

DRAMATIZAÇÃO DE CONTOS FILOSÓFICOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES COMO CAMPO DE EXPERIÊNCIA

Theda Cabrera⁸

Resumo

Esta comunicação tem como base minha pesquisa na utilização da *dramatização* (CABRERA, 2015) de *contos filosóficos* (CARRIÈRE, 2004, 2008) como campo de experiência na formação inicial de educadores. Para isto a pesquisadora conduziu atividades de extensão universitária no *núcleo de dramatização de contos* do *Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura* – FE/USP entre 2012 e 2016, junto a estudantes de pedagogia, licenciandos e comunidade. Os principais eixos metodológicos da pesquisa foram: 1) a parte empírica da pesquisa, dramatização de contos filosóficos junto aos educadores em formação inicial; 2) o diálogo entre a parte empírica e seus registros com o referencial teórico hermenêutico-fenomenológico. Constatou-se que, ao dramatizar as situações dos contos selecionados, o educador em formação inicial pode vislumbrar outros *modos possíveis de ser* (MERLEAU-PONTY, 1992) educador, interessando-se em iniciar-se na *mestria* (GUSDORF, 2003). A experiência partilhada pelos educadores em formação inicial os tocou num processo de ensino/aprendizagem significativo que, para muito além dos recursos apenas teóricos, pôde prepará-los para uma escuta atenta e uma prática mais coerente com outras possibilidades educativas.

Palavras-chave: Dramatização. Contos filosóficos. Formação de Professores. Mestria. Experiência.

Abstract

This communication is based on my research on the use of the dramatization (Cabrera, 2015) of philosophical tales (Carrière, 2004, 2008) as a field of experience in the initial formation of educators. For this, the researcher offered activities of university extension in the *núcleo de dramatização de contos* do *Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura* – FE/USP between 2012 and 2016, together with students of pedagogy, graduates and community. The main methodological axes of the research were: 1) the empirical part of the research: dramatization of philosophical tales together educators in initial training; 2) the dialogue between the empirical part and their records with the theoretical framework hermeneutic-phenomenological. It was verified that in the dramatization of the situations of the selected tales, the educator in initial training can glimpse other possible ways of being educator (Merleau-Ponty, 1992), interested in starting the mastery (Gusdorf, 2003). The experience shared by the educators in initial formation touched them in a meaningful teaching / learning process that, far beyond just theoretical resources, Can prepare them for an attentive listening and a practice more coherent with other educational possibilities.

⁸ Theda Cabrera é artista-educadora, narradora de histórias de tradição oral, professora e pesquisadora em Artes Cênicas. Pós-Doutoranda (2016-2017) e Doutora em Educação (2011- 2015) pela USP, Mestre (2002-2004) e Bacharel (1997-2000) em Artes Cênicas pela Unicamp.

Keywords: Dramatization. Philosophical tales. Teacher training. Mastery. Experience.

Introdução

Esta comunicação é um recorte de minhas pesquisas de doutoramento (2011-2015) e pós-doutoramento (2016-2017) em Educação na Universidade de São Paulo (USP)/Brasil, que tiveram financiamento CAPES, 2011-2013 e FAPESP 2013-2015 e 2016-2017. Neste recorte discorrerei sobre a utilização da *dramatização* (CABRERA, 2015) de *contos filosóficos* (CARRIÈRE, 2004, 2008) como campo de experiência na formação inicial de educadores. Tive a oportunidade de colocar em prática minhas propostas por meio da condução de estágios no *núcleo de dramatização de contos* do *Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura*. O *Lab_Arte* é um laboratório didático e diretório de pesquisa da Faculdade de Educação da USP, com visada antropológica e ação formadora interdisciplinar numa perspectiva de vivência curricular. Com funcionamento oficial desde 2006, conta com a articulação da formação inicial de professores com investigação em nível de pós-graduação (mestrados, doutorados e pós-doutorados) com financiamento por várias agências (CAPES, CNPq, FAPESP e convênios internacionais). O *Lab_Arte* está estruturado atualmente em uma dezena de núcleos de vivência e experimentação em cada linguagem artística, sob monitoria de um graduando (a) ou pós-graduando (a) com sobeja experiência na área⁹.

