



**A DRAMATIZAÇÃO DE CONTOS FILOSÓFICOS COMO CONTRIBUIÇÃO À
ARTE-EDUCAÇÃO**

**THE DRAMATIZATION OF PHILOSOPHICAL TALES AS CONTRIBUTION TO
ART EDUCATION**

GONÇALVES, Theda Cabrera^{*}

SANTOS, Marcos Ferreira^{}**

* Mestre em Artes pela Unicamp, doutoranda em Educação pela FE-USP, arte-educadora e coordenadora do núcleo de dramatização de contos do Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura - FE-USP.

** Livre-docente da Faculdade de Educação da USP, coordenador do Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura, arte-educador e professor visitante de universidades na Espanha e América Latina. Professor de mitologia e hermenêutica simbólica.

RESUMO

Este artigo trata de pesquisa (financiamento CAPES, 2011 a 2013; FAPESP 2013/2014) que visa propor e discutir a prática de dramatização de contos filosóficos como contribuição à arte-educação, especialmente na formação inicial de educadores. Contos filosóficos é uma expressão para designar “contos de ensinamento”, contos de tradição oral e de várias tradições culturais. Chamaremos de jogador aquele que se propõe a dramatizar, a agir no contexto do “giro antropológico” da alteridade, isto é, como se estivesse na situação de um “outro”, tratando de compreender pela ação desejos e necessidades que movem as pessoas. Neste sentido, a educação é um modo de proporcionar ao Ser o exercício de seu potencial humano, num percurso de educação da sensibilidade e da compreensão do jogador. Atualmente a pesquisa vem sendo desenvolvida junto a graduandos em Pedagogia da Faculdade de Educação da USP, no núcleo de “dramatização de contos”, do Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura (Lab_Arte) - FE-USP. Pautamo-nos por três eixos metodológicos transversais: a) leitura e estudo de contos filosóficos; b) prática experimental da dramatização com base nos contos filosóficos e registro de sua repercussão junto aos jogadores; e c) diálogo entre a parte empírica da pesquisa e de seus registros com o referencial teórico pertinente à mitohermenêutica e à improvisação cênica. A vivência da prática e da experimentação em arte-educação consolida um processo de ensino/aprendizagem significativo que, para muito além dos recursos apenas teóricos, prepara os educadores em formação inicial para uma “escuta atenta” e uma prática mais coerente com outras possibilidades educativas.

Palavras-Chaves: Contos filosóficos. Arte-educação. Interdisciplinaridade. Formação de professores. Hermenêutica simbólica.

ABSTRACT

This article deals with research (financing CAPES, 2011/2012/2013, FAPESP 2013/2014) that it aims at to propose and to argue the practical of philosophical tales dramatization as contribution to the art-education, especially, in the initial training of educators. Philosophical tales are an expression to designate “teaching stories”, stories of oral tradition and of some cultural traditions. We will call doers that considers to dramatize, to act in the context of the “anthropological turn” of the alterity this is, as if it was in the situation of “another one”, treating to understand for the action desires and necessities that the people move. In this direction, the education is a mode to provide to the Being the exercise of its human potential, in a way of education of sensibility and understanding of the doers. Currently the research comes is developed next to student from Pedagogy Course of the College of Education of USP, in the “unity of tales dramatization”, of the Experimental Laboratory of Art-Education and Culture (Lab_Arte) - FE-USP. We are referring to three methodological transverse axes: a) reading and study of philosophical tales; b) experimental practice of dramatization based on the philosophical tales and record their impact with the doers; c) dialogue between the empirical part of the research and its records with the relevant theoretical framework to mitohermeneutic and scenic improvisation. The experience of practice and experimentation in art education consolidates a process of teaching / learning mean that, far beyond just theoretical resources, prepares educators undergoing initial training for an “attentive listening” and more consistent practice with other educational possibilities.

Keywords: *Philosophical tales. Art-education. Interdisciplinarity. Training of teachers. Hermeneutic symbolic.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata de pesquisa (financiamento CAPES, 2011/2012/2013, FAPESP 2013/2014) que visa propor e discutir a prática de dramatização de contos filosóficos como contribuição à arte-educação, especialmente na formação inicial de educadores, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, através de estágios no *núcleo de dramatização de contos* do *Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura*, laboratório didático e diretório de pesquisa daquela instituição, de natureza antropológica e ação formadora interdisciplinar numa perspectiva de *vivência curricular*¹. Com funcionamento oficial desde 2006, conta com a articulação da formação inicial de professores com investigação em nível de pós-graduação (mestrados, doutorados e pós-doutorados) com financiamento por várias agências (CAPES, CNPq, FAPESP e convênios internacionais). O *Lab-arte* está estruturado atualmente em 14 núcleos de vivência e experimentação em cada linguagem artística, sob monitoria de um graduando (a) ou pós-graduando (a) com sobeja experiência na área, a saber: teatro, dança, música, artes visuais, palavra, comunicação, fotografia, narração de histórias, cine de animação, circo, poesia, cinema, dramatização de contos e história em quadrinhos (HQ) (FERREIRA-SANTOS, 2007).

