indígena nas constituições de bolívia e equador (graças a mais de cinquenta anos de movimento indígena organizado de forma autogestionária) que, entre várias outras conquistas conseguem determinar juridicamente a natureza como sujeito de direitos, em função de sua filosofia e cosmologia. Isso se pauta em conhecimentos ancestrais do *tiahuantinsuyo* (reino das quatro direções), base da cosmologia inkásica. Pelas estradas pavimentadas (*caminos del inka*), os mensageiros *chaskis* percorriam correndo todo o império levando e trazendo notícias, alimentos, peixes e canções.

Aqui temos a ilustração de um *chaskis*, com o título de mensageiro do império inkásico (*tihuantinsuyu*), portando um *quipus* (forma de registro feito de nós em cordões de lã), tocando um *pututo* (flauta litorânea feita com concha marinha), que se encontra em : “*nueva coronica y buen gobierno*” de don felipe poma de ayala, mestiço que registrou boa parte das informações que sobreviveram aos conquistadores, sec. XVI.

Seus princípios epistemológicos (de conhecimento) se podem visualizar, além de ouvi-los através das flautas, no símbolo da *chakana*, ou conhecida também como “cruz andina”. Símbolo efetivamente ligado à noção de um centro que se comunica e se articula com todas as direções e dimensões diferentes, uma ponte (ou *pahí*, guarani), tal qual o símbolo *tengri* mongol:



Aqui, as tríades quéchuas recorrentes na compreensão dos espaçotempos na correlação entre: *uku pacha* – o mundo ctônico do interior da terra e representado pela serpente (*tupac amaru*, a poderosa serpente); *kay pacha* – o mundo do aqui e agora terrenal, presentes, representado pelo puma (*titi*); e *hanan pacha* – o mundo celestial dos deuses representados pelo *apu* (espírito-

senhor) condor (*kuntur*). A compreensão em tríades faz a leitura do símbolo em estratos horizontais e verticais, muito ao contrário da visão ocidental que polariza quatro pontos distintos sem a comunicação (pontes) entre as distintas dimensões que, embora antagônicas, são sempre complementares.

É nesta ambientação simbólica, anímica, geográfica que as alturas sugerem os sopros (ânimas) que as flautas permitem realizar em nós, que as executamos, ou ouvimos, a alma de *pachamama* ou mesmo de *mamacocha* (mãe das águas) conhecida também como “*la abuela grillo*”, pois com seu canto desprezioso de grilo consegue invocar as águas, tanto das chuvas, dos temporais, como dos rios e mares provocando ecos por toda parte como também dos orvalhos. Para mim, não há como não estabelecer relações simbólicas com o caminho de hermas de orvalho: “*naquela noite, ela [a menina-pedra] e as lagartas de pés dobrados fizeram um lindo caminho de ermas de orvalho, um verdadeiro fio de seda ao longo do caminho enluarado. O céu já estava mesclado de dia com noite, quando elas avistaram um ninho de passarinho*” (miyashiro, 2017, pp. 74-75).

Um *moceño* é privilegiado aqui em sua execução no diálogo com os silêncios. É uma flauta larga transversal de som profundo. No início dos tempos *pachacamak*, o sagrado fazedor do *espaçotempo*, havia criado o mundo ao som de seu *moceño* profundo. E criou também os homens e mulheres. Mas, *pachacamak* ficou desgostoso com o que as pessoas faziam e não respeitavam as criações. Irado, resolveu destruir tudo e tomou seu *moceño* novamente e, ao tocar, as águas do mar (el *desaguadero*) e das chuvas avançaram por sobre a terra e inundaram tudo. Satisfeito com isso, logo entediou-se. E resolveu tentar novamente. As deidades ameríndias são muito facilmente reconhecidas pelas suas capacidades de fazer as coisas novamente, e mais uma vez, e outra. Descansando entre uma tarefa e outra.

Tomou de seu *moceño* mais uma vez e mais profundo ainda deixou pairar sobre o mundo seu potente som. Assim, as montanhas foram se elevando e afastando as águas do mar que tudo havia coberto. Ao final, restou apenas uma porção da água do mar, salgada e profunda. Era o lago *titicaca*. O lago mais alto do mundo e com água salgada. Para contemplar o seu feito, se aproximou um *apu* (espírito sagrado) na figura de um puma. Assim *pachacamak* nomeou o lado em homenagem ao primeiro que veio contemplar os seus feitos: *titicaca*, literalmente, em quéchua, o lago do puma.

Além da execução do *moceño* ao modo tradicional com notas largas e graves, na

tessitura de transição das terras altas para as terras baixas, eu altero a forma de execução do moceño com notas breves e aspiradas, com pequenos intervalos decrescentes. Desta forma, transformo o moceño quéchua, pela forma de execução, em uma flauta *uruá*. Trata-se da flauta longa, cerca de um metro e meio a dois metros de comprimento, tocados em filas de dois executantes, ao modo guarani kamayurá no parque xingu. As duplas entoam as flautas uruás contornando a aldeia em marcha compassada para espantar os maus espíritos. Depois deste ritual é que eles vão celebrar as festas atinentes a cada período, como o moitará (troca inter-tribal), o kuarup (celebração dos ancestrais através das toras de árvores pintadas), as lutas de *huca-huca*, etc.

Nesta mesma tessitura musical, é que aparecem os *pinkillos* (*dulzainas*) e *tarkas*, flautas duplas andinas que exploram o som bifônico em sua longínqua herança da técnica *khoomei* – canto bifônico mongol com voz gutural que se emite, juntamente, com um assobio conjunto formando um harmônico na voz de quem executa: o canto bifônico é resultante da ressonância do tubo da cavidade da laringe até o ponto de articulação nas cordas vocais, então, a voz que sai da laringe pressiona as cavidades mudando o timbre, possibilitando o assobio concomitante com a voz principal. Desta origem também se pode afirmar o desenvolvimento do *aulos* (flauta dupla grega ancestral, dionísíaca), dos mesmos universos mongóis.⁵

A clássica figura mítica do *quíron*, protótipo de todo mestre (o mestre ferido), mestre centauro – híbrido de homem e cavalo em sua síntese com seu arco prestes a ser disparado – tem sua raiz imagética e mítica no cavaleiro mongol em sua história expansão do império da ásia central até as fronteiras nórdicas. Sagitário latino (♐) - *sagitta*, em latim:

5 A necessidade da grafia no plural se deve ao fato de que, muito embora, nos pautemos pelas semelhanças para compor uma paisagem simbólico cultural, há que se evitar as constantes armadilhas que permeiam os vários conceitos de cultura, na medida do vício de se considerar uma tradição cultural, como um bloco homogêneo, desconsiderando as nuances próprias de cada configuração comunitária e a forma como elas se comunicam ultrapassando as arbitrarias fronteiras geopolíticas atuais. Como exemplo da pluralidade neste caso específico, na mongólia, há o grupo predominante dos khalkha, parte da antiga confederação mongol oriental que vivem na mongólia central e oriental. No entanto, nas estepes orientais habitam também buryat, hamnigan, barga, dariganga e üzemchin. Ao norte, nas montanhas nevadas, lagos e bosques caminham hotogoid, darhat, tsaatan, buryat, urianghal e chahar. Nas montanhas altai (mongólia ocidental) transitam os altai urianghal, zakchin (khalkha ocidental), dörbet, mingat, togut, hoshut, ölot, além de certos grupos caucasianos: urianghal tuvan, kazajo, chantou, hoton. No interior da mongólia, vivem ainda os grupos sunit, horchin, ordo, daur, bargas, üzemchin, tümed, jaruud, ar harchin e chahars.

flecha. Versão mais tardã do quáiron, que também imprime o mítico ginete dos pampas e das populações autóctones das pradarias na america do norte (sioux, navajo, pés-pretos, cheyenne, apache, dakota, soshonne, etc).

É desta insuspeita região emblemática do triângulo na ásia central, formada pelo lago baikal, rio eisenei e montanhas altai (hoje, na arbitrária divisão geopolítica, a quádrupla fronteira entre china, mongólia, sibéria russia e kazakistão) que saíram as levas sucessivas em direção ao norte, atravessaram a pinguela pomposamente chamada de estreito de bering e povoaram a américa do norte, depois atravessando o hoje chamado canal do panamá, povoaram a america do sul (*abya-yala*, em quéchua; *pindorama*, em tupi; *mapu*, em mapungundun, etc).

Com os recentes estudos genômicos se pode comprovar a tese antropológica que alimentou séculos de discussões e dissensos, precisamente, em função da constatação das semelhanças de elaborações culturais, gráficas e simbólicas, a forma de organização social comunitária matrial e, basicamente, nômade; a concepção shamânica, além das inquietantes semelhanças linguísticas como o caso de vários términos quéchuas que possuem a mesma expressão em russo.

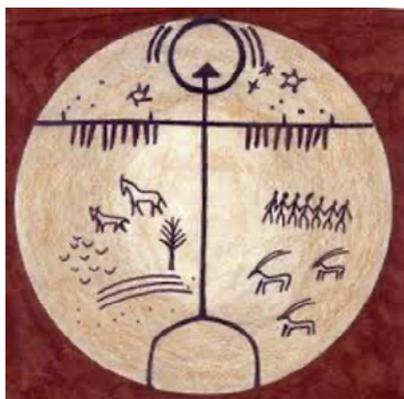
As populações originárias ameríndias têm parentesco profundo com populações originárias como os *uchinanchu* primevos nas ilhas de okinawa (sec. XII a.C.) que povoaram aquela região muito antes da invasão tardia dos guerreiros feudais *yamato* – *nihondis* (crianças do sol) atuais (sec. II); e com as populações originárias de *ainu* (grupo da cultura *jomon*, sec. XXX a.C.) que foi se confinando ao norte do arquipélago (hokkaido) diante do genocídio propiciado pelo avanço *yamato*; estas três populações: ameríndia, *uchinanchu* e *ainu*, tem a mesma base ancestral no triângulo mongol das montanhas altai, lago baikal e rio eisenei.

A arqueomemória destes povos é que permite, em sua elaboração poético cultural, perceber as ressonâncias profundas entre as semelhanças, aparentemente, tão distantes. Um deles, que exploro com insistência na arqueofonía é a pertença rítmica de longínqua herança: os ritmos sino mongóis estruturados no cotidiano das estepes, dos camelos e a base rítmica alicerçada no contato com os cavalos: *passo*, *trote* e *galope*.

Daí a estruturação que dialoga com momentos rítmicos e alterações bruscas de andamentos distintos numa mesma peça, muito comum também nas elaborações musicais quéchuas. Tal origem cultural permanece viva nas tradições andinas – ainda

que o distante cavalo ancestral tenha sido substituído pelos camelídeos que aqui melhor se adaptaram: dromedários andinos: llama, gaunaco, alpaca e vicuã. Aqui os camelos também choram ao som da música⁶. O cavalo somente seria reintroduzido no universo ameríndio de maneira trágica no séc. XVI sob as armaduras reluzentes e disparando trovões dos colonizadores espanhóis e portugueses, em sua sanha sanguinária obcecada pelo ouro.

O tambor tengri, em especial, em sua construção mantém a fidelidade das imagens e cosmologia do tengrismo: a tradição do shaman.