Numa perspectiva de vivência curricular, a investigação com a dramatização de contos filosóficos tem tido 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 frente à experiência que cada um vive, quando acompanhado dos outros, diante dos outros e de si mesmo.

Sendo assim, a práxis buscou ser 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

⁹ Para saber mais, consulte o site: www.labarte.fe.usp.br. Acesso em 22/03/2017.

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 (2003, p. 121).

A perda ou pobreza da experiência é algo detectado por Agamben quando ele constata:

O homem moderno volta à noite para sua casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos ou incomuns, atrozes ou prazerosos - sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência (AGAMBEN, 2005, p. 6).

Larrosa (2016, p. 55) 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 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” (LARROSA, 2016, p. 55-56).

Mas segue esta questão como uma busca: é possível algum nível de experiência na escola? Como o docente pode reunir condições para que suas práticas sejam um campo de experiência para si e para os seus aprendizes?

Não posso deixar de lembrar-me da clareza de Gusdorf no trato a esta questão, onde ele enfoca um aspecto fundamental das relações de mediação professor-aluno:

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 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 (2003, p. 32).

O que salta aos olhos é um tipo de relação difícil, mas não impossível, que pode ser realizada pela e na educação, junto com ou apesar dos conteúdos programáticos previstos na escola, onde um certo patamar de experiência pode ser vivido, que em algum nível dá algum sentido à experiência da e na vida escolar. Na relação de um professor-aluno pode-se tentar, ao menos, uma outra onde o professor, ao falar aos seus trinta (ou mais) alunos, dirige-se a cada um de maneira singular, “a cada um de seus alunos ensina a presença ao presente, a presença a si mesmo” (GUSDORF, 2003, p. 254). Deste modo, para o autor, haveria um certo 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 (GUSDORF, 2003, p. 189).

Onde a relação professor-aluno, num plano mais microscópico e micropolítico, poderia aproximar-se de uma práxis dita mais ‘oriental’:

[...] 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 maestria e não apenas muni-lo de uma certa quantidade de saber (GUSDORF, 2003., p. 56).

Buscando este tipo singular de relação entre mim como pesquisadora e mestre de jogo e os participantes das atividades de extensão universitária no *núcleo de dramatização de contos*, descobri como uma das formas possíveis de favorecer a experiência o duplo evento escuta-narrativa de contos de tradição oral oriental e sua dramatização.

Dramatização

Adoto aqui a definição de Huizinga para *jogo*: é uma situação temporária, regrada, convencional, “que cria ordem e é ordem” (1999, p. 13). E me refiro a um tipo específico de jogo, o jogo de categoria *mimicry* (CAILLOIS, 1990): 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 do teatro-educação, verificamos que os jogos de categoria *mimicry* contemplam desde gradações mais simples, como as brincadeiras dramatizadas de *faz de 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* (SLADE, 1987; LEENHARDT, 1977) ou *jogo dramático espontâneo* (LOPES, 1989), nem tão elaborado ou complexo quanto um espetáculo cênico apresentado ao público.

Minha opção ético-poética tem sido nos últimos anos pela *dramatização* (CABRERA, 2015), práxis do jogo de categoria *mimicry* que não se encaixa na categoria de *jogo dramático* (PUPO *apud* KOUDELA & ALMEIDA Jr., 2015, p. 105-107) - em suas acepções inglesa e francesa - e muito menos na de *jogo teatral* (p.109-111). A dramatização se insere dentro destas gradações possíveis como forma ‘intermediária’ entre a *brincadeira dramatizada* (LOPES, 1989) - que jovens e adultos também poderiam ter acesso - e possíveis encaminhamentos do jogo dramático. 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 o atuante se dispõe a jogar como se fosse um outro diferente daquele habitual do cotidiano. Como todos os demais jogos de categoria *mimicry*, mesmo dentro da dramatização, há gradações neste envolvimento (ou não) do atuante diante da situação ficcional que se apresenta, há um percurso artístico-pedagógico a ser buscado pelo atuante em busca do cultivo de sua *capacidade de metamorfose* (LOPES, 1989). Lopes afirma que a *capacidade de metamorfose* do jogador

[...] 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 (1989, p. 61-62).