Entendemos que a arte-educação, utilizando diferentes linguagens artísticas, tem como busca a *educação da sensibilidade* (DUARTE JÚNIOR, 2010; FERREIRA-SANTOS, 2010, 2012), aprendendo a *ser* e *fazer*, sobretudo através da experiência e da experimentação como instâncias formadoras. Por meio das práticas em arte-educação pode-se conhecer e recombinar o legado artístico-cultural da humanidade com uma intenção civilizatória, num mundo onde a barbárie está avançando de forma vertiginosa. Além disso, a arte-educação propicia o resgate e continuidade da ancestralidade (FERREIRA-SANTOS, 2012), compreendendo que para a manutenção de uma *tradição viva*, na expressão consagrada de Hampaté Bâ (1982), é preciso, contraditoriamente, receber e transgredir o legado recebido. Desta forma, a arte-educação é produção de conhecimento, favorecendo a sua expressão e comunicação numa linguagem analógica e relacional que exige, por sua vez, uma leitura hermenêutico-fenomenológica (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012).

No contexto desta investigação, os *jogadores* podem ser sinônimos de educandos ou de aprendizes, de um público que não se restringe à formação de atores ou artistas, mas sim de uma prática que também se estende à educação não-formal, onde a dramatização é um veículo ao processo de ensino-aprendizagem, ou como preferimos, ao processo de *ensinagem*,

como “simultaneidade dos processos de pretense ensino e de significativa aprendizagem. Educação artesã, no sentido ancestral do termo: uma arte sã... de muito boa saúde... e simples” (FERREIRA-SANTOS, 2010, p.87).

Vale ressaltar que quando nos referimos ao termo educar, isto significa que:

Concebemos a educação como um processo muito mais amplo e mais profundo do que as formas escolares predominantes no ocidente. Lembrando a gênese etimológica do termo em latim *ex ducere* – isto é, conduzir para fora. Não se trata de uma transformação que outrem possa processar no aprendiz, unilateralmente e de maneira inequívoca; mas trata-se, primordialmente, da forma de condução para que o aprendiz possa:

- a) primeiro, descobrir o seu próprio caminho de formação;
- b) em segundo lugar, reconhecer a potencialidade de que é portador (sua *humanitas*), sua condição de possibilidade de ser humano, ou seja, de construir e realizar em si mesmo sua própria humanidade; portanto, optando, conscientemente, por tentar deixar de lado o caminho da barbárie;
- c) em terceiro lugar, pelo reconhecimento simultâneo de sua singularidade (pessoalidade) e de sua pertença a um coletivo (grupo social e cultural), conviver com a diferença, intencionalmente, desejando a contínua aprendizagem de outros possíveis modos de ser. (Id., 2008, p. 5).

Esta concepção de educação com um viés descolonizador, coloca em questão a herança ocidental com sua pulsão etnocêntrica e que se desdobra em evidentes problemas na estruturação formal e sistêmica da educação no seu formato escolar. Acompanhando as questões contemporâneas postas pela interdisciplinaridade e pelo pensamento complexo (MORIN, 2005):

Aqui, então, podemos perceber que uma educação coerente com a estatura de seu processo se revela como *pharmakon* na auto formação das pessoas. Isto quer dizer que, se a educação é um processo de produção do humano no humano – processo de constituição da pessoa humana, movido por seu protagonismo e dependente de um encontro imprescindível e imprevisível com um mestre apresentador de mundos – ela só pode ser um fim em si mesma e que se dá na relação complexa e reversível entre um mestre e um aprendiz. (FERREIRA-SANTOS, 2010, p.86).

Portanto, a educação é um modo de proporcionar ao Ser o exercício de realizar o seu potencial humano. A investigação atual propõe, então, um percurso de educação da sensibilidade (Id., 2010, 2012; DUARTE-JUNIOR, 2010) e da compreensão do jogador.

Na maioria das práticas educacionais ainda se ignora ou se menospreza a importância da questão do imaginário e sua repercussão na formação do aprendiz. Ainda que vivamos numa “civilização da imagem” (DURAND, 1998), ainda são pouquíssimas as iniciativas

educacionais que reconhecem a influência do imaginário e utilizam esta potência a favor de uma ética, e conseqüente, estética, ambas humanísticas.

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

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

Ainda em comentário a Hölderlin, Heidegger pergunta: “De que servem os poetas em tempo de angústia?” A angústia reina por que o sagrado, condição de toda presença intacta, inclusive a de um deus, se retira, se apaga. Mas os poetas, Hölderlin ou Rilke, ao cantarem esta angústia podem ajudar-nos a suportar esta 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, preservar.” (HAAR, 2000, p.96).

Em um determinado momento de abertura e escuta, as pessoas podem reconhecer a *qualidade* onde ela existe e estas *impressões* permitem um estado de percepção diferente do estatuto ordinário do que chamamos de “real”.

Estendemos à dramatização dos contos filosóficos o que Haar observa sobre pintura, apoiado em Merleau-Ponty: “A pintura é a apropriação do vidente pelo visível” (Ibid., p.101).

O processo de fruição, de captação e de criação a partir dos contos filosóficos é a busca do contador de histórias e do jogador serem penetrados pelos ensinamentos contidos nas narrativas: tornarem-se a boca, os ouvidos, o corpo disponível para a vibração potencial das palavras.

Ainda que admitamos que “a percepção já estiliza” (MERLEAU-PONTY apud HAAR, 2000, p.102), a busca é de “uma corporeidade, um terceiro termo que não é nem sujeito, nem objeto, nem existência, nem ideia, nem a visão que a distancia, nem o puro ‘há’, e sim algo ‘entre os dois’ destes extremos” (HAAR, 2000, p.100).