Geralmente, um tambor de grande diâmetro, de altura relativamente pequena, recoberto de couro, possuindo uma estrutura interna em cruz (a totalização dos espaços⁷). Esta estrutura que aparentemente é funcional, na realidade, reproduz a cosmogonia shamânica: tengri sustenta e ordena o universo entre o céu espiritual, a terra que é sua obra, mediado pelas chuvas que caem de seus braços. Na parte inferior da terra estão, prioritariamente, o cavalo, o rio e a árvore sagrada (domínio

do princípio vital); e do outro lado, a comunidade das pessoas, os alces e o urso (domínio da coletividade). No domínio celeste, de um lado a lua e as estrelas; e do outro lado, o sol e as águias. O shaman ou a shaman é o elemento crepuscular que faz a conexão entre estes domínios – não pela técnica aprendida, mas pela escolha sagrada que se revela em sonho, seguido de vários momentos de provação que podem ser entendidos, erroneamente, como acessos de loucura, transtornos, comportamento excêntrico. O tambor tengri é o principal instrumento musical de toda pessoa *shaman*.

6 Referência ao filme: geschichte vom weinenden kamel, die (camelos também choram, 2003), direção de byambasuren davaa & luigi falorni, alemanha/mongólia, atuando: janchiv ayurzana, chimed ohin e amgaabazar gonson.

7 A cruz é um símbolo ancestral com mais de 6.000 anos de história. Sempre relacionada com a totalização dos espaços, divisão entre o celeste e o ctônico, a esquerda e a direita, o nascente e o poente, norte e sul, a relação entre os pontos cardeais, direções que convergem a um mesmo centro responsável pela comunicação entre todos. Não confundir com a cruz cristã cujo aparecimento é bem tardio já no séc. I. da era, ironicamente, chamada de era cristã.



Esta herança shamânica é que nos faz compreender em profundidade, aqui e lá, porque o tambor – inclusive o wankar andino - é considerado como o “cavalo”, aquele que transporta as energias sagradas e possibilita sua manifestação hierofânica no cotidiano. Assim, também nas tradições africanas e, em especial, yorubá, curiosamente, com a mesma denominação de “cavalo” para a pessoa que incorpora um orixá.

Também na tradição mapuche, corresponde ao tambor tengri outro tambor escavado em tronco de árvore com forma ovóide, recoberto de couro conhecido pelo nome de “kultrun” sempre executada pela shaman da aldeia, a *machi*. Daí derivam os rituais com ritmo de *loncomeo* como o *guillatun* (pedido aos céus para que a chuva cesse e não se perca a colheita), ou o *machitun* (ritual da *machi* para a cura dos enfermos). O kultrun possui, tradicionalmente, sobre o seu couro a pintura de um símbolo em cruz extremamente similar ao tengrismo. Aqui também se faz referência a estas promessas do sol que ficaram esquecidas: “*você me quer forte, mas eu não sou forte mais; você me quer belo, mas eu não sou belo mais; você me quer justo, mas não sou justo mais. Que tragédia é essa que cai sobre todos nós?*”, frase melódica com a quena, quenacho e zampoña quéchuas extraída da obra “*promessas do sol*” (milton nascimento & fernando brandt, 1976).

Por isso, este movimento na arqueofonia se abre com o galope dos cavalos para desembocar no ritmo de malambo, extraído de minha “*arqueofonia, opus II: restos da república guarani*” (1986), em seu 3º movimento: *malambo*.

Trata-se de ritmo gauchesco da pampa, basicamente instrumental, que se baila por homens e mulheres, acompanhados por violão *criollo* executado com rasguidos compassados e bombo legüero. Este último é sempre executado alternando-se as batidas entre o centro do couro (tônica grave) e o aro de madeira que o prende (tônica aguda), dialogando com o sapateado dos dançantes. Tradicionalmente, as pessoas se vestem com botas feitas com pele de potro, utilizando-se de sapateados vigorosos alternando-se com golpes fortes do calcanhar, ponta do pé e joelhos. O andamento de variações

também bruscas dialoga intensamente com as pausas de silêncio e o retorno ao passo, trote ou galope. Sua origem remonta às arcaicas danças de “pé-quebrado” dos ferreiros. O ferreiro e o universo do cavalo sempre andaram juntos.

Cabe lembrar que aqui também se somam os instrumentos de corda. O cuatro venezolano foi o instrumento que escolhi para ser de base a toda a obra. É um pequeno alaúde, como o nome diz, de quatro cordas característico das regiões dos *llanos* (Venezuela e Colômbia), regiões alagadiças semelhantes ao pantanal brasileiro. Daí sua simbologia incrustada no aguçal, no fluxo das águas em seu fecundador contato íntimo com a lama. A ele se juntam o *charango*, característico instrumento de cordas andino, de cinco cordas duplas, numa reelaboração da mandolina espanhola, porém cujo corpo se constitui da carapaça de um tatu específico dos Andes, chamado *kirkincho*. De sonoridade aguda e dissonante, se executa em delicados dedilhados alternando-se com rasgidos frêmitos que dialogam com a sonoridade dos ventos. Nesta orquestração de cordas aquáticas eu souo também a execução da *viola caipira cinturada*. Cinco cordas duplas de sonoridade aguda temperada pela afinação em cebolão (mi maior aberto). Diz-se que esta afinação recebeu tal nome pelo fato das mulheres chorarem ao ouvirem o violeiro tocar, como se elas estivessem descascando cebolas. Os segredos líquidos das lágrimas acompanham os fios de água do rio melódico das cordas aquáticas da viola.

Outros instrumentos tradicionais mongóis como o *morin khuur* (literalmente, *cabeça de cavalo*), espécie de violoncello de médio porte, executado com arco com crinas de cavalo sobre duas cordas estiradas, e seu correlato chinês, o *erhu* (literalmente, duas cordas), embora não possuam correlato ameríndio, sua sonoridade tem ressonâncias nas flautas tradicionais: quena, quenacho, moceño – sobretudo no uso de vozes graves em harmônico ou mesmo em ostinato. No entanto, as ocarinas de cerâmica e a harpa-de-boca (ou berimbau-de-boca) são exatamente iguais.

Sobre a quena ou o pinkillo (flauta bifônica) ainda, é importante lembrar que, além das suas raízes míticas que já abordei em outros textos, na sua construção é sempre importante observar o índio (todos os índios são *luthiers*) a luz do oco da caña que lhe garante melhor afinação. O antropólogo peruano, *José María Arguedas* (1911-1969), branco de olhos azuis, mas quéchua de alma e formação (foi abandonado pela família e criado entre comuneros num *ayllu*), e uma das maiores autoridades em literatura e língua quéchua, nos ensina que o nome desta luz no oco da caña da flauta, se desdobra em “*illary*”, literalmente, crepúsculo.

Illu seria a onomatopeia do bater de asas de pequenos pássaros. Novamente, os pássaros. Por exemplo, um *tankayllu*, um besouro que voa pelos campos e é caçado com dificuldade pelas crianças que buscam o mel de seu agilhão. Aqui temos novamente o mitema âmbar do mel crepuscular. *Pinkuyllu* ou *pinkillo*, é a flauta bifônica que se faz com caña especial, *mamak*. Em algumas regiões, a quena gigante, chamada geralmente de *quenacho*, com som mais grave também pode receber o nome de *pinkuyllu*. Diz Arguedas, “o oco da *mamak* é escuro e profundo” e é executada em tom épico nas festas comunais e nunca nas festas domésticas. Em algumas regiões, a flauta é conhecida apenas pelo nome de *mamak*, que por sua vez, designa a mãe, a genitora, aquela que dá vida, “é um nome mágico”, completa Arguedas. Na sua fabricação, que envolve um processo ritual, “não é possível ver a luz que entra pelo oco do extremo inferior da caña vazia; só uma penumbra que brota da curva, um brando resplendor como o do horizonte em que caiu o sol. A luz diurna desapareceu, mas sobre a montanha do oriente há um resplendor que parece surgir da água”.

Instrumento proibido pelos missionários tanto nos templos como nas procissões, é a voz grave e escura que expressa a ancestralidade quéchua. O tocam nas festas de carnaval, no trabalho, nos ritos agrícolas, na renovação das autoridades do *ayllu* (comunidade andina). Segundo ainda Arguedas, seu som elimina a lucidez, exalta, desata suas forças, desafia a morte, nenhum som ou música chegaria mais fundo ao coração humano.

Seu parentesco fonético de *illu* com *illa* é bastante intrigante. *Illa* é um termo que faz alusão aos monstros que nascem feridos pelos raios da lua; pode ser uma criança que nasce com duas cabeças ou um bezerro que nasce decapitado (tema que nos remete ao correspondente drama de *Mitra* na paisagem babilônica); pode ser uma espiga de milho cujas fileiras de grãos formam um redemoinho; podem ser os touros que habitam o fundo dos altos lagos de patos negros; ou ainda um penhasco de pedras negras cruzado por uma rocha branca de opaca luz. Tocar ou ser tocado por um *illa* pode acarretar a morte ou a ressurreição.

Mas, sua significação ainda mais profunda é a de luz astral noturna, luz que transforma os seres, assim como *Killa*, a mãe Lua, junção de *Koya* (rainha) e *Illa* (luz repentina). Como no nome da divindade trinária do relâmpago: *Illapa* que se desdobra no estrondo, no raio repentino e na explosão que fulmina, númen que comporta três deuses ao mesmo tempo. Por fim, diz Arguedas:

Illary é o nome do amanhecer, da luz que brota ao terminar a noite. Ainda não saiu

o sol; tardará em aparecer; estará rondando no abismo, ascendendo de seu lóbrego repouso. Illa não se refere à luz fixa, à esplêndida e sobrehumana luz solar. Denomina, ao contrário, a luz menor sobre a que pode meditar o homem primário; denomina o claror, o relâmpago, o raio, toda luz vibrante. Esta espécie de luz não totalmente divina com a que o homem ingênuo crê ter profundas relações: entre seu sangue e a matéria fulgurante.

Lembrando o folklorista e poeta argentino, *atahualpa yupanqui*, parafraseando um camponês que encontrara nas caminhadas pelas quebradas nortenhas: “*eu canto feio, muito feio... se o senhor percebe alguma beleza no que eu canto, são as montanhas que fazem isso*”. Por isso, a necessidade de sempre trazer nosso próprio *canto* (rincão, pago, querência, lugar de origem) no nosso *canto* (forma de cantar). O entorno mongol de montanhas, lagos, rios e estepes formariam um entorno acústico propício para o uso do eco bifônico apreendido com a correnteza dos rios, ventos e pássaros. Um ditado comum mongol afirma que “*nossa montanha e lagos se falam um ao outro em forma de música, por isso, nós que vivemos entre eles, fazemos o mesmo*”. A princípio, estranhas relações sincrônicas, entre o universo mongol e o quéchua ou guarani; mas, profundamente, numa reflexão sensível e vertical, são ressonâncias de uma mesma arqueomemória que se traduz na matéria sonora, patrimônio da alma dos povos.

Esta arqueofonia transita na minha forma de pagamento a esta dívida ancestral dos que sonharam muito tempo antes de nós: sermos nós mesmos.