A dramatização é, portanto, um modo singular de incentivar o atuante ao cultivo de sua *capacidade de metamorfose* (LOPES, 1989), propondo-lhe experiências direcionadas “à descoberta das relações entre a vida interior e a expressão física” (SANTOS, 1975, p. 69), num universo onde as sensações, emoções, movimentos e sonoridades são recursos tanto para receber impressões de si e dos outros. Na dramatização, tal como a propomos, receber impressões é a base da expressão. “Toda reação autêntica tem início no interior do corpo. O exterior é somente o fim desse processo” (GROTOWSKI, 2010, p. 172). E ao expressar-se, seguir impressionando-se de si e dos outros. Como expressa a fórmula hermesiana de Delsarte:

Não há verdade na expressão, se a uma modalidade expressiva exterior não corresponder um impulso interior [...] Não pode, portanto, existir ‘verdade’ na expressão humana, se a manifestação, o movimento expressivo exterior não corresponder a um respectivo impulso ou movimento interior (e vice-versa). Cada entonação, gesto ou palavra que não obedecer a esta fundamental *Lei de*

Correspondência será, portanto, falsa, afetada ou convencional (DELSARTE *apud* CABRERA, 2004, p. 21).

Qualquer expressão será falsa ou convencional se não houver um sentir (-se). Por meio de movimentos e ações o jogador é levado a descobrir “as dimensões vividas e não vividas do seu mundo interior” (SANTOS, 1975, p. 111). Sempre com a clareza de que a formação técnica vem das necessidades de elaboração de um discurso (RYNGAERT, 1981), não a precede, 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’” (SLADE, 1987, p. 18). Este “fazer, buscar e lutar são tentados por todos. Todos são *fazedores*” (p. 18, grifo do autor), é um princípio de trabalho em toda a parte empírica desta pesquisa.

Dramatizar não significa, necessariamente, prescindir do olhar do outro. Mas se trata 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. O 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” (BARRET & LANDIER, 1994, p. 15), assistir à dramatização do outro significa receber as impressões sentidas por ele para, quem sabe, retroalimentar sua própria busca. “Conhece-se melhor alguém depois de ter jogado com ele” (1994, p. 15). Acrescentaria também que se conhece melhor a si próprio enquanto se joga com os outros. E, ao conhecer-se melhor, é possível estar em contato com os outros de forma mais intensa, mais vertical, mais viva.

Muitas vezes em nossa prática com a dramatização, as propostas são bem abertas, os atuantes e eu, como mestre de jogo, descobrimos juntos, enquanto a dramatização acontece e por meio dela. Meu olhar e pequenas intervenções têm o intuito de abrir perguntas, propor desafios, ampliar horizontes a partir da dramatização que surge com base num conhecimento vindo do meu *saber da experiência* (LARROSA, 2016), como pessoa e como profissional.

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 não pode ser traduzido por uma linguagem de um discurso

verbo-racional. Comentar e analisar estimula uma ‘chave’ mental associativa que pouco ou nada tem a ver com o processo de dramatização. 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 dos atuentes-testemunhas e da mestre de jogo sobre a dramatização após seu acontecimento pode ser um modo de colocar muita ênfase sobre uma tentativa em estado potencial, ainda não amadurecida.

Creio que os atuentes da dramatização possuem o “direito ao silêncio”, que “a análise não substitui o jogo” e “a verbalização invasiva rompe a dinâmica lúdica” (RYNGAERT, 2009, p. 214). 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 (2009, p. 215).

A práxis da dramatização prioriza a experiência sensível. As tentativas dos atuentes são muitas vezes frágeis em expressividade, mas tentativas honestas de recepção de impressões de si e dos outros. Por isto a minha opção por algo similar à “improvisação em feixes” (RYNGAERT, 2009, p. 91-92), uma “multiplicação das tentativas, uma apologia ao ensaio” (p. 221), como uma alternativa para exaltar a experiência do 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” (p. 233).