É preciso uma atitude generosa e receptiva (mas jamais permissiva ou displicente) por parte do (a) arte-educador (a), dos aprendizes, dos jogadores, do *mestre de jogo*, do (a) contador (a) de histórias. A natureza do pedido a nos ser feito é estarmos permeáveis e disponíveis, nos deixar “tocar”. Neste *estado de presença, de jogo* é talvez mais possível viver este “entre”: compreender que é na fricção entre extremos, no embate entre opostos, na complementação entre contrários que é gerada uma energia extra-ordinária que nos re-liga, ainda que de forma efêmera. Então aquela angústia cotidiana é penetrada por outras percepções, outras impressões de uma qualidade mais rara.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sobre os contos filosóficos

Contos filosóficos é uma expressão para designar *contos tradicionais e de ensinamento* (GRILLO, 1993; MACHADO, 2004; NAPOLITANO, 2011), *contos filosóficos* (CARRIÈRE, 2004, 2008), contos de tradição oral e histórias de várias tradições culturais (zen, sufi, hassídica, indiana). Contos concisos que transmitem de forma direta o conhecimento acumulado pelos seres humanos em seu processo civilizatório, numa leitura de suas camadas e dimensões verticais mais profundas.

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

Neste conceito, dentro desta tradição, não se incluem os contos de fada, relatos míticos, contos fantásticos, fábulas moralizantes, parábolas ou histórias edificantes; que, normalmente, se pautam pelos seres e tempo primordiais (atemporais) como nos mitos de origem. O que nomeamos de contos filosóficos tratam de narrativas onde sempre acontecem encontros, transformações, surpresas, algo que nos desarma (Id., 2004), geralmente em contextos cotidianos e nos deixa em *estado de atenção*. Muitas destas narrativas não nos permitem chegar a uma conclusão, ainda que sejam inquietantes perante nossas convenções morais.

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-escuta*.

Compreendemos que os contos tradicionais são instrumentos para sensibilizar e desenvolver uma *razão sensível* (FERREIRA-SANTOS, 2005), 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*ⁱⁱ. Diríamos que os contos são “transformadores de energia psíquica” (BACHELARD, 1989 apud FERREIRA-SANTOS, 2012, p.17), 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 arte-educadores e narradores de histórias, um modo de *realizarmo-nos* é trabalharmos, hermeneuticamente, com estes contos. Desta forma, experimentamos o caráter altamente educativo, indiretamente *curativo* das narrativas, como *pharmakon* (FERREIRA-SANTOS, 2010) em nós mesmos.

Os contos tradicionais refletem uma cosmogonia interior (informação verbal)ⁱⁱⁱ, eles não têm uma ideologia espaço-temporal predominante (como poderiam supor perspectivas mais sociologizantes), pois estão a serviço de ensinar sobre o “eu” e meus muitos “eus”. Estes contos ligam gerações, pois descrevem processos interiores que são comuns a pessoas de várias idades e que vivem em várias partes do mundo. Estes contos tocam a dupla estruturação imaginária de que faz alusão Gilbert Durand (DURAND, 1997, 1988; FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012), isto é, a existência concomitante de uma estruturação profunda invariante de natureza antropológica subjacente à espécie humana e, ao mesmo tempo, a variabilidade dos conjuntos de imagens que a preponderância espaço-temporal e cultural nos apresenta na multiplicidade das culturas humanas; convergente com a noção renascentista de *unitas multiplex* hoje atualizada no pensamento interdisciplinar e complexo (MORIN, 2005; FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012).

Pouco compreendida é a função dos personagens ditos “maus” nos contos tradicionais, pois eles têm como propósito corrigir um “pensamento mágico” (ou ingênuo) de que tudo é conquistado sem maiores esforços. Os personagens como a madrasta má, os monstros, etc. são *compelidores*; ou seja, eles nos mostram na desenvoltura da narrativa que é preciso haver muito esforço, dor, conflitos, para que se desenvolva a astúcia do “herói” ou protagonista e a

superação de si mesmo pelo confronto com os *compelidores* (informação verbal)^{iv}. Os contos tradicionais sugerem o enfrentamento de grandes desafios com engenho e arte, pois ao ouvir uma história, sub-repticiamente, se tem como referência a própria história viva do ouvinte e seu repertório existencial.

“Fale com cada pessoa de acordo com o seu grau de entendimento (...). Demonstre o desconhecido com palavras que os ouvintes chamam de ‘conhecidas’”. (SHAH, 1976, p. 40). 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 tem um modo próprio de ser ensinado, é preciso *aprender a aprender* um modo de ensiná-las, ou melhor, um modo de conduzir as práticas para que o *saber da experiência* (BONDÍA, 2002) seja vivenciado pelos jogadores. “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” (SHAH, 1976, p. 47).

A ressignificação de si mesmo por meio da fabulação depende de quem recebe os contos, como e quando os recebe (Ibid.). O encontro entre a narrativa e o ouvinte se dá quando há ressonância das narrativas nas pessoas que dela se servem.

Os contos filosóficos “falam” com cada pessoa de acordo com o seu grau de entendimento, mas tem a força suficiente para, ao menos, deixar cada um intrigado ou curioso com o diálogo estabelecido com seu próprio repertório vivido. No contato com estas narrativas pode acontecer algo de extra-ordinário, indefinível em palavras, mas materialmente perceptível pelos sentidos: uma eletricidade, um magnetismo, uma impressão de algo *interessante* (BROOK, 1994), 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...

2.2 Sobre a dramatização

Dramatizar é agir, atuar, fazer, tal como uma outra *persona*, diversa daquela que chamamos de “eu mesmo”. Ao dramatizar se recebem impressões por meio do corpo e que se expressam por meio dele. Dramatizar é, portanto, corporificar elementos da natureza, animais, situações e personagens humanos, num processo de *metamorfose expressiva* (LOPES, 1989, 1997). Esta *corporificação* (KELEMAN, 2001) se evidencia na respiração, nas tensões

musculares, nos movimentos, sons e palavras; no modo como o corpo se manifesta no espaço e no tempo. Dramatizar significaria, então, habitar o corpo em movimento e permitir que ele comunique (BURNIER, 2001).