O *yurt* (cabana nômade mongol) é ancestral das tendas nômade dos guarani, charrua, kainkang, e outros parentes tanto nas terras baixas como nas terras altas da cordilheira. Seu *nei meng ku* – prato com deliciosa carne de cordeiro – típico dos povos nômade (judeus, árabes e gregos também), se atualiza aqui através do corpo e da fome, na partilha mesclada de sapateados, violões, tordilhos, baios e alazões, nos galpões gaudérios de *chinas* pilchadas do sul pampeano em bom fogo de chão.

O 4º movimento: *baião indiano* dialoga com as sonoridades insuspeitas do baião nordestino e o universo hindustani dos mantras. O canto de uma seriema (*cariama cristata*, da família *cariamida*) irrompe no começo do baião indiano marcando sua paisagem sertânica. O nome seriema provém de termo tupi da crista, “*çaria*” e o sufixo “*am*” designando sua condição de levantada, aquela de crista levantada. *Çariam* nos leva a outra pronúncia comum nas sertanias como “*sariema*”.

A seriema possui plumagem marrom acinzentada, bico vermelho, porte imponente, cauda de penas longas e olho cativante de um claro azul-celeste. Seu canto clama pela chuva e a prenuncia, como compreende todo sertanejo também ansioso pela chuva. É o canto de uma estrofe longa, estridente e aflautada, solitária ou em duplas com vocalizações fortes. Chegam a correr 50 km/h fugindo da ameaça e, tão somente em último caso, levantam voo.

Algumas taxionomias a incluem na família *gruiforme* dos *grous*, sobretudo, pela semelhança dos comportamentos. Possuem penas na cabeça em forma de cristas (*cristata*), voam com o pescoço estendido, emitem vocalizações fortes entre os parceiros, dormem na copa das árvores, mas depois de depositar dois ovos, fazem seus ninhos com gravetos e lama no chão. A lama, sempre a lama...

Cantam para o céu. Sua postura de dobrar o pescoço até quase encostar o pescoço sobre o dorso, abrindo obico para as vocalizações em direção aos céus se assemelha ao seu primo não tão distante, o grou sino mongol, *antigone vipio*, conhecido como *su shuang* (鸚鵡), ave sagrada para os mongóis e chineses por cantarem aos céus. Ou ainda se assemelha ao seu outro primo gruiforme o *tsuru* (鶴), assim conhecido entre os nihondi. Neste caso, se trata do *grou da manchuria*: *grus japonensis*, o mesmo que impregna as práticas mais comuns de dobradura de papel (*urigami* = *uri* (dobrar) e *kami* (papel ou ainda, deidade), neste caso símbolo de renascimento, novos tempos, regeneração, ponte entre o mundo terrenal e o mundo espiritual.

Sua nomeação de *antigone vipio* nos deixa compreender que o biólogo ou antigo naturalista (para além das obsessões científicas) assim batizou a espécie pelo seu comportamento de nunca abandonar o parceiro. Antígona é a única filha de *édipo*, entre os filhos do incestuoso relacionamento entre ele e sua própria mãe, *jocasta* (sem saber que se tratava de sua própria mãe); e que não abandona o pai. Ela acompanha o pai até o final de sua vida: cego, velho, estrangeiro, mas ainda peregrino. Édipo, etimologicamente, *aquele dos pés inchados*, de tanto caminhar...

No entanto, o mais importante destas ressonâncias no contexto da arqueofonia é o canto *mântico* da seriema: prenunciador da chuva, da chegada das águas, parceira constante incondicional sempre cantando aos céus. Assim como, para mim, o mitema mais importante na narrativa de Édipo não é a proibição do incesto como defendem arduamente os antropólogos estruturalistas e psicanalistas de “*carteirinha*”, mas sua

condição ontológica de peregrino a inchar os pés e ficar cego, assim como seu andrógino mestre *tyrésias*, para poder “enxergar”.

“Esse baião...”, verso que se vai prolongando no estilo *urtiin duu* (mongol), a canção longa, transformando a oxítone de ditongo nasal decrescente “ãõ”, com o recurso próximo da técnica bifônica do *khoomei*, em sílaba mântrica ॐ (*om*).

*Também conhecida na forma romanizada de “aum”. Embora com três letras que indicam sua progressão sonora da região palatal de vogal aberta (a), para a vogal fechada (u) que busca o centro, não fora da boca como projeção sonora, mas dentro do próprio aparelho vocálico, interiorizando a sua ressonância até afinar-se com a consoante nasal (m), produzindo a vibração interna de todo o corpo que passa a funcionar como caixa acústica torácica do som de quem é portador. Por isso, sua nomeação sânscrita como “mantra”, ou seja, “man”, raiz sânscrita de “mente” e o onomatopéico “tra” (como na tradição drupadi de percussão nas tablas) que significa “quebrar”. Portanto, o mantra é a fórmula sonora que quebra a mente, ou seja, diminui nossa vigilância racional e os pensamentos dispersantes, para centrar-se na experiência do uno. Não somos nós que produzimos o som. O som é que nos produz. A sílaba mântrica ॐ (*om*) é cultivada na tradição védica como a sílaba de quatro elementos: a, u, m; e o silêncio, de onde ela provém e para onde ela retorna.*

A textura sonora dos mantras shivaístas (louvor a shiva) e vaishnavas (louvor a krshna) tessiturados com o baião, explora o diálogo rítmico entre o baião cadenciado das sertanias brasileiras e a forma de *kirtan*, celebração dançante dos mantras nos festivais *bhakta* (devocional). Quase posso dizer que *antonio conselheiro* era hare-krshna, e *canudos* era o palco da batalha de *kurukshetra*, onde se dá a sublime canção, *bhagavad gita*, entre krshna e o arqueiro *arjuna* hesitando antes da batalha por ter que guerrear contra seus próprios primos. E krshna revela-se. Exageros históricos à parte, a experiência de *participation mystique*, casamento sagrado (*hieros gamós*), *coincidentia oppositorum*, é, precisamente, a mesma.

Aqui também, na sequência sonora, o mantra tradicional “*govindā*”.

É minha saudação a todas as personificações do sagrado que habitam nosso mundo disfarçados de crianças. Nossos mestres de *almavelha* em forma de criança: nani, pedro, tayó, miguel, angelita, mariáh, cícero, liz, lilás, vitória, laura, maia, gaia, theresa, morena, sebastião, constantin, isadora, gabi, vivian, pablo e tantos outros que seria impossível nomear a todas as crianças *govindas*. Por isso, o subtítulo segue em plural tentando

contemplar a todas as crianças que passeiam em minha alma, me privilegiando com seus ensinamentos: “*nanas a vivís y pablitos*”.

O 5º movimento: *nanas a vivís y pablitos*, trecho final, é o momento em que digo do paradoxo da presença do mestre como “aquele avô que canta cantigas de ninar” (“*que tu abuelo nana así...*”) e o mestre ninado em nosso colo que também nos ensina, um bem-te-vi... como diz Drummond em “canção amiga”: “*eu preparo uma canção (...) minha vida, nossas vidas formam um só diamante, aprendi novas palavras e tornei outras mais belas.... Eu preparo uma canção que faça acordar os homens e adormecer as crianças...*”

Me socorro neste trecho de uma *kalimba* zulu (de moçambique). Um instrumento pequeno com corpo de cabaça ou porongo chanfrado ou mesmo um retângulo de madeira com teclas de finas lâminas de metal arqueadas que, ao serem pressionadas com as pontas dos dedos, emite sua nota. A sequência de notas, sempre em fluxo ascendente ou descendente, mantém um padrão melódico a partir do qual se improvisam outras linhas melódicas simultâneas. Seu som aquático e delicado se destina, prioritariamente, a embalar as crianças. Em determinadas regiões zulu ou xhosa, a *kalimba* acompanha a intervenção de uma *sangoma*, shaman africana, espécie de “*medicine woman*” que cuida da saúde física e espiritual da aldeia. Esta prática de cantos, invocações, palavras de água com o som das águas da *kalimba* ocorre, principalmente, quando ela socorre alguma criança que precisa de cuidados.

Ao mesmo tempo, esta tessitura final da arqueofonia dialoga com a “*terceira margem*” de guimarães rosa. O pai no barco no meio do rio, já não é uma margem nem outra, esperando o filho que o substitua e no meio da travessia o aprendizado se faz: pai, rio, palavra, a tora (torá?) da palavra, *asè*. Principalmente, quando se é duas vezes pai, o avô, *babá babá*, em yorubá. Lembro-me de caetano veloso e milton nascimento (*terceira margem do rio*, álbum “*circuladô*”, 1991), dizendo isso:

<p>(...) água da palavra água calada, pura água da palavra água de rosa_dura proa da palavra duro silêncio, nosso pai</p>	<p>margem da palavra entre as escuras duas margens da palavra clareira, luz madura rosa da palavra puro silêncio, nosso pai</p>	<p>meio a meio o rio ri por entre as árvores da vida o rio riu, ri por sob a risca da canoa o rio viu, vi o que ninguém jamais olvida ouvi, ouvi, ouvi a voz das águas</p>	<p>(...) hora da palavra quando não se diz nada fora da palavra quando mais dentro aflora tora da palavra rio, pau enorme, nosso pai</p>
---	---	--	--

Aqui o *mestre-avô* ou *mestra-avó*, *nainai* (como se diz em mandarim), de quem buscamos a maestria, se revela nas coisas mais simples e ancestrais como aprender a cantar com os pássaros. Tradição sufi especialíssima da conferência dos pássaros (referida por grandes poetas sufis como attar, rumi, iddries shah, etc). Daí a importância, no documentário, da sobreposição deste canto final do bem-te-vi em seu verso final com a sequência em que aparece theda cabrera, num dos exercícios de dramatização com o movimento de asas abertas na cena, acolhendo todos as pessoas no entorno. É tão lindo e tão verdadeiro. O corpo sempre fala mais alto quando deixamos que ele se pronuncie numa dança pessoal. Theda cabrera é uma *mestra-bem-te-vi* que com seu canto acordou *as pessoas* dentro dos alunos e alunas que passaram pelo lab de dramatização de contos tradicionais, e fez adormecer as crianças (entenda-se os alunos e alunas de pedagogia) no colar de contos de sua fala.

Na arqueofonia, eu brinco com a sonoridade de “*um bem-te-vi*” como sendo ॐ “*om... bem-te-vi*” (mantra minimalista da junção do universo com a pessoa: *atman*), já expresso no canto de qualquer bem-te-vi; mas, geralmente estamos muito ocupados para continuar aprendendo com os pássaros, como o é na tradição sufi. Por isso, também a presença marcante do “*darbaki*” - tambor tradicional sufi. Lembremos apenas de relance que, “*dervish*”, que dança o giro – ou simplesmente “*voa*” - é sempre um *mendigo* (literalmente em sua etimologia). O que equivale dizer da renúncia a tudo o que é material para encontrar sua “*rosa de istambul*”, sua âni^a, sua alma. O dervish é aquele que “*possui*” apenas a roupa do corpo e seu instrumento musical. Assim renunciamos a qualquer posse – principalmente a “*posse*” do outro. Quando se ama de verdade não se quer “*ter*” o outro, mas com ele compartilhar nossas solidões... intransponível solidão ontológica. *Amor será dar de presente um ao outro a própria solidão?*, escreve clarice lispector em “*uma aprendizagem*”.