Como mestre de jogo proponho novos estímulos analógicos aos atuentes enquanto jogam ou logo em seguida a uma primeira dramatização. São perguntas sobre o conteúdo da dramatização, perguntas desconcertantes sobre a ‘personagem’ que o atuante responderá com a ação. A meu ver a proposição de agir como se estivesse no lugar de, o ‘mágico se’ de Stanislavski é tão forte e direto que

só me basta, como mestre de jogo, propor uma nova vivência, com outra aproximação e abordagem, tratando de tocar no atuante outras habilidades ou outras inteligências que talvez não tenham se apresentado numa primeira tentativa. Algumas vezes entro 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 mestre de jogo, não jogue diretamente com os atuantes, não entre no espaço de jogo, ainda assim é importante esta empatia, esta cumplicidade. Corro riscos, erro muito, dou-me conta de pretensões e de transgressões que são ousadas demais: são as contradições inerentes a um processo onde o mestre também sabe que precisa aprender, não é um processo unilateral e acabado. "Sou a favor de uma pedagogia da prospecção, do tato, da interrogação e não a favor de um ensino de certezas" (RYNGAERT, 2009, p. 225).

Mas ainda resta outro aspecto crucial a ser indagado: mas e a interação de conhecimentos entre os atuantes, entre o atuante-testemunha e o 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 dos atuantes-testemunhas poderem contribuir com a dramatização que acontece dentro do círculo é por meio de um olhar receptivo, uma escuta atenta quando se assiste ao jogo, exercitando a abertura, recebendo o que nos chega do outro. Um olhar e escuta encorajadores e cúmplices, que podem instaurar no coletivo um sentimento de pertença ao grupo. Para mim é fundamental que todos os participantes possam ir, pouco a pouco, abandonando o pavor sob o qual estamos submetidos continuamente: 'O que os outros vão pensar de mim? Será que vou conseguir? Será que estou agradando, correspondendo às expectativas que os outros têm de mim?' Parece-me que seria mais útil ao atuante perguntar-se: 'Como posso tentar no 'agora-já'? O que me falta experimentar? Diante desta dificuldade ou impedimento como estar tranquilo e em prontidão?' Muita atenção se dispersa e se consome em nossas preocupações sobre um suposto olhar do outro posto sobre nós. Mas, se olhamos os outros de fato tão pouco, de onde vem a certeza de que somos o centro das atenções alheias? Esta (auto) ilusão de que os outros olham para mim é um bloqueio ao processo criativo.

Uma resposta afirmativa para o desbloqueio seria, talvez: tentando uma atenção livre comigo mesma, olhar os outros e deixar, fenomenologicamente, que as impressões me cheguem sem muitos ‘filtros’. E também estarmos relaxados quando sentimos o olhar dos outros pousados sobre nós. Para isto, instaura-se, pouco a pouco, um clima de companheirismo no grupo, pois somente quando sentimos que o outro busca esta atenção livre, um olhar caloroso vem do outro e podemos nos soltar um pouquinho destas prisões. Testemunhar o outro sendo me parece mais precioso do que analisar o grau de conhecimento técnico ou estético dele. A meu ver, as técnicas e estéticas não são um fim em si mesmas. Na busca da elaboração de um discurso é que recorro às técnicas necessárias, nos momentos que se mostram precisas. É oportuno propor diferentes estímulos técnicos individualizados, pois cada pessoa elabora seu discurso de acordo com quem é e como ‘funciona’. Soluções estetizantes precipitadas interrompem ou obstaculizam o processo de balbucio de uma fala nascente do jogador. Paradoxalmente, as questões técnicas e poéticas são fundamentais e podem nos ajudar a saborear o que é o Ser.