Dramatizar significa jogar um tipo de jogo. Tal como definido por Huizinga, jogo é uma situação temporária, regrada, convencional, “que cria ordem e é ordem” (HUIZINGA, 1999, p. 13). A dramatização é um tipo de jogo que pode ser classificado na categoria de jogo *Mimicry*: um jogo que pede a aceitação temporária de uma ilusão na encarnação de um comportamento, portanto dando ao jogo caráter de mímica, disfarce, simulacro (CAILLOIS, 1990). O dramatização, de modo complementar ao teatro espetacular, não exige obrigatoriamente a presença do público. Podem ou não haver pessoas que assistam às dramatizações, mas muitas delas, logo em seguida, poderão vivenciar processos similares. E isto altera o *como se olha*, *a partir de onde se olha*, *para quê* e o *porquê* se olha. O jogador, neste contexto, compartilha seu processo com ‘testemunhas’, na tentativa de tocá-las por *ressonância*. Desta maneira, assistir a dramatização do outro significa receber as impressões sentidas por ele para, quem sabe, retroalimentar sua própria busca.

2.3 Sobre o jogador

Chamaremos de jogador aquele e aquela que se propõem a dramatizar, a agir como se eu estivesse na situação de um “outro”: “se eu fosse esta outra pessoa, na situação apresentada, o que eu faria?”. Trata-se do “*giro antropológico*” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012) que exercita a alteridade, relativizando o etnocentrismo característico do pensamento ocidental. O jogador da dramatização vivencia uma situação regrada, extra cotidiana e efêmera. O jogador se propõe a agir em situações que talvez não lhe sejam conhecidas ou cotidianas, assumindo atitudes que talvez não lhe sejam habituais. Deste modo o jogador exercita sua potencialidade de “colocar-se no lugar do outro”, tratando de compreender pela ação os desejos e necessidades que movem as pessoas. Atuar “como se fosse um outro” favorece a compreensão de que há unicidade na multiplicidade e na multiplicidade há unicidade. Isto significa, por exemplo, que ao participante assumir a *persona* de um mestre ou de um discípulo e dramatizar as situações “na pele” destas duas personagens, poderá reconhecer que há algo de humano que o irmana a ambas. Ao mesmo tempo, há uma grandiosidade nos feitos deste mestre que é exemplar de uma *humanitas*

(Ibid.), isto é, o potencial humano a ser realizado em cada pessoa, como exercício de humanidade; o que pode gerar no participante uma aspiração de exercer sua humanidade com maior integridade, num esforço de superação de suas próprias fragilidades.

Se diz frequentemente que o ator deveria atuar em primeira pessoa: o “eu” e não a “personagem”. Era a tese de Stanislavski. Ele dizia: o “eu” nas circunstâncias da “personagem”. Por outro lado, frequentemente, muito frequentemente, se o ator pensa: “eu”, pensa em seu autorretrato, na imagem que quer impor aos outros e a si mesmo. Mas se é desafiado: “descobre a teu homem” - isto ultrapassa suas forças comuns, rompe com aquela imagem social - exige tudo. E se ao chamado ele responde com a ação, não pode nem sequer dizer mais: “eu faço” porque “isto se faz” (GROTOWSKI, 1993, p.26).

O exercício da dramatização faz com que o jogador possa experimentar a ultrapassagem da necessidade da “máscara” como *persona*, e se coloque de maneira mais completa na situação proposta, exigindo plenitude nas ações e atitudes, revendo sua escala de valores, preconceitos, prejulgamentos; isto quando se consegue mobilizar a pessoa do jogador no jogo proposto pelo conto filosófico:

Há instantes na vida nos quais as pessoas são verdadeiras. Quando o amor as invade, quando não é somente ginástica sexual. Quando a alegria as invade, quando suas reações são desconhecidas até para elas mesmas. Quando a desgraça as despedaça, ainda que às vezes nem tanto a elas, mas mais a sua máscara inter-humana. E em tal caso, compreender que a desgraça não as destroça a elas mesmas, mas sim a seu modo de representar, pode ser o ponto crucial. (Ibid., p.24).

Desse modo, o atrito entre “máscara” e “pessoa”, entre representação e a busca e experiência da verdade, propicia um estado de *ser* “Eu mesmo” enquanto se é um outro. De maneira diversa daquela de “construir uma personagem” (STANISLAVSKI, 1984), cabe ao jogador vivenciar a *presença* do que é humano^v. Parafraseando Grotowski (1993), “O *performer* é um estado de ser” (p. 76), diríamos: o jogador é um *estado de ser*.

Num sentido mais específico, o *performer* é aquele que age em seu próprio nome (enquanto artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O performer realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz o papel de outro (PAVIS, 1999, p. 284-285).

E como Joana Lopes (1989) afirma, “somos todos *atuantes*, alguns serão atores de profissão” (p. 57). Isto significa, nesta reflexão sobre a pesquisa, que a dramatização é um instrumento para a educação de aspectos mais verticais e ligados às origens da arte de ator e que podem ser utilizados para além dela. Neste contexto é mais importante *ser* do que conseguir *parecer*; mais importante *vivenciar* que *explicar*. A tentativa é de compartilhar processos de descoberta e autoconhecimento, muito mais do que formar atores ou críticos teatrais.