Mas eles, os mestres e mestras sufis, nos haviam ensinado: “é possível compartilhar as solidões”, assim como aprender o canto com os pássaros... seu canto preenche o silêncio, cada um com seu timbre, sua frase melódica, sua vibração própria, e, mesmo assim, nos dão como dádiva, o concerto matinal ou vespertino dos pequenos corpos que traduzem, “*só*”, o universo inteiro. Eles nos cantam suas solidões solidárias. E nós, em nosso *théatron*, “*lugar de onde se vê*”, assistimos seu canto, dança, existência nos provocando a nossa própria existência a desabrochar, sem nenhum outro recurso senão nós próprios. Florar.

Orides Fontela, outra poeta com quem minha poesia dialoga intensamente tem um verso que traduz tudo: “*a um passo do pássaro, res... piro*”. E ainda reforça no início do verso a sonoridade mântica de “*a um...*”, “*aum*”, 𑖀 “*om*”...

A citação incidental neste final do trecho em mandarim é extraído de uma outra canção minha em estilo *urtiin duu* (mongol) chamada “*kaihua shi*”, que quer dizer, literalmente, “*a pedra em flor*”.

Esta emblemática expressão poética, existencial e ontológica, explorando sua constelação linguística pelas etimologias cinemáticas dos sinogramas, é da pesquisadora *graziele miyashiro* (2017), cujo trabalho investigativo e poético dialoga profundamente com as raízes míticas da clássica “jornada ao oeste”: 西 (*shi* – oeste; ocidente) *é formado pelos pictogramas de um ninho sobre uma árvore* (miyashiro, 207, p.94). Em seu trabalho, miyashiro, além de aprofundar esta etimologia cinemática dos sinogramas, dialoga com a ancestral jornada ao oeste e uma crítica altamente poética, mas igualmente ferina, aos fenômenos contemporâneos da imigração chinesa no Brasil, onde, atuando como professora de português para crianças chinesas, pode perceber as contradições do paradoxo de pessoas chinesas que chegam com uma forte ancestralidade imagética, um taoísmo selvagem, mas também um excessivo formalismo confucionista, uma rigidez maoísta e um capitalismo fagocitário, explodindo nas relações perversas entre crianças e pais, escolas, universidades e mercado de trabalho.

A mítica jornada ao oeste é protagonizada por *sun wukong*, o macaco “*o grande-sábio-igual-do-céu*”, nascido da pedra. Trickster das 72 transformações, é ele quem questiona a ordem e inaugura as florações em *kaosmos* imprevisíveis e apaixonantes. Nos atuais dias sombrios de tantas contaminações perversas nas imagens e nas atitudes das pessoas, ele afirma:

*Milênios após meu nascimento, o mesmo vento que trouxera o ar da minha
graça, a minha
tão aprimorada imortalidade ameaçava. Toda uma jornada desperdiçada,
tornada uma macaquice
forçada. Versões e diversões às minhas custas como se eu fosse um mala-sem-
alça. Do velho
sempre menino, ficou o menino sempre infantilizado.*

*Mas, despertando-me deste sono pesado, emergiu pelas plantas dos meus pés
um sopro
etimográfico, fígada da carena subterrânea no convés do machado
apropriado pelo trono
teocrático.
Barco de palavras arqueadas, que sua flecha verse as imagens esquecidas,
qual pedras num
cais ressequidas, para que a marcha ao desterro ceifador não desanime a
jornada do voo da pedra
em flor.
s. w. kong,
monte das flores e dos frutos,
ano do galo de fogo, mês do javali⁸*

A canção que entoo neste momento da arqueofonia, no estilo *urtiin duu*, que pode se compreender como a *canção longa dos épicos* é a forma tradicional mongol de rememorar os épicos de heróis como *gesar* ou *genghis khan*. Aqui eu incluo *sun wukong*.

A origem do estilo remonta 2000 anos e seus primeiros registros escritos são do séc. XIII. Apesar de “longa”, tem poucos versos, mas melodias muito prolongadas também com alterações bruscas de andamento, seguindo o padrão hípico do passo, trote e galope, não necessariamente nesta ordem. Às vezes, o verso conta com uma só nota em ostinato. As canções são sempre apresentadas na companhia do *morin khuur* (cabeça de cavalo), e seus temas remetem ao universo das estepes na correlação entre a vida, a natureza e o amor, segundo o tengrismo: os cavalos, os rios, os lagos, as ovelhas, os camelos e os yaks, o céu e as nuvens, as flores.

É uma maneira *zen* – ☯ – (tradição *jain*⁹ hindustani que chegou à china na forma dos ensinamentos do mestre *lao zi* - ou *lao tsé* como é mais conhecido no ocidente – ou

⁸ miyashiro, 2017, pp. 7-8

⁹ Forma de vida e filosofia hindustani do séc. V introduzida por mahavira. “jain”, etimologicamente, significa “conquistador de si mesmo”. Somente nesta condição se torna um fazedor de “vau” (caminho). Na recepção chinesa, conhecida como zen, trata-se do “tao” (também caminho) e que dialoga também a tariqa (caminho) sufi. Aqui se concebe que todos os seres animados ou inanimados possuem “vija”, a energia vital e, portanto, são vivos e possuem consciência.

mestre *zhuangzi* – aquele mesmo da borboleta). A *pedra em flor* (miyashiro, 2017) é expressão emblemática de que o ser da pessoa, ainda que uma pedra no início, pode se converter em flor, e cumprir sua destinação de devolver a luz que recebeu para poder se transformar. Drama vegetal profundo que coincidentemente se expressa na ontologia guarani de “*poty*”: “*floração*”.

Este é o contexto simbólico sonoro também de minha utilização do *rondador*, espécie de zampoña de cañas justapostas, mas apenas em uma única fileira e de tamanho menor. Para se executar uma precisa nota, o sopro do músico tem que passar por várias outras dando um leque cromático delicado antes da tônica da melodia. Tradicionalmente ligada aos ritmos de *sanjuanito* no ecuador. Todas as festividades de são joão, no mundo sincretizado com o catolicismo popular, tem a característica de solstício: durante o dia mais longo do ano que marca o início do inverno e sinaliza as promessas da primavera: renascimento vegetal emblemático do renascimento ontológico: joão, o *novo*, assim como em johann, giovanni, sean. Também no hebraico *yehokhanan* ou *iohanan*, possui as raízes de *yah*: *yavé* (*d’us*); e *hannah*, que significa “graça”. O renascimento somente se dá pela graça divina em seu drama humano e sagrado, ao mesmo tempo. A semente enterrada no chão que germina pela rega de uma lágrima, humana ou dos céus.

Quando a luz quer se comunicar ela transborda, literalmente, da alma e nos chega como a secreção mais secreta de nossos segredos líquidos corporais (lição *yorubá*) através de “*una furtiva lágrima*” (gaetano donizetti em seu “*exilir d’amore*” e clarice lispector em “*a hora da estrela*”), que como a própria clarice diz textualmente (e eu acho lindo, uma hierofania, uma revelação!), ela, a lágrima: “*treme, desliza e tomba... eis milhares de milágrimas no chão*”. Para mim, isto é o emblema da *vertigem, voragem e vórtice* da experiência estética e religiosa, como escrevi a muitos anos atrás (ferreira-santos, 2000), e que tento realizar em sua matéria sonora também.

Esta profunda ligação da luz-palavra-alma-canto na *floração* aparece na arqueofonia em seu 2º movimento: *galope em malambo*, em minha cantiga de agradecimento guarani, especificamente, em seu verso: “*porã nhe’e, nhe’e porã, che poty, oré poty*”. É quando tentamos cumprir a destinação de nossa existência já expressa em nosso nome. Como *palavra-alma* em canto (“*nhe’e porã*”) nos acompanha na existência. Mantra guarani insuspeito que todas as pessoas recitam quando se referem a nós ao nos chamarem pelo nosso nome.

“Chamar” pelo nome é, literalmente, reacender a chama da transformação da pessoa para cumprir sua destinação na epifania orgiástica da luz em pétalas de flores na sua beberagem da luz. Sem a luz do sol, não há floração. A consciência floral é que as dirige em direção ao sol, ao oeste.

Seu nome é sua destinação, o que ele é e o que virá a ser só estão separados pelo tempo. Do mesmo modo, a menina-pedra, a mulher-pedra e a velha, são três ao mesmo tempo que são uma, porque são a tríade da destinação; compreendem três tempos da mesma jornada. Eis o movimento espiralado do mitema da Jornada ao Oeste (miyashiro, 2017, p. 86).

Na sequência da arqueofonia, são vários cantos indígenas que dialogam entre si, embora, de parentes (etnias) distintos, com a recorrência dos pássaros, do cuidar do *kurumi* (criança), dos prazeres, despedidas e jornadas fazendo caminhos. O maracá, símbolo cosmogônico tupi e guarani, diz da junção do princípio feminino (a cabaça-útero) e o bastão (falo) que o sustenta. Dentro, várias contas e seixos produzem um chocalho que nos remetem ao som da cópula entre os dois princípios na geração do universo. Em especial, eu utilizo um *takuarussu* (literalmente, *a grande taquara*) da nação *sateré-mawé*, que é uma taquara que recebe em seu interior vários gravetos de bambu encravados e contas e pedriscos. Seu exterior é recoberto por uma trama de palha, algumas com cor natural e outras com tintura negra de carvão, com desenhos geométricos característicos de cada nação. Ao se mover o *takuarussu*, as contas e pedriscos vão deslizando em seu interior e reproduzindo o som da chuva. Por isso, muitos caraíbas ou juruá (brancos) o chamam de “pau-de-chuva”. No entanto, o seu uso tradicional é de percutir verticalmente o *takuarussú* contra o solo de maneira vigorosa, marcando o compasso para os cantos. É uma invocação de *ñandecy* (a mãe-terra ancestral) a marcar o compasso e a caminhada das pessoas.

O canto reforça o mesmo princípio em três vozes pautadas pelo tom médio modal, um grave tenor (ao estilo mongol) e uma terça característica do canto das mulheres, crianças e mesmo adultos com registro mais soprano. A própria terça nordestina, acompanhada da sua viola específica de afinação mais aguda e solar, para os galopes-amartelados, é herdeira desta terça indígena. Aqui como um “sopranista” sofrível eu tento garantir alguma verossimilhança em falsete.

No 3º movimento: *afrocantigas*, pronunciado pelo canto à *mama kalunga*, mãe do mar: a imensidão de água que separou os nobres e guerreiros de *mãe áfrika*, pelo borrão dos navios negreiros, na diáspora, para que o opressor português os confinasse numa senzala, e é olhando para este mar, *mama kalunga*, que o *banzo* nos arrebatava.