Contos Filosóficos

Contos filosóficos (CARRIÈRE, 2004, 2008) é uma expressão para designar contos de várias tradições orais (hindu, zen, sufi, hassídica). Contos concisos que transmitem de forma direta o conhecimento acumulado pelos seres humanos em seu processo civilizatório, em determinada cultura, numa leitura de suas camadas e dimensões verticais mais profundas. Temos investigado procedimentos para reunir as condições favoráveis para a compreensão sensível dos ensinamentos contidos nestas narrativas por meio da dramatização.

Os contos filosóficos possuem o universo temático e o desenrolar da trama bastante abertos, não pretendem ser puramente fantasiosos, mas, ao mesmo tempo, têm 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 os atuentes a se exercitarem em ações ‘realísticas’, sem necessariamente obrigar a uma estética ilusionista. Estes contos podem ser úteis para alavancar o trânsito de atuentes ou grupos de atuentes

que manifestam *intenção de realismo e realismo* (LOPES, 1989), contudo não trafegam completamente ainda pelo *jogo dramático* como linguagem.

No caso de minha práxis, estes contos são entendidos como pontos de partida, como base concisa e direta para que se façam propostas de jogos *mimicry*, que saturam, condensam, estendem no tempo, extrapolam as 'pulsações' presentes na narrativa original.

Nos contos selecionados aparece frequentemente a figura de um mestre que toma atitudes desconcertantes, inesperadas, muitas vezes que resultam numa comicidade e estranhamento. Longe de serem 'baluartes da verdade e das certezas', os mestres que aparecem nestes contos selecionados nem sempre são pessoas socialmente aceitas, dotadas de renome ou de um 'mandato' para transmitir algum ensinamento. Às vezes são personagens que causam até mesmo certa repulsa ou escárnio. Estes mestres presentes nos contos lidam de forma astuta, despretensiosa e humilde com as resistências do aprendiz: sua impaciência, sua ignorância, sua preguiça, sua ira, sua pretensão e sua vaidade. Não se trata de grandes conflitos ou eloquentes atitudes do mestre, mas de uma atuação comedida em episódios da vida cotidiana. Interessa, portanto, aquele gênero de narrativa onde as situações nefastas e valores negativos possam servir a soluções afirmativas e criativas, onde as personagens são capazes de suportar e sustentar 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 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. São frequentes também situações de mediação entre regiões limítrofes: o caminho, a ponte, a barca, a corda bamba, a escalada, o crepúsculo.

Na dramatização de contos pode-se vivenciar diferentes atributos personificados que estão em embate constante: potencialmente eu tenho em mim um mestre e um discípulo em contínuo processo de retroalimentação. O mais importante é experimentar a possibilidade da alternância, assim cada atuante jogava ora como aprendiz, ora como mestre, de acordo com as situações propostas pelos contos selecionados.

Muitas e repetidas vezes todos riram ao nos vermos representados no papel do aprendiz desobediente ou de parca compreensão. Este papel nos é mais

próximo, mais habitual, mais recorrente. Ríamos porque reconhecemos em nós a desobediência, a impaciência, a arrogância, a compreensão estreita. Este riso libertador nos aproximava como coletivo, trazendo um sentimento de pertença e de cumplicidade. Talvez cada um de nós tenha se reconhecido muito mais ao jogar no papel de aprendiz do que no papel de mestre.

Ou ainda, se reconhecia no estereótipo do papel de professor: o professor autoritário, vaidoso ou arrogante. Raras vezes presenciamos nos encontros do *núcleo de dramatização de contos* momentos em que o atuante que jogava no papel de mestre atuou de maneira ‘correspondente’. Poucas vezes o grupo de atuentes-testemunhas pôde presenciar a expressão de um mestre tal como os contos propunham. Talvez por se tratar de educadores em formação inicial com postura de ‘alunos da escola escolarizante’; talvez por serem muito jovens e inexperientes; ou talvez porque desconheçam suas potências de Ser. Mas o fato é que, ao dramatizar a personagem de mestre em vários contos, estes atuentes puderam, ao menos, perguntar-se mais honestamente sobre o que é, de fato ensinar e aprender. Mais que isto, sobre o que é de fato importante ensinar e aprender, sobre o que não pode ser ensinado, todavia precisa ser aprendido. A dramatização da personagem de mestre pôs em causa uma reflexão sobre o ofício de educador, suas possibilidades não exploradas ou pouco exploradas. Justaposto ao paradigma do professor escolarizado e escolarizante que se ocupa apenas do ensino técnico, profissionalizante, do ensino instrumental voltado a um resultado aparente e imediato, o mestre dos contos dramatizados colocava em jogo a possibilidade de aquisição de conhecimento como um ‘partejar’ a realização de si mesmo.