O jogador é o oficiante do rito, aquele que conduz o rito *mágico*, que, ao vivenciar no plano ficcional a transformação, se prepara para realizá-la em si mesmo (MORIN, 2005). A dramatização pode servir como *rito* que opera a passagem, a comunicação, a integração no universo mitológico e permite estabelecer contato com os ensinamentos universais contidos nas narrativas.

3 MATERIAL E MÉTODO

Os contos filosóficos transmitem um legado precioso de conhecimentos, mas é preciso uma “escuta atenta” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012) para usufruir dos benefícios que elas contêm. Muitas destas narrativas chegam até nós de maneira imprevista e, apesar de seguirem circulando no mundo, são apenas como “envelopes fechados” que transmitimos aos nossos descendentes sem jamais termos compreendido o que encerram. O mistério da narrativa pode-se revelar ao leitor à medida que este leitor se disponibiliza a ler-se a si mesmo, pois “O símbolo é uma epifania do mistério” (DURAND, 1988, p. 94-95; FERREIRA-SANTOS, 2012, p.13). Na concepção hermenêutico-fenomenológica do *círculo hermenêutico* (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012) há uma recorrência constante entre a busca de sentidos no mundo e a atribuição de sentido ao mundo que somente a poética (como criação) pode apresentar-se como eventual “saída” do círculo. Ou como propõe Paul Ricoeur (1988), 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. (p.58).

A hipótese da investigação é que seja possível reunir condições para que o jogador *ressoe*, seja capaz de evocar as *verdades* contidas nos contos filosóficos, experimentá-las de acordo com o saborear natural sobre cada palavra, cada expressão, cada circunstância. Nesta perspectiva, o interesse do jogador na dramatização de contos filosóficos está na busca pelo *impulso* exato, de modo que se possa penetrar na substância da narrativa, num engajamento existencial que poderia ajudar o jogador a lembrar-se de quem é e o que procura, especialmente, neste importante momento formativo como vivência curricular.

Temos investigado procedimentos para reunir as condições favoráveis para a compreensão sensível dos ensinamentos contidos nestas narrativas através da experimentação e vivência. Dramatizar estas narrativas tem sido uma heurística potente e eficaz para poder vir a compreender em ação estes ensinamentos que educam para além das “grades” curriculares tradicionais dos cursos de formação.

Pautamo-nos por três eixos metodológicos transversais que permeiam as práticas nos encontros semanais no Núcleo de dramatização de contos na programação semestral do Lab_Arte:

- a) leitura e estudo de contos filosóficos recolhidos de diferentes tradições, selecionados segundo a sua pertinência na análise das dinâmicas postas pelo grupo participante, frequentado como estágio formativo pelos estudantes do curso de Pedagogia da FE-USP, além de outros participantes que formam parte da comunidade uspiana;
- b) prática experimental de dramatização de contos filosóficos com registro em vídeo (previamente autorizado pelos participantes) de sua repercussão junto aos jogadores, com posterior análise mais minuciosa no contexto da própria investigação; e
- c) confrontação e diálogo da prática e dos registros com o referencial teórico pertinente à mitohermenêutica (perspectiva hermenêutico-fenomenológica, FERREIRA-SANTOS, 2005; FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012) e à improvisação cênica (BROOK, 1994; BURNIER, 2001; CHANCERÈL, 1936; GROTHOWSKI, 1993, 2010; KUSNET, 1987; LOPES, 1989, 1997; PUPO, 2005a, 2005b; RICHARDS, 2013; RYNGAERT, 1981; SLADE, 1978; TOPORKOV, 1991).

Os contos filosóficos são narrativas de uma memória atualizada a cada momento, de acordo com as circunstâncias do presente vivido. São narrativas que não contam somente do passado nem são projeções para o futuro, mas são convites a viver o *agora-já*. Dramatizar contos filosóficos tem se revelado um instrumento de sensibilização, de educação dos

jogadores, fruindo de *impressões* que lhes engrandecem, os desconcertem, os reinventem, os desautomatizem.

O processo de educação por meio da dramatização de contos filosóficos é uma tentativa tanto dos jogadores quanto da educadora para compreender os ensinamentos das narrativas *enquanto* se vivenciam as dramatizações. Este processo de educação se relaciona a um funcionamento harmônico-conflitual [modelo musical segundo (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012)] entre o pensar, o sentir e o agir. A busca é por uma experiência que permita uma compreensão genuína, advinda dos esforços de direcionar voluntariamente a atenção.

Os elementos disponibilizados pela investigação (registros em vídeo, análise das vivências, produções textuais na forma de aforismos, etc.) nos sinalizam que há potencialmente um momento de *metamorfose expressiva* do jogador durante algumas dramatizações em que ele pode vivenciar algo mais universal, mais arquetípico, mais “objetivo” (no sentido fenomenológico do termo e não-objetivado), mais ligado ao *saber da experiência* (BONDÍA, 2002).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os contos filosóficos pertencem a outro tempo, estão além e aquém da contagem do tempo cronológico, do tempo mecânico, do tempo homogêneo dos afazeres cotidianos. Eles pertencem ao “tempo em que não havia Tempo, ao lugar em que não havia Lugar...”, como diz a contadora de histórias e pesquisadora livre-docente da ECA-USP, Regina Machado (2004). E os contos filosóficos só podem ser processados dentro de nós quando estamos em contato com este tempo-espaço atemporal e a-espacial. Estas narrativas só podem ser fruídas e compreendidas quando entramos num ritmo extra cotidiano, acessando nosso *corpo-memória*:

Não é que o corpo tenha memória. Ele é memória. O que se tem que fazer é desbloquear o corpo-memória (...) temos que nos dar conta de que nosso corpo é a nossa vida. Em nosso corpo, todo inteiro, estão inscritas na pele e debaixo da pele, desde nossa infância até a idade madura, e ainda talvez desde a infância e desde o nascimento de nossa geração (...). E quando digo corpo, digo vida, digo eu mesmo, você, você inteiro, digo. (GROTOWSKI, 1993, p.43).