Esta sequência da arqueofonia se abre também com um canto a esù: “o sino da igreja faz *belém-blem-blau*”. Além dos snujs indianos, utilizo de maneira intencional um gongo de cobre tibetano no redobrar do “sino” avisando que é noite. Na concepção tibetana, o gongo de cobre é capaz de reproduzir sons ancestrais e sagrados tanto no golpe de uma baqueta de madeira, como ao circundar de maneira uniforme sua borda. Este som é que nos “afinam” o ཨོ (om) para o cântico dos demais mantras. Este mantra é emblemático pois nos prepara na noite da existência para a aurora da participação mística de outras dimensões, em especial, a existência como lótus: ཨོ་མ་ཎི་པདྨེ་དྲུང་ལྷོ་ - *om namah padme hum*. (“no som sagrado ancestral louvamos a flor de lótus que nasce na lama desdobrando-se”). E temos novamente a recorrência do canto e da floração. Quem intermedeia esta conexão, na tradição yorubá, é sempre esù, e através dele o reencontro com a lama de nanã. Por isso, se seguem, na arqueofonia, de maneira interligada, os dois cantos, para esù e para nanã.

Há aqui também uma homenagem à mestra que me antecedeu na orientação de *theda carera*, *joana lopes*, que a orientou animicamente em sua dissertação de mestrado pela unicamp, “*uma aprendizagem de sabores*” (2004), trabalhando com o texto de clarice lispector, “*uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*” (1969) e sua transposição cênica em *dança pessoal* (na mais perfeita linhagem inconsciente *isadorável* à *isadora duncan*, *joséphine baker* e *rodolf laban*), e, de quem herda a noção de *jogo dramático* e de *atuante* de que a própria *theda* se apropria para inscrever a sua concepção própria de *dramatização*. Nem preciso dizer da sintonia que houve entre nós desde o começo.

Por isso, “é de noite, até de manhã, eu ouvi cantar pra nanã”, junto com “*mami zulu*” (grande mãe zulu, áfrica do sul e moçambique) e “*sobrado de mamãe*” (canto para oxum), tema especial para mim que geralmente o canto como pedido de licença no início de várias de minhas conferências, e que conheci através de *mestre marrom* (mestre nascido em na baiana itabuna vizinha de são jorge dos ilhéus, de meus avós paternos e de meu pai) no exercício das *capoeiras* (como dizia saudosa *elis regina feitosa do vale*) de angola: a dança lenta sagrada e ctônica dos corpos entrelaçados rentes ao corpo da mãe

que nos une, isto é, rente ao chão... *iê viva meu mestre!*

Não tive o privilégio de conviver com joana, "mão que me guia silenciosa e encorajadoramente", como escreve theda, mas eu a lia bastante nos anos 70, como jornalista, pois foi criadora do jornal "brasil mulher" (londrina, 1975) – revolucionário e pioneiro, em suas vinte edições ao longo de cinco marcantes anos. Um verdadeiro feito em tempos de ditadura. Joana é, além de jornalista, pesquisadora da área de dança e arte-educadora e eu comungo de sua concepção de teatro *antropomágico*.

O que me chega de joana através de theda cabrera, é a mágica desta mistura aquática de águas profundas, nanã e oxum, ao mesmo tempo, revestida de "mother's land" (mãe-terra zulu), embora sem a melanina necessária na pele. Por isso, na alma e na atitude, a doçura e, ao mesmo tempo, a firmeza política. O mágico e o antropológico. O fluxo, mas também a viscosidade das profundezas. Fica aqui registrado meu agradecimento a ela também.

Joana (feminino de "johann", "joão", "giovanni", que quer dizer: *o novo que chega*). Lopes, vem do latim "lupus" (lobo) com o sufixo euskera "ez" que diz da pertença a uma determinada comunidade. Então, joana lopes, seria: "o novo que vem desde a matilha dos lobos" - *Mulheres que correm com lobos?* talvez...

Talvez mulheres que cantem e dancem *wassoulou*, o ritmo feminino que marca a república cultural ignorando as fronteiras geopolíticas sempre arbitrárias entre os atuais mali, nigéria, costa do marfim e gabão, mas respeitando o vale do rio wassoulou. Seu ritmo contagiante verseia sobre amores, a poligamia, fertilidade e gravidez, obedecendo aos padrões de ponto e resposta. Se executa com *djembê*, *soku* (um violino tradicional), as harpas *kamalen n'goni* (seis cordas) e *bolon* (quatro cordas), *karinyan* (instrumento de metal em forma de tubo como percussão). De predominância mandinka e fula, possui intérpretes do naipe de *oumou sangare* ou *sali sidibe*, *sona jobarte*, e mesmo homens como *toumani diabate*. Alguns como *diabate* e *sona* são também herdeiros da tradição dos *jely* (ou griots). Alguns etnomusicólogos percebem no wassoulou a origem do *blues* norteamericano como um dos resultados da reinterpretação das heranças africanas na tragédia da diáspora.

Entretanto, voltando aqui aos licantropos: o lobo faz parte desta espécie imaginária, seres-lobos amantes da lua e, portanto, também aquáticos. Lembro-me desta última versão cinematográfica do "monstro da lagoa negra" feita por *guillermo del toro*, o

simbolicamente profunda se pode verificar também no clássico “*a bela e a fera*” (1946),¹² do poeta e desenhista surrealista, jean cocteau, por sua vez, aluno de *nikolay berdyayev* e participante do movimento da antropologia da pessoa (*emmanuel mounier*, *paul ricoeur*, *maurice nédoncelle* que diria: “*a antropologia da pessoa não é uma filosofia de domingo à tarde*”).

Adaptação fiel aos licantropos até o último fio de cabelo – ou pêlo.



tambor tengri nas mãos da shaman elif anan, na província turco mongol de sivas fikli, anatólia. s/d.

Ainda neste 3º movimento da arqueofonia há o incremento sonoro do uso da lâmina do arado como percussão pautado na tradição nigeriana da predominância de ogum ferreiro onde dialogam e se mesclam o tambor tengri shamânico mongol, a ânfora odu, a tabla indiana, o djembê e o darbaki.

De verdade, eu não havia pensado ainda na dádiva outra de ser “avô”... o tempo se encarregou de me dar este presente no *emí* (energia do sopro divino que anima um corpo, na concepção yorubá, ou *prana* hindustani) que sopra de meu neto. E sempre me lembro da estória que me contou minha ex-orientanda, diretora de cinema, *renata meirelles*¹³, pesquisadora do brincar e dos gestos míticos nos corpos das crianças, sobre um menino índio que foi perguntado sobre o que é que ele queria ser quando crescer. Sem hesitar ele responde prontamente: “*eu quero ser velho!*”

12 *la belle et la bete*, direção de jean cocteau, França (1946); atuando: josette day, jean marais, michel auclair, trilha sonora de georges auric. jean cocteau adaptou o conto homônimo de jeanne-marie leprince de beaumont (1740), por sua vez, originado de mito basco (ferreira-santos, 2004).

13 Diretora dos filmes: *terreiros do brincar* (2017), *waapa* (2017), *território do brincar* (2015), *bambeia* (2003); co-direção com david reeks em *boi de pedra* (2012) sobre pesquisa de gandhy piorski; roteiro em *disque-quilombola* (2012), direção de david reeks; roteiro em *sementes do nosso quintal* (2012), direção de fernanda heinz. foi minha co-orientanda de mestrado com a belíssima dissertação: “*Águas infantis: um encontro com os brinquedos e brincadeiras da Amazônia*” (2007), usp.

Eh Salubá! pa-lavra, arando a terra seca e árida em versos nas cantigas leigas de um rio seco que teima em preparar um novo e velho leito de águas puras enlameadas das escorrências. As icamiabas dos muiraquitãs de barro, as yaras ameríndias que os tapuias desavisados não compreendem, dandara, nzinga, mari basca, mestras avós (nanã – duas vezes mãe em yorubá) a preparar a luta nos pegando no colo e cantando cantigas de ninar (“*nanas*”, ressonância sonora e simbólica curiosamente em espanhol). São estas avós mestras que atravessam a paisagem anímica deste menino índio a nos segredar caminhos para a existência numa resposta tão pronta e tão poeticamente sintética. Balchelard também nos lembra que *o conhecimento profundo de alguma coisa é, imediatamente, um poema.*

A jovialidade dos antigos me rejuvenesce, ao mesmo tempo que, o decrépito conservadorismo desmemorizado dos jovens, por suas deformações escolarizantes, muito me entristece. Salvo honrosas exceções de jovens almasvelhas como este menino índio que sonha em ter a dádiva de ser velho.

Por estas e outras, tenho pressentido e recebido as forças mais presentes e sonoras de nanã em minha própria trajetória agora ouvindo meus pés (caminhando e dançando) para reencontrar o caminho: misturando a lama (desde muito tempo atrás, em minhas oficinas das *profundidades da argila*) em formas novas. Me parece que neste momento de minha vida, como docente e investigador, esta presença de nanã tem sido orientadora. Muito mais do que já o foram, em outros momentos, a constelação simbólica do ogum ferreiro, do chaskis quéchua mensageiro e do crepúsculo *ko’eti* guarani em minha vida. Essa velha enlameada insiste em nos advertir:

- Tolo é quem fica no caminho. Quem não sabe que perder os pés é um modo de perder a cabeça? Tolo é quem fica no caminho...¹⁴

Imerso nesta paisagem anímica viscosa, parece que o meu próprio *ibiri* (cajado, árvore portátil) vai fazendo cada vez mais barulho no chão, feito takuarussu, recoberto de fitas e búzios, fazendo no solo a percussão do canto que herdamos enquanto caminhamos. Ainda que a caminhada seja sempre, de forma intransponível, solitária, mas podemos compartilhar nossas solidões com o carinho dos segredos líquidos que nos escapam dos líquidos no corpo em direção à solidão do outro. Esta é a lição inesquecível de *ewá*,

14 miyashiro, 2017, p. 58

senhora dos mistérios e dos segredos, da névoa, serpente arcoíris, irmã de oxumaré, também filha de nanã. Ela nos ensina que: *lágrima, suor, saliva, sêmen e menstruação* são os nossos cinco segredos líquidos no corpo e que secretam como secreção de nossos segredos mais internos ao transbordarem em determinadas *situações-limites* (segundo *karl jaspers*, 1883-1969). De toda forma, somente compartilhamos esta secreção secreta com aqueles que amamos ou percebemos serem dignos de recebê-los.

Tenho escutado muito os sussurros de *ewa* escapando dos instrumentos musicais que me executam.

Ainda que pareça disparatado, inicialmente, há outro filho anímico das águas que muito influenciou meu processo poético, que é *pablo neruda* (1904-1973), chileno de *temuco*, região mapuche. Com ele compartilho a expressão fisionômica extremamente filiada à nanã ameríndia: *“eu tenho olhos de capivara”*, pequenos, oblíquos e caídos.