Pouco a pouco aconteceram experiências durante a dramatização onde as personagens de mestre e discípulo acabaram consentindo em aprender algo, elas se arriscaram a confrontar-se com seu “não-saber”, “não-dizer”, “não-poder” (LARROSA, 2016, p. 69), exatamente os atributos que caracterizam a experiência para Heidegger (2003). Deste modo, as personagens do conto e o atuante do jogo podiam, em paralelo, talvez vivenciar certo tipo inédito de experiência, entrando em contato com *outros modos possíveis de ser* (MERLEAU-PONTY, 1992), antes desconhecidos ou esquecidos. Nestes momentos extraordinários, percebi que para o educador em formação inicial foram oportunidades de se perguntar mais honestamente qual direção seguir no seu caminho docente, dimensionando melhor o grau da dificuldade de se iniciar como mestre. Ao mesmo tempo foram ‘fagulhas’,

amostras singelas de um devir menos limitante e limitador no exercício do ofício, desvelando a potência do devir de tornar-se mestre.

Conclusão: Um sentido possível para a experiência

Quando a dramatização de contos filosóficos se convertia em campo de experiência, não cabia ‘falar sobre’ a experiência- nossa ou de outrem; aí não se tratava de usar a palavra verbo-racional, nas suas funções mais analíticas, críticas como elemento avaliador de experiência. Cabia apenas e simplesmente receber ativamente, acolher as impressões que nos chegam, que nos tocam, que nos invadem. Partilhando de uma experiência, algumas vezes nos tornamos, ao mesmo tempo, “os interpretantes e os interpretados” (RICOEUR, 2013, p. 100), o conto “*nos* interpreta à medida que nós o interpretamos” (BLAKE *apud* RICOEUR, 2013, p. 96, grifos do autor). É no contato com a linguagem analógica, relacional dos contos filosóficos que somos ‘trabalhados’ na medida em que 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” (FERREIRA SANTOS & ALMEIDA, 2012, p. 43). 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. “Não se trata de impor ao texto sua capacidade finita de compreender, mas de expor-se ao texto e receber dele um si mais amplo” (RICOEUR, 1988, p. 58).

Provisoriamente concluo que os ensinamentos contidos nestes contos possam ser bastante pertinentes e úteis a uma compreensão mais ampla por parte dos educadores em formação inicial do que é o ofício escolhido por eles. A dramatização de contos filosóficos 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. Parece-me que isto permitiu aos educadores em formação inicial atribuir sentido(s) à experiência, oferecendo-lhes, para muito além dos recursos apenas teóricos, uma preparação concreta para uma escuta atenta e uma prática mais coerente com outras possibilidades educativas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2005.

BARRET, G. & LANDIER, J-C. *Expressão Dramática e teatro*. Porto: Edições ASA, 1994.

CABRERA, T. *Uma aprendizagem de sabores: a palavra cênica construída a partir da conexão entre movimento, emoção e voz*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes. Campinas, 2004.

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

CAILLOIS, R. *Os Jogos e o Homem: a Máscara e a Vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

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

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

FERREIRA-SANTOS, M. & ALMEIDA, R. *Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Editora Képos, 2012.

GUSDORF, G. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GROTOWSKI, J. *et ali. O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva; Edições Sesc SP; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2010.

HEIDEGGER, M. *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KOUDELA, I. D. & ALMEIDA JR., J. S. (orgs). *Léxico de Pedagogia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LARROSA, J. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEENHARDT, P. *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

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

MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

RICOEUR, P. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
_____. *Amor e Justiça*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

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

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

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

SLADE, P. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1987.