O corpo é conteúdo e veículo de experiências que muitas vezes nem sequer nos damos conta que estão aí, potenciais. Atualizar, experienciar, abrir-se para escutar o *corpo-memória* nos permite acessar aquilo que nos define como únicos e, ao mesmo tempo, pertencentes a uma cadeia de gerações. Somos herdeiros e portadores de uma *ancestralidade* (FERREIRA-SANTOS, 2012), no sentido de um traço constitutivo de nosso processo identitário, entre outros, mas do qual somos herdeiros, e que nos ultrapassa em nossa pequena duração histórica.

O corpo é como um envelope que muitas vezes portamos, arrastamos de uma parte à outra, sem termos acesso ao que está em seu interior. Mas a carta, os bilhetes, as fotos, as pétalas de flores, as fitas coloridas que talvez estejam dentro do envelope não deixam de existir porque não o abrimos. Nós é que deixamos de percebê-los. O conteúdo do envelope é transmitido de geração a geração, até que alguém mais subversivo e, ao mesmo tempo, como diz Hampaté Bâ (1982), mais fiel às tradições ouse abrir o lacre e vivenciar seus conteúdos.

Um modo de entrar em contato com os mistérios do corpo é aprender a saborear as sensações, emoções, associações, pensamentos, intuições, movimentos, pulsações que acontecem nele e ao redor dele. As *impressões* se *expressam* no corpo e por meio dele. As impressões são como uma água-tinta, aquarela que tinge, que mancha, que colore, borra o corpo. (CABRERA, 2004).

Há uma sabedoria potencial no corpo e que se expressa por meio dele. Acessar o *corpo-memória* é um meio de vivificar o que há de individual, coletivo e ancestral que nos torna mais íntegros.

Há diversos modos de acessar o *corpo-memória* e, ao mesmo tempo, não se pode dizer que há um modo infalível de entrar em contato com ele, pois é arredo às receitas, metodologias e sequências didáticas. Assim como a própria relação educativa, é uma experiência imprevisível da qual desconheço todos os elementos necessários para o seu aparecimento. As presenças não se bastam e muito menos os ardis técnicos de um pedagogismo empobrecido. O processo de sentir-se ancorado, de *ser quem se é, estar-sendo* (LISPECTOR, 1993) depende de condições efêmeras e “incontroláveis”. O que se pode, apenas, é reunir condições para o seu aparecimento e entrar em relação com seu dever em pleno processo.

Um dos modos de acessar este *corpo-memória* é narrar e ouvir histórias. O ato de fabular, de estar em contato com narrativas nos coloca em estados ou condições de maior disponibilidade. Nos torna permeáveis e disponíveis.

Constatamos que os contos filosóficos são fórmulas muito diretas para que cada um acesse planos de memórias individuais muito profundas e “não explícitas”; memórias ancestrais esquecidas. O que importa é vivenciar e corporificar estados, situações e personagens para nos ajudar a compreender com mais qualidade a narrativa e os ensinamentos nela contidos nos nossos próprios processos de formação.

Dramatizar os contos filosóficos não é um fim em si mesmo; os procedimentos são apenas uma heurística, uma ferramenta. Dramatizar é *veículo* para compreender seus próprios ciclos de vida, seus próprios ritos de passagem. E talvez o produto maior desta compreensão seja narrar sua própria história, oferecer aos demais *histórias de vida* em um estado de maior abertura, maior compreensão, seja uma forma de reparar ou agradecer pelo passado, no presente, para estar disponível para outro devir. Os contos “nos trabalham”, se deixarmos, e a expressão de que eles “nos trabalharam” é *narrar-se*. Isto é, organizar os “enxames” de imagens e símbolos vividos pelo fio da narrativa (DURAND, 1997).

E neste estado de maior presença e integridade, podemos narrar nossa própria história de modo que ela seja útil, pois já advertíamos em várias ocasiões anteriores que: *uma história só serve se serve a quem a conta, uma história só serve se serve a quem a ouve*. Nesta mesma direção, corrobora o velho mestre afirmando que: “Uma história se deve contar de forma que aja por si mesma” (BUBER, 2003, p.45). 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.

Há aspectos primordiais de nossa existência que podemos acessar, afirmar e acolher quando somos capazes de contar uma narrativa. Contar minha própria história, seja sob o formato de uma *história de vida*, seja sob o manto de um mito fundador que me represente é um modo de Ser, é uma modulação de nossa existência. Na biografia das pessoas não importa tanto o que lhes aconteceu no passado, como “registro histórico” ou “verdade”, mas principalmente, do manancial passado vivido, o como se relata e se articulam a memória e a imaginação neste presente momento. Na perspectiva hermenêutico-fenomenológica desta mitohermenêutica (FERREIRA-SANTOS, 2005; FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012) o

que importa é o “como se relata” e não o conteúdo verossímil ou não do que foi “relatado”, sobretudo, nos contextos educativos de formação.

Ao contarmos nossa história revivemos o passado e isto abre possibilidades de *repará-lo* e senti-lo diferente, à medida que vivemos um presente outro, sem ressentimentos ou saudosismos.