Ainda que de origem *mapuche* (gente da terra, gente de verdade, em *mapugundun*) na cidade araucana de *temuco*, pode-se dizer que era filho de oxum e yemanjá nas águas nada pacíficas do pacífico, em *isla negra*, litoral do chile próximo a santiago, onde fez questão de construir sua casa principal e onde pediu para ser enterrado:

*Compañeros, enterradme en isla negra,
frente al mar que conozco, a cada área rugosa
de piedras y de olas que mis ojos perdidos
no volverán a ver.*

*Cada día de océano me trajo niebla o puros derrumbes de turquesa,
o simple extensión, agua rectilínea, invariable,
lo que pedí, el espacio que devoró mi frente.*

“Enterrem-me em isla negra!”. Demoraram vinte anos para que seu desejo fosse atendido, somente depois de terminada a ditadura chilena. Incrível como me senti tão bem em sua casa quando fui visitá-la. Parecia, num *déjà vu* – clichê que ainda nos arrebatava – haver vivido ali muito antes do tempo. Sem dúvida, que o universo de sua poesia me transportou várias vezes, não somente ao conteúdo poético do que escrevia, mas à situação poética de sua criação. Não à toa, falece *pablo neruda* de câncer, em imensa

tristeza (e decorrente da demora intencional dos militares em socorrê-lo), em pleno setembro negro, golpe militar no Chile em setembro de 1973. Eu achava que jamais reviveria aquele cheiro terrível espalhado no ar e contaminando as atitudes das pessoas. Mas, não é a história que se repete: são os homens que continuam fazendo as mesmas coisas neste *revival* das ondas conservadoras, fundamentalistas e etnocêntricas que novamente se reergueram em nosso cotidiano: *chronos-saturno* (♄) com sua foice implacável segue novamente ceifando os próprios filhos para manter-se no poder e com o poder.

Seja em função do universal assassinato da grande mãe agrícola pelo pai-estado-patriarcal das pátrias, ou ainda, na insípida leitura psicanalítica do assassinato do pai pela horda dos filhos (característico apenas da cultura ocidental judaico-europeia); o único dado antropológico importante, do meu ponto de vista, é que a frátria pode se instalar no momento seguinte, no sentido que os irmãos se autogestionam em cumplicidade, ajuda mútua solidariedade, ou seja, em autogestão para iniciar um outro ciclo em memória da mãe. Fraternidade ou sororidade. *Eu não tenho pátria, eu tenho mátria e quero frátria*, enfatiza lucidamente Caetano Veloso.

Tenho saudade dos velhos tempos de clubes de esquinas, decidindo o futuro de uma América Latina unida e sem bandeiras, ao dividir uma cerveja na mesa de um bar, na atitude anárquica e de difícil realização da recusa a exercer o poder que permeia toda relação humana, ao modo:

*when the moon is in the seventh house
and jupiter aligns with mars
then peace will guide the planets
and love will steer the stars
this is the dawning of the age of aquarius (...)
let the sunshine in.*

*quando a lua está na sétima casa
e jupiter alinhado com marte
a paz vai guiar os planetas
e o amor irá além das estrelas*

*esse é o começo da era de aquário (...)
deixe a luz do sol entrar¹⁵*

Saudosismo ou lucidez? Questão de gosto? Anacronismo ou coerência? A decisão é sempre íntima, pessoal e intransferível. No entanto, sempre há um momento de despedida em que os caminhos se bifurcam para que cada um realize o que lhe cabe ao seu modo. Por isso, para mim é significativo retomar o canto de despedida *txucarramãe* (o nome da etnia se refere aos guerreiros sem armas), do grupo tritão: “*taman reorré*” - quer dizer: “*que os ancestrais te acompanhem*”, seguido da canção tradicional também *txucarramãe* de quando houve uma grande tormenta e o rio xingu transbordou forçando a todos procurarem um novo lugar, “*ju paranã*” - literalmente: “*atravessar o grande rio mar que transbordou*”, que é uma cantiga de jornada. Enfrentar e cumprir o itinerário constituído da tessitura de arqueofonias de estórias, danças, canções e palavras, na tentativa de acordar a cor da alma debaixo da pele e cumprir sua dívida com os ancestrais para ser o que se é.

***“a pedra havia picado o solo
ou o solo havia me picado em flor?”***
(miyashiro, 2017, p.64)

***pelu gbogbo asè ati alàfia.
ki olorun wà pelú iwo.***
(Com todo o asè e tudo de bom.
Olorun esteja contigo
- saudação yorubá)

om namasté
(eu reverencio a divindade que habita em ti
- saudação hindustani)

¹⁵ grupo *5th dimension* (1969), autores: arthur macdermot, bill holman, bob alcivar, bones howe, galt macdermot, gerome ragni, james rado e jim rado. Foi tema do musical emblemático nestes anos difíceis, mas repletos de sonhos: “*hair*”. Tempos de anúncio da era de aquário (≈). Nestes cabelos todos, fios de água a organizar o *kaosmos*: crespos, pixaim, curtos, negros, castanhos, lisos, vermelhos, loiros, longos; eu insisto na saudação hindustani: *haribol*.

referências do pósfacio:

almeida, rogerio & ferreira-santos, m. (2014). **o cinema e as possibilidades do real: um prólogo ao diálogo**. in: almeida, rogerio & ferreira-santos, m. (org.). *cinema e as possibilidades do real*. são paulo: képos, p.9-18.

arguedas, josé maria (1987). *indios, mestizos y señores*. lima: editorial horizonte, 2ª. ed.

brandão, carlos rodrigues (1994). *somos as águas puras*. campinas: papirus.

cobos, camilo solano (2016). características de la música tradicional de mongolia y la utilización de las técnicas de canto bifónico de la región de tuva. *innovatorio musical*, disponível em: <https://innovatoriomusical.wordpress.com/2016/02/17/caracteristicas-de-la-musica-tradicional-de-mongolia-y-la-utilizacion-del-espectro-armonico-en-las-tecnicas-de-canto-de-bifonico-de-la-region-de-tuva/>

dai, x. (2006). *ideogramas e a cultura chinesa*. são paulo: é realizações.

ferreira-santos, m. & almeida, rogerio (2012). *aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética*. são paulo: képos. disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/453>

ferreira-santos, m. & almeida, rogerio (2014). *antropológicas da educação*. são paulo: képos, 2ª ed. disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/318>

ferreira-santos, m. (1985). arqueofonía, opus I: ameríndio. in: *direito de chão*. são paulo: verbo filmes, lp.

ferreira-santos, m. (1986). arqueofonía, opus II: restos da república guarani – em três movimentos: 1º ibyporã , 2º milonga pampeana, 3º malambo. in: *sangue novo*. são paulo: sangue novo gravadora, lp.

ferreira-santos, m. (2000). **música & literatura: o sagrado vivenciado**. in: porto; sanchez teixeira; ferreira-santos & bandeira. (org.). *tessituras do imaginário: cultura & educação*. 1 ed. cuiabá: edunic/cice, p. 57-76.

- ferreira-santos, m. (2002). utopía y ucronía en cuba: no es perfecta mas se acerca a lo que simplemente soñé. *in*: ferreira-santos, m. (org.). *imagens de cuba: a esperança na esquina do mundo*. são paulo: editora zouk, p. 15-24.
- ferreira-santos, m. (2004). a sacralidade do texto em culturas orais. *diálogo revista de ensino religioso*, são paulo, v. ix, n. 35, p. 14-18. disponível em: <http://www.paulinas.org.br/dialogo/pt-br/?system=paginas&action=read&id=5899>
- ferreira-santos, m. (2004). **profundidades da argila: exercícios plásticos e práticos da mitohermenêutica**. *in*: peres, lucia mariavaz. (org.). *imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano*. pelotas: editora da universidade federal de pelotas.
- ferreira-santos, m. (2005) crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica & educação em euskadi. são paulo: editora zouk, 2a. ed.
- ferreira-santos, m. (2006). arqueofilia: o vestígio na prática arqueológica e junguiana. *in*: callia m. & oliveria, marcos fleury(orgs.). *terra brasilis: pré-história e arqueologia da psique*. são paulo: paulus, p. 125-182.
- ferreira-santos, m. (2006). dónde queda la imaginación?. *la vanguardia*, barcelona, p. 25 - 25, 25abr.
- ferreira-santos, m. (2006). mari, pachamama e ñandecy: matrialismo basco, quechua e guarani e seus desdobramentos sócio-ambientais e eco-pedagógicos. *anais do xiv ciclo de estudos sobre o imaginário - congresso internacional: as dimensões imaginárias da natureza*. recife: ufpe/associação ylê setí, p.94-113.
- ferreira-santos, m. (2006). mitohermenêutica de la creación: arte, proceso identitário y ancestralidad. *in*: marián lópezfernández-cao. (org.). *creación y posibilidad, aplicaciones del arte en la integración social*. madrid: editorial fundamentos, p. 197-242.
- ferreira-santos, m. (2007). **as filhas do vento e a ancestralidade africana: a alma de orfeu-jelyia-griot**. *in*: souza, edileuza penha (org.). *negritude, cinema e educação - caminhos para a implementação da lei 10.639/2003 - vol.2*. belo horizonte: mazza edições, v. 2, p. 65-86.
- ferreira-santos, m. (2008). cantiga leiga para um rio seco: mito e educação. *suplemento pedagógico apase* (são paulo), *aprendizagem e escola*, ano ix, n.o 23, abril, p. 5-8. disponível em: http://www.sindicatoapase.org.br/file/2008/abril/suplemento_abril.pdf

- ferreira-santos, m. (2010). fundamentos antropológicos da arte-educação: por um *pharmakon* na *didaskalia* artesã. revista @mbienteeducação, volume 3, número 2, julho/dezembro, p. 59-97. disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_3_2/6_rev_n6_marcos_santos_2.pdf
- ferreira-santos, m. (2010). **matrices de la persona afro-ameríndia: escritura como obra de vida**. in: florez, c.m. (org.). *urdimbres*. cali (colombia): editorial buenaventuriana, p. 219-248.
- ferreira-santos, m. (2011). **as secretações das palavras na poesia do mito**. prefácio in: gomes, eunice s.l. (org.). *em busca do mito: a mitocrítica como método de investigação do imaginário*. joão pessoa: editora universitária ufpb, 7-13
- ferreira-santos, m. (2011). educación y religiosidad: entre el enseñaje y la creación como deuda ancestral - un *pharmakon*. in: morales, patricia perez (org.). *educación sensible: la ciudad como escenario posible*. cali (colombia): editorial buenaventura, p. 21-38. disponible en: <http://www.editorialbuenaventuriana.edu.co/libros/ivirtuales/edusensible/index.html>
- ferreira-santos, m. (2011). **láaròyè! entre o orun e o aiye, o axé da palavra fecunda**. prefácio in: sàlámi, s. & ribeiro, r.i. *exu e a ordem do universo*. são paulo: editora oduduwa, 11-14
- ferreira-santos, m. (2011). **o colar da minha fala e as contas do encontro**. prefácio in: napolitano, s. *o colar de minha fala: os contos da tradição sufi*. são paulo: annablume, 11-19
- ferreira-santos, m. (2012). **innovación curricular y enseñanza superior: el arquetipo del maestro-aprendiz en la experiencia de lab_arte**. in: vii cátedra agustín nieto caballero: *prácticas innovadoras y reflexivas en educación superior*. bogotá: universidad pedagógica nacional, p. 67-74. disponível em: http://issuu.com/catedra_agustinnietocaballero/docs/memorias_2012_catedra_agustin_nieto_caballero#