Ao narrar algo do passado no presente, há uma nova oportunidade de vivenciar a experiência e, com olhos novos, compreendê-la melhor. Sob esta abordagem da narrativa pode-se tentar experimentar *outro* passado no momento presente. Ainda que os fatos passados não sejam modificados, a percepção sobre eles pode ser modificada.

Então, o exercício de memória, de rememoração, de lembrança - e sua necessária deformação pela imaginação, como afirma Bachelard (1989) - não é um exercício saudosista ou rancoroso. Ele é fonte de construção de si e de um devir. Uma oportunidade de ser agora e ver-se no passado com a compaixão pelo processo. Não é preciso apagar nada, não há erros, somente tentativas no passado que nos fizeram chegar aqui e agora, tal como somos. “Não há decepção, pois não há expectativa” (Rafaello, 3º ano, Pedagogia)^{vi}. E se nos aceitamos como estamos, quem somos, o que se manifesta de nós neste momento, se temos a capacidade de aceitarmos isto, podemos nos abrir a outras experiências, sem tantos bloqueios, reservas e ressentimentos decorrentes de sentimentos arbitrários, autoritários e fragmentados em nossos percursos formativos. “Se entregar é ganhar, mesmo que haja o risco de errar” (Ananda, 3º ano, Pedagogia). “Reviva o passado com sabedoria, pois ele também é vida hoje” (Kelly, 1º ano, Pedagogia).

Narrar é compreender, enquanto se narra, processos internos que vão ganhando dimensões de leitura e significação mais verticais e amplos, ao mesmo tempo. E ao reviver o antigo sob outro enfoque, o passado se refaz sob as benesses da imaginação, narramos de outro modo, depois desta experiência. Nossos devires se abrem a partir de um outro passado reconstruído no presente. Fazer uso de suas experiências e memórias é o que possibilita ao jogador relacionar-se com as narrativas, colocando-se no lugar de várias personagens, compreendendo melhor as recorrências que se evidenciam: “Sou parte do todo e o todo é parte de mim” (Ian, 4.º ano Pedagogia).

A narrativa empodera cada pessoa, ao mesmo tempo em que o ajuda a eleger prioridades, a reconhecer fragilidades, a desejar mudanças. Traz uma nova ordem, gerada das necessidades pessoais do momento, ao invés de uma hierarquia institucionalizada por outrem.

Lembrarmos-nos de quem fomos, do que nos aconteceu, dos fatos e circunstâncias que nos trouxeram até o momento presente, são chaves de acesso à memória da existência: por que e para que estamos vivos? Esta vida tem um limite de duração e há uma premência de aproveitar as experiências enquanto ela flui... Para quê? A favor de uma meta, mesmo que não se saiba expressar em palavras qual é a meta. Mas há um desejo, uma urgência (mesmo que adiada e postergada) por uma mudança possível. Temos uma dívida com nossos antepassados, temos um dever em relação aos nossos sucessores, e é isto que poderia nos mover em direção a “exercer o meu Ser” no *agora-já*. Precisamos relembrar nossa origem, reconhecer nossos processos identitários, abrimos-nos ao devir, esperar pelo inevitável fim com a aceitação da vida de que constata a tradição da *filosofia trágica* (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012).

É preciso aceitar nossa destinação: “sermos nós próprios – lição, herança e dívida última que temos com nossa ancestralidade.” (FERREIRA-SANTOS, 2010, p. 90). Contar nossa narrativa nos assegura equilíbrio psíquico e nos dá significado para a existência. Como poderíamos vislumbrar um devir e resignificar o passado sem a capacidade de acesso à memória?

5 CONCLUSÕES

A dramatização de contos filosóficos tem se mostrado um instrumento de construção de conhecimento, na busca pelo desbloqueio da criatividade e do aumento da qualidade da comunicação e expressão de todos os envolvidos no processo.

A práxis tem gerado no coletivo de jogadores uma rede de relações não habituais. Numa situação de dramatização se conquista uma relação afetiva de confiança, respeito e abertura, o que provoca uma qualidade não habitual na relação pedagógica e uma modificação importante nas trocas. Um processo que, feito no seio de um coletivo, tem levado os educadores em formação inicial ao aprendizado de relações mais solidárias e colaborativas.

Também constatamos que tem se criado um ambiente propício para que o educador em formação inicial cultive a sua *humanitas*, que possa narrar sua própria história. Deste modo nossa práxis se configura como rito de iniciação do educador em formação inicial na sua própria maestria, em que se exercita o olhar, escuta e atenção para com os outros e as suas histórias de vida.

Em suma, o *feedback* dos educadores em formação, bem como as produções escritas e a análise preliminar dos registros em vídeo, nos tem servido de estímulo para a continuidade da experiência com outros grupos em formação, ampliando ainda mais o escopo dos dados que confirmam, até o presente momento, o caráter benéfico e ampliador de repertório da prática junto aos educadores em formação inicial.

A vivência da prática e da experimentação em arte-educação consolida um processo de ensino/aprendizagem assaz significativo que, para muito além dos recursos apenas teóricos, os prepara para uma “escuta atenta” e uma prática mais coerente com outras possibilidades educativas alternativas (e, contraditoriamente, mais ancestrais) quando estejam, futuramente, eles próprios, no desempenho de suas funções como educadores e educadoras, sejam em situações formais ou não-formais, sistêmicas ou de conotação social ou mesmo de educação popular.

O âmbito de uma educação da sensibilidade (que nem por isso exclui a racionalidade, mas não se restringe à racionalidade ocidental de caráter aristotélico e cartesiano), como exercitado na utilização dos contos filosóficos, também tem possibilitado uma leitura mais crítica (contra ideológica), reflexiva (baseada em *constructos*) e sensível (mediada pelos *perceptos*) dos participantes, levando-os a ter, como opção pessoal, a tarefa de assumir como projeto profissional, pessoal e existencial; a busca mais coerente de outro modo possível de ser.

*“As grandes forças que combatem pela pessoa neste mundo,
são as forças da memória, do amor e da criação”*
Nikolay Berdyaev, 1933.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 202p.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BROOK, P. **O Ponto de mudança**: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. 321p.
- BUBER, M. **A lenda do Baal-Shem**. São Paulo, Perspectiva, 2003. 212p.
- BURNIER, L. O. **A Arte de ator**: da técnica à representação. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2001. 313p.
- CABRERA, T. **Uma aprendizagem de sabores**: a palavra cênica construída a partir da conexão entre movimento, emoção e voz. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- CAILLOIS, R. **Os Jogos e o Homem**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990. 257p.
- CARRIÈRE, J-C. **O círculo dos mentirosos**: contos filosóficos do mundo inteiro. São Paulo: Códex, 2004. 419p.
- _____. **Contos filosóficos do mundo inteiro**. São Paulo: Ediouro, 2008. 303p.
- CHANCERÈL, L. **Jeux dramatiques dans l'éducation**. Paris: Librairie Théâtrale, 1936. 297p.
- DUARTE-JUNIOR, J. F. **A montanha e o video-game**: escritos sobre Educação. Campinas: Papyrus, 2010. 160p.
- DURAND, G. **A Imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988. 114p.
- _____. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 551p.
- _____. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998. 122p.
- FERREIRA-SANTOS, M. **Crepusculário**: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi. 2. ed. São Paulo: Editora Zouk, 2005. 207p.
- _____. Lab_arte: uma conquista dos alunos. In: **Feusp Pensa**. São Paulo, n.3, 3º trimestre 2007.

_____. Cantiga leiga para um rio seco: mito e educação. **Suplemento Pedagógico APASE**, São Paulo, ano IX, n. 23, p. 5-8, abr. 2008.

_____. Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um pharmakon na didaskalia artesã. In: **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, vol. 3, n. 2, p. 59-97, jul./dez. 2010.

_____. O ancestral: entre o singular e o universal. In: AMARAL, M. **Culturas Juvenis**. São Paulo: FAPESP, 2012. 196p.

_____.; ALMEIDA, R. **Aproximações ao Imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Editora Képos, 2012. 175p.

GRILLO, N. (org.). **Histórias da Tradição Sufi**. Rio de Janeiro: Dervish, 1993. 237p.

GROTOWSKI, J. Número Especial de Homenaje: Grotowski. **Máscara Escenologia**. Cidade do México, ano 3, n. 11, Jan. 1993.

_____ et ali. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski: 1959-1969**. São Paulo: Perspectiva/ Edições Sesc SP; Pontedera: Fondazione Pontedera Teatro, 2010. 248p.

HAAR, M. **A Obra de Arte**: ensaio sobre a ontologia das obras. Rio de Janeiro: Difel, 2000. 122p.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.) **História geral da África**, v.1- metodologia e pré-história na África. São Paulo: Ática; UNESCO,1982. p.167- 212.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento de cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. 243p.

KELEMAN, S. **Mito e Corpo**: uma conversa com Joseph Cambpell. São Paulo: Summus, 2001. 116p.

KUSNET, E. **Ator e Método**. 3. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1987. 151p.

LISPECTOR, C. **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres**. 17. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993. 182p.

LOPES, J. **Pega Teatro**. Campinas: Papirus, 1989. 186p.

_____. **O Teatro Antropomágico**: dança-som-palavra. 1997. Tese (Concurso para Professor Artista Pleno do Instituto de Artes Departamento de Artes Corporais) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: Ed. DCL, 2004. 231p.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. 271p.

- MORIN, E. **O Método: o conhecimento do conhecimento**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NAPOLITANO, S. **O colar de minha fala: os contos da tradição sufi**. São Paulo: Annablume, 2011. 267p.
- PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999. 483p.
- PUPO, M. L. de B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005a. 146p.
- _____. Para desembaraçar os fios. In: **Educação e realidade**, São Paulo, vol. 30, p. 217-228, jul./dez. 2005b.
- RICHARDS, T. **Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013. 168p.
- RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 172p.
- RYNGAERT, J.-P. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981. 230p.
- _____. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac & Naif, 2009. 280p.
- SHAH, I. **Histórias dos dervixes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976. 264p.
- SLADE, P. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978. 102p.
- STANISLAVSKI, K. **A Preparação do Ator**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. 323p.
- TOPORKOV, Vasilij O. **Stanislavskij alle prove: gli ultimi anni**. Milão: Ubulibri, 1991. 163p.

Notas

ⁱ Para maiores informações vide página web oficial: www.marculus.net/lab_arte.html

ⁱⁱ Informação verbal fornecida por Nícia Grillo no “Encontro Internacional de contadores de história”, em São Paulo, em 2012.

ⁱⁱⁱ Idem.

^{iv} Idem.

^v Cf. informação verbal fornecida por Sotigue Kouyaté, no workshop “Práticas para a escuta, comunicação e sensibilidade”, no SESC Consolação (SP), em dezembro de 2006.

^{vi} Aforismos produzidos durante o primeiro e segundo semestres de 2012, no Núcleo de “dramatização de contos” do Lab_Arte- FE-USP, com alunos e alunas de graduação em Pedagogia e comunidade USP.

Artigo recebido em 29/01/2013
Aceito para publicação em 28/02/2014