- ferreira-santos, m. (2017). **cultura e educação afro-ameríndia: fluxos da experiência na fe-usp**. in: almeida, r. & becarí, m. *fluxos culturais*. são paulo: feusp, coleção galatea, , p. 258-275. disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosusp/catalog/view/172/159/757-1>
- ferreira-santos, m. (2017). **o olho e a mão de quem espreita uma arte são**. *anais do ii simpósio internacional de formação de educadores em arte e pedagogia - pesquisar: arte: pedagogia: mediação cultural*. são paulo: editora terracota, gpap, p.57-78.
- ferreira-santos, m. (2018). **sumak kawsay y gandhi: diálogos para un vivir colectivo la diferencia en plenitud**. in: almeida, r. & pérez, tito h. (orgs.). *culturas de paz e educação latino-americana*. são paulo/bogotá: selo galatea, feusp/universidad santo tomas, pp. 80-129.
- ferreira-santos, m.& pereira, theda c. g. (2013). a sensibilização da memória por meio dos contos filosóficos na formação de educadores. *educação: teoria e prática*, 23 (44): 95-111, set-dez. disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v23n44/v23n44a07.pdf>
- ferreira-santos, m.& pereira, theda c. g. (2013). uma ética-poética do sagrado no hermenêutico trabalho sobre si por meio do jogo dramático com base em contos filosóficos. *religare*, 10 (2): 132-141, setembro. disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/religare/article/view/17477/9976>
- ferreira-santos, m.(2009). **experimentação pelas creanças: a brincagogia sensível** (prefácio). in: *brincar: um baú de possibilidades*. são paulo: sidarta & unilever, projeto *aqui se brinca*.
- ferreira-santos, m.(2014). **um quintal e muitas sementes: a educadora therezita pagani no cinema de fernanda heinz**. in: almeida, rogerio de & ferreira-santos, m. (org.). *cinema e as possibilidades do real*. são paulo: képos, p.71-104.
- ferreira-santos, m.(2015). **território da iniciação: o brincar escapulindo das trancas e trincas**. in: meirelles, r. (org.). *território do brincar: diálogo com escolas*. são paulo: instituto alana, p. 91-101. disponível em: http://territoriobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/territ%3%b3rio_do_brincar_-_di%3%a1logo_com_escolas-livro.pdf

- ferreira-santos, m.(coord.); ribeiro, amanda; liberti, leonardo; lemos, marília; arenhövel, sophie & medrado, vinícius. (2007). cantos da educação: mito, antropologia sonora & diversidade na formação docente. são paulo: fe-usp, *anais da 5a. semana de educação: a usp e a formação docente*, novembro. disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/semana07/completos/mfsl.swf>
- ferreira-santos, m.; morales, patricia perez & rubira, fabiana (2014). aproximaciones a la educación sensible: vivencia en los núcleos experienciales en astronomía y arte-educación. bogotá: idartes – planetario de bogotá.
- gonçalves, theda cabrera & ferreira-santos, m. (2014). a dramatização de contos filosóficos como contribuição à arte-educação. *revista e-curriculum*, v. 12 (01):1012-1032, jan/abr. disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13497/14696>
- ibarra grasso, dick edgar (1980). *cosmogonía y mitología indígena americana*. buenos aires: editorial kier
- khafif (2011). *preguntas sobre ritmos del oriente medio* (ritmos para la danza oriental para dumbek, derbaque, tabla árabe, darabuka, tombak, zarb ...). pittsburgh: khafif music and dance. disponível em: <http://www.khafif.com/>
- lopes, joana (1981). *pega teatro*. são paulo: centro de teatro e educação popular.
- lopes, joana (1997). *o teatro antropomágico: dança-som-palavra*. campinas: unicamp, tese para concurso para professor artista pleno do instituto de artes, departamento de artes corporais.
- miyashiro, g. (2017). *hermas de orvalho e o voo da pedra em flor*. porangaba/sp: manuscrito, 96 p.
- neves, walter. a. (2006). origens do homem nas américas: fósseis versus moléculas? in: ruy, j. c. (curador) (2011). *dossiê ii.1: povo uno – a formação do povo brasileiro*. são paulo: pcdob/fundação maurício grabois, série estudos estratégicos, p. 146-164.
- pena, sérgio d. j. (2002). retrato molecular do brasil. in: pena (org.) *homo brasiliis. aspectos genéticos, linguísticos, históricos e socio-antropológicos da formação do povo brasileiro*. ribeirão preto: funpec-rp.

- pérez morales, p. (2016). palabrar: arando entre la palabra, la oralidad y el simbolismo entrevista a marcos ferreira-santos. *revista oralidad-es*, 2(3), 55-63. disponible em: <http://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/42/34>
- pinto, tiago o. (2001). som e música: questões de uma antropologia sonora. são paulo: usp, *revista de antropologia*: v. 44, n.1.
- reid, anna (2001). *the shaman's coat: a native history of siberia*. new york: walker & company.
- silva, hilton p. & rodrigues-carvalho, cláudia (orgs.) (2006). *nossas origens: o povoamento das américas: visões multidisciplinares*. rio de janeiro: vieira & lent.
- wisnik, j. m. (1992). *o som e o sentido*. são paulo: companhia das letras.
- wu, c. (2002). *o macaco peregrino ou a saga ao ocidente*. (trad. arthur waley). são paulo: horus.

Bibliografia

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2005.
- ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, Marcos. **O cinema e as possibilidades do real: um prólogo ao diálogo**. In: ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, Marcos (org.). *Cinema e as possibilidades do real*. São Paulo: Képos, 2014.
- ANDRÉ, Carmina Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. São Paulo : Editora da Unesp, 2011.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Max Limonad, 1987.
- ASLAN, Odette. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BACHELARD, Gaston. *A Formação do Espírito Científico*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996.
- 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.
- BERDYAEV, Nikolay. *De la destination de l'homme: essai d'éthique paradoxale*. Paris: Éditions Je Sers, 1935.

- BOAL, Augusto. *Duzentos exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : arte*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf.
- BROOK, Peter. *O Ponto de Mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- BROOK, Peter. *A Porta Aberta: Reflexões sobre a Interpretação e o Teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BRUNEL, Pierre. *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- BUBER, Martin. *A lenda do Baal-Shem*. São Paulo, Perspectiva, 2003.
- BUBER, Martin. *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.
- CABRAL, Beatriz. *Drama como Método de Ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CABRERA, Theda. *Uma aprendizagem de sabores: a palavra cênica construída a partir da conexão entre movimento, emoção e voz*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000339027>

- CABRERA, Theda. *A ético-poética do trabalho sobre si por meio da dramatização de contos filosóficos de mitema iniciático na formação inicial de educadores*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15062015-143412/pt-br.php>
- CABRERA, Theda. A maturação da capacidade de metamorfose no jogo mimicry. *Revista Urdimento (Universidade de Santa Catarina- UDESC)*, v. 27, dez/2016. Disponível em: <http://200.19.105.203/index.php/urdimento/article/view/8225>
- CABRERA, Theda. Dramatização de contos filosóficos na formação de educadores como campo de experiência. *Cadernos GIPE-CIT- UFBA*, Ano 21- n. 38- 2017-1. Disponível em: <http://www.etufba.com.br/wp-content/uploads/2017/10/Caderno-GIPE-cit-38.pdf>
- CABRERA, Theda. A maturação da capacidade de metamorfose no jogo mimicry in LOPES, Joana. *Pega Teatro. 3. Edição*. Bragança Paulista, SP: Urutau, 2017. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/907a66_4b20e6a9735340538fa96fe19cd2d58c.pdf
- CABRERA, Theda. Educação como poiésis: o trabalho sobre si por meio da dramatização. *Revista Ilinx- Revista do Lume*, ano 7, n. 13, 2018, pp. 90-103. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/534>.
- CABRERA, Theda. Educação como poiésis. Tese (Pós-Doutoramento) -Faculdade de Educação. São Paulo, Universidade de São Paulo: 2019.
- CAILLOIS, Roger. *Os Jogos e o Homem: a Máscara e a Vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAMAYSAR, Rosabis. *O Caibalion: estudo da filosofia hermética do antigo Egito e da Grécia por três iniciados*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2002.
- CAMPBELL, Joseph. *As Máscaras de Deus: Mitologia Primitiva*. São Paulo: Palas Athena, 1992.
- CANDA, Cilene Nascimento. Teatro-fórum: propósitos e procedimentos. *Urdimento*, Nº 18 | Março de 2012. pp. 119-128.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *O círculo dos mentirosos: contos filosóficos do mundo inteiro*. São Paulo: Ediouro, 2004.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *Contos filosóficos do mundo inteiro*. São Paulo: Ediouro, 2008.
- COELHO, Teixeira. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

- COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Fapesp/ Iluminuras, 1997.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- DAUMAL, René. *O Monte Análogo: romance de aventuras alpinas, não-euclidianas e simbolicamente autênticas*. São Paulo: Hórus, 2007.
- DEBÉRTOLIS, Karen Sílvia. *Brasil Mulher: Joana Lopes e a Imprensa Alternativa Feminista*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2002.
- DESGRANGES, Flavio. *A Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Mandacaru, 2006.
- DESGRANGES, Flavio. *A Inversão da Olhadela. Alterações no Ato do Espectador Teatral*. São Paulo: Hucitec, 2012.
- DEWEY, John. *A Arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- DIRETRIZES Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- DUARTE-JUNIOR, João Francisco. *O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2010.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Edusp, 1988.
- DURAND, Gilbert. *Campos do Imaginário: textos reunidos por Daniëlle Chauvin*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- DURAND, Gilbert. *A fé do sapateiro*. Brasília: Editora da UNB, 1995.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- ELIADE, Mircea. *Ritos de iniciação e sociedades secretas*. Portugal: Ésquilo, 2004.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FABIÃO, Eleonora. "Performance, teatro e ensino: Poéticas e políticas da interdisciplinaridade" in FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. *Cartografias do Ensino de Teatro: das ideias às práticas*. Uberlândia: UDUFO, 2008.
- FAULLIOT, Pascal. *El blanco invisible: el zen en las artes marciales*. Caracas: Barnaven, 1988.
- FDIDA, Jean-Jacques. *Cuentos de los sabios judíos, cristianos y musulmanes*. Barcelona: Paidós, 2007.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência & Educação no Instituto Butantan – Um estudo de Caso em Antropologia Filosófica*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- Tese de Doutorado, 2 vols., ilustrado, 1998.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk, 2ª Ed., 2005.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. 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.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um pharmakon na didaskalia artesã. *Revista @mbienteeducação*, Volume 3, Número 2, julho/dezembro, pp. 59-97, 2010.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. **O colar da minha fala e as contas do encontro**. Prefácio In: NAPOLITANO, S. *O colar de minha fala: os contos da tradição sufi*. São Paulo: Annablume, 11-19, 2011.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Innovación curricular y enseñanza superior: el arquetipo del maestro-aprendiz en la experiencia de lab_arte**. In: *VII Cátedra Agustín Nieto Caballero: Practicas innovadoras y reflexivas en educación superior*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2012 p. 67-74.
- Disponível em: http://issuu.com/catedra_agustinnietocaballero/docs/memorias_2012_catedra_agustin_nieto_caballero#

FERREIRA-SANTOS, Marcos. O olho e a mão de quem espreita uma arte sã. *Anais do II Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia*. São Paulo: GPAP-Mackenzie, 08 a 10 de junho, 2016. Disponível em: http://www.marcosfe.net/artes%20sa_marcosfe_lab_arte.pdf

FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Palabrar: arando entre la palabra, la oralidad y el simbolismo*. Entrevista a Marcos Ferreira-Santos. *Oralidad-es* (Ecuador). *Revista de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad y a la Universidad Nacional de Educación de Ecuador*, n.o 4, septiembre-diciembre, 2016.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Mito & Imaginação: concerto grosso para duo de sopro e cordas em fermata e ostinato*. In: WUNENBURGER, J.J.; ARAÚJO, A.F.; ALMEIDA, R.. (Org.). *Os trabalhos da imaginação: abordagens teóricas e modelizações*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. , p. 215-239, 2017.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Arqueofonia, opus III: nanas a vivís y pablitos – suíte étnica*. Libreto da trilha sonora original do documentário “Educação como poiésis”, Projeto Fapesp 2015/10493-0 (2016-2018), 19 min. Tatuí/SP: Estúdio 8, 2018. Disponível em: <https://open.spotify.com/playlist/5VSbrGkAkYFuimk5yrq9Ek>
<https://www.youtube.com/watch?v=mFtvSjeAnbk>

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Orides & Eurídice: a âni­ma de uma fontela. In: WILLMS & ALMEIDA. *Arte, Educação e Cultura*. São Paulo: FEUSP, selo Galatea, portal livre de livros USP, 2019. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/362>

FERREIRA-SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério. *Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Editora Képos, 2012, 2a ed. 2020. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/453>

FERREIRA-SANTOS, Marcos. & CABRERA, Theda. *A sensibilização da memória por meio dos contos filosóficos na formação de educadores*. *Educação: Teoria e Prática*, 23 (44): 95-111, Set-Dez, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v23n44/v23n44a07.pdf>

FERREIRA-SANTOS, Marcos & CABRERA, Theda. *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. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/religare/article/view/17477/9976>
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes; 1989.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GONÇALVES, Theda Cabrera Pereira & FERREIRA-SANTOS, Marcos. A dramatização de contos filosóficos como contribuição à arte-educação. *Revista e-Curriculum, Pós-graduação Educação – PUC/SP*, v. 12, pp. 1012-1032, n. 01 jan/abr. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/13497/14696>
- GRILLO, Nícia (org). *Histórias da Tradição Sufi*. Rio de Janeiro: Dervish, 1993.
- GRILLO, Nícia. *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: Jagatirica, 2014.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Número Especial de Homenaje: Grotowski. Máscara.- Cuaderno Iberoamericano de Reflexión sobre Escenología*. México: Espacio Editorial del Teatro Iberoamericano (EETI). ano 3, n. 11- jan. 1993.
- GROTOWSKI, Jerzy *et ali*. *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva: Edições Sesc SP; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2010.
- GUSDORF, G. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- 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.
- HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

- HOMERO. *Odisseia*. Tradução, posfácio e notas de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2013.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1977.
- JUNG, Carl Gustav. *Psicologia do Inconsciente*. São Paulo: Editora Vozes, 1984.
- JUNG, Carl Gustav. *Desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- KNÉBEL, Maria. *Análise-ação*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- KOUDELA, Ingrid Dormien (org.). *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KOUDELA, Ingrid Dormien & ALMEIDA JR., José Simões de. (orgs). *Léxico de Pedagogia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- 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.
- LARROSA, Jorge. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- LEHMANN, Hans-Thies. Teatro Pós-Dramático e Teatro Político. *Sala Preta*, nº 3, p. 9-19, 2003.
- LEHMANN, Hans-Thies. *O Teatro Pós-Dramático*. São Paulo, Cosac Naify, 2007a.
- LEHMANN, Hans-Thies. Motivos para desejar uma arte da não-compreensão. *Urdimento* nº9, 2007b, pp. 141-152.
- LEENHARDT, Pierre. *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

- LISPECTOR, Clarice. *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papirus Editora, 1989.
- LOPES, Joana. *Pega Teatro. 3. Edição*. Bragança Paulista, SP: Urutau, 2017.
- LOPES, Joana. *O Teatro Antropomágico: Dança-Som-Palavra*. Tese para concurso para Professor Artista Pleno do Instituto de Artes, Departamento de Artes Corporais, Unicamp, 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.
- MACHADO, Regina. *O violino cigano e outros contos de mulheres sábias*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- MACHADO, Regina. *Acordais: a arte de contar histórias- Paço do Baobá*. Curso de 20h. de duração. São Paulo/ SP, 2006.
- MATE, Alexandre. Apontamentos bibliográficos sobre jogos teatrais no Brasil: Retrospectivas e lutas, conquistas, retrocessos, impermanências. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, Vol. 7, Ano VII nº 1.- Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2010.
- MENEZES, Maria Eugênia de. Teórico Jean-Pierre Sarrazac defende sobrevivência do teatro. *O Estado de São Paulo*, 14 março de 2012. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,teorico-jean-pierre-sarrazac-defende-sobrevivencia-do-teatro,848271>
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- MOSTAÇO, Edécio. “Evréinov, o Homem Teatro” In: CAVALIÈRE, Arlete, VÁSSINA, Elena. *Teatro russo: literatura e espetáculo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

- MOTTA-LIMA, Tatiana. *Les mots pratiqués: relação entre terminologia e prática no percurso artístico de Jerzy Grotowski*. Tese (Doutorado em Teatro) – UniRio, Rio de Janeiro, 2008.
- NAPOLITANO, Samuel. *O colar de minha fala: os contos da tradição sufi*. São Paulo: Annablume, 2011.
- NARDIM, Thaíse. As Atividades de Allan Kaprow: arte de agir, obras de viver. *Revista-Valise*, v. 1, n. 1, ano 1, 2011, pp. 105-117.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- OLINTO, Lidia. Apocalipsis cum figuris: uma peça parateatral? *ArtCultura*, Uberlândia, v. 16, n. 29, p. 31-48, jul-dez. 2014.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. *Liturgia de la vida: (breviário de la existencia)*. Bilbao: Ediciones Laga, 1996.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. *Amor y sentido: una hermenéutica simbólica*. Barcelona: Anthropos, 2003.
- OUSPENSKY, Piotr Demianovitch. *Fragmentos de um ensinamento desconhecido: em busca do milagroso*. São Paulo: Pensamento, 1995.
- OUSPENSKY, Piotr Demianovitch. *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.
- PUPO, Maria Lúcia de Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação & Realidade*. São Paulo, vol. 30- pp.217-228- jul/ dez 2005a.
- PUPO, Maria Lúcia de Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005b.
- PUPO, Maria Lúcia de Barros. O sentido das práticas. *Sala Preta*, n. 10, 2010.

- QUILICCI, Cassiano Sydow. Variações sobre o tema da ‘participação’ e o trabalho perceptivo do *performer*. In: DESGRANGES, Flávio; SIMÕES, Giuliana. *O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas*. São Paulo: Hucitec; Florianópolis: iNerTE, 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2012.
- READ, Herbert. *A educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas: 2001.
- REYMOND, Lizelle. *La Vie dans la vie: pratique de la philosophie du sâmkhya d’après l’enseignement de Shrî Anirvan*. Genève: Albin Michel, 1984.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- RICOEUR, Paul. *O passado tinha um futuro* In: MORIN, Edgar (org.). *A religião dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- RICOEUR, Paul. *Amor e Justiça*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.
- ROSA, João Guimarães. *Pirlimpisiquices*. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac & Naif, 2009.
- RUFFINI, Franco. *Stanislavskij: Dal lavoro dell’attore al lavoro su di se*. Roma-Bari: Laterza, 2005.
- SANTOS, Amicy. *Persona: o teatro na educação, o teatro na vida*. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1975.
- SARRAZAC, **Jean-Pierre**. Reprise (resposta ao Teatro pós-dramático). Tradução de Humberto Giancristofaro. *Questão de crítica*, Vol. III, nº 19, março de 2010. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2010/03/a-reprise-resposta-ao-pos-dramatico/>. Acesso em 02/01/2019.

- SARRAZAC, **Jean-Pierre**. *Léxico do Drama Moderno e Contemporâneo*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- SHAH, Idries. *Os sufis*. São Paulo: Cultrix, 1999.
- 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.
- SHAH, Idries. *As façanhas do incomparável Mulá Nasrudin*. Rio de Janeiro: Roça Nova, 2011.
- SHAH, Idries. *As gaiatices do incrível Mulá Nasrudin (box)*. Rio de Janeiro: Tabla, 2016.
- SHAH, Idries. *As sutilezas do inimitável Mulá Nasrudin (box)*. Rio de Janeiro: Tabla, 2016.
- SILVA, Armando Sérgio da. *Oficina: do Teatro ao Te-Ato* São Paulo: Perspectiva, 1981.
- 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.
- SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo del actor sobre sí mismo – en el proceso creador de las vivencias*. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1977.
- STANISLAVSKI, Konstantin. *A Preparação do Ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- STANISLAVSKI, Konstantin. *Minha vida na Arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- STANISLAVSKI, Konstantin. *A criação do papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- STANISLAVSKI, Konstantin. *A construção do personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

STANISLAVSKI, Konstantin. *Ética y disciplina/Metodo de acciones físicas (Propedéutica del actor)*. Seleção e notas de Edgar Ceballos. México: Grupo Editorial Gaceta, 1994.

STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo del actor sobre si mismo: en el proceso creador de la vivencia* – Tradução e notas Jorge Saura (a partir da versão russa). Barcelona: Alba Editorial, 2010.

STANISLAVSKI, Konstantin. *O trabalho do ator: diário de um aluno*. São Paulo: Martins Editora, 2017.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

TOPORKOV, Vassili. *Stanislavski ensaia: memórias*. São Paulo: É Realizações, 2016.

VARELLA, Felipe (org.) *99 contos de Nasrudin*. Rio de Janeiro: Caravana de Livros, 2009.

VIDOR, Heliose Baurich. A construção da narrativa cênica em sala de aula com base no jogo teatral. *Revista OUVIROUVER*, Uberlândia, vol. 6, n. 1, 2010.

VIEIRA, Trajano *In HOMERO. Odisseia*. Tradução, posfácio e notas de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2013.

WILLMS, Elni E.; ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, Marcos. A pesquisa como jornada interpretativa: uma leitura metafórica do filme “A lenda do pianista do mar”. *Quipus*, 3 (1): 117-130, maio. ISSN 2237-8987. Disponível em: <http://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/700/486> , 2014.

Filmografia:

O funâmbulo: aula magistral de Peter Brook/ *The Tightrope*, direção Simon Brook, França, 2012.

Man on wire, direção de James Marsh, EUA, 2008.

A flauta mágica, direção de Ingmar Bergman, Suécia, 1975.

Este livro utilizou as fontes tipográficas
Crimson Text e DIN Next LT Pro,
e foi terminado em setembro de 2021,
em São Paulo.



theda cabrera

contadora de histórias, teatro educadora, escritora, professora da *escola de aplicação da faculdade de educação (usp)* e do *instituto de artes - unesp*, doutorado e pós-doutorado em educação pela feusp/fapesp.



marcos ferreira-santos

jardineiro, marceneiro, artesão, folklorista e professor de mitologia - usp e em universidades na espanha e latinoamérica.

<https://www.marcosfe.net>

https://www.youtube.com/c/MarcosFerreiraSantosoficial-mito_musica/videos

