

## A sensibilização da memória por meio dos contos filosóficos na formação de educadores

Marcos Ferreira-Santos

*Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo -SP, Brasil.*

*marcosfe@usp.br*

Theda Cabrera Gonçalves Pereira

*Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo -SP, Brasil.*

*theda@usp.br*



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

### Resumo

Este artigo trata de um aspecto específico da pesquisa (Financiamento Capes 2011/2012/2013; FAPESP 2013) de jogo dramático com base em contos filosóficos na formação de educadores. No presente artigo vamos nos ater à questão da sensibilização da memória e do corpo-memória (GROTOWSKI, 1993) dos jovens universitários, graduandos em Pedagogia, por meio dos contos filosóficos (CARRIÈRE, 2004, 2008; GRILLO, 1993; MACHADO, 2004; NAPOLITANO, 2011). Para o presente artigo nos pautamos por dois eixos metodológicos transversais: 1) leitura e estudo de contos filosóficos; e 2) diálogo entre a parte empírica da pesquisa e de seus registros com o referencial teórico pertinente à perspectiva hermenêutico-fenomenológica da mitohermenêutica (FERREIRA-SANTOS, 2005; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012,) e ao diretor teatral Grotowski. A sensibilização da memória e do corpo-memória por meio dos contos filosóficos como recurso para a formação de educadores consolida um processo de ensino/ aprendizagem assaz significativo que, para muito além dos recursos apenas teóricos, os prepara para uma prática mais coerente com outras possibilidades educativas alternativas quando estejam, eles próprios, no desempenho de suas funções como educadores e educadoras.

**Palavras-chave:** Contos Filosóficos. Arte-educação. Interdisciplinaridade. Formação de Professores. Hermenêutica Simbólica.

## **A sensitization of memory by the means of philosophical tales in the training of educators**

### **Abstract**

This article deals with a specific aspect of the research (Funding Capes 2011/2012/ 2013; FAPESP 2013) of dramatic play based on tales philosophical in the training of educators. In this paper we will stick to the issue of sensitization of the memory and body-memory (GROTOWSKI, 1993) of university students from course of Pedagogy, by means of the philosophical tales (CARRIÈRE, 2004, 2008; GRILLO, 1993; MACHADO, 2004; NAPOLITANO, 2011). For this paper we based for methodological by two transverse axes: 1) reading and study of philosophical tales; and 2) dialogue of the empirical research and the registers with the theoretical perspective relevant to the hermeneutic-phenomenological of myth-hermeneutic and the theater director Grotowski. The sensitization of the memory and the body-memory by the means philosophical tales is a resource for consolidates a process of teaching / learning quite significant that, far beyond the resources only theoretical, prepares for an “attentive listening” and practice more consistent with other educational possibilities alternatives when, are themselves, in the performance of their duties as educators.

**Keywords:** Philosophical Tales. Art-education. Interdisciplinary. Training of teachers. Hermeneutic Symbolic.

### **1 Introdução**

Este artigo trata de um aspecto específico da pesquisa (financiamento CAPES, 2011/2012; FAPESP 2013) que visa propor e discutir o jogo dramático com base em contos filosóficos na formação de educadores. A pesquisa vem sendo desenvolvida num contexto de formação inicial de professores, junto a graduandos em Pedagogia.

No presente artigo, vamos nos ater somente à questão da importância da sensibilização da memória, do corpo-memória (GROTOWSKI, 1993), das narrativas de vida e da contribuição dos contos filosóficos para uma possível abordagem em educação e arte-educação na formação de educadores.

Vale ressaltar que quando nos referimos ao termo educar, isto significa um modo de conduzir 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. (FERREIRA-SANTOS, 2008, p. 5).

Essa concepção de educação com um viés descolonizador coloca em questão a herança ocidental com sua pulsão etnocêntrica, e que se desdobra em evidentes problemas na estruturação formal e sistêmica da educação no seu formato escolar. Acompanhando as questões contemporâneas postas pela interdisciplinaridade e pelo pensamento complexo (MORIN, 1999).

[...] 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 (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* (FERREIRA-SANTOS, 2010, 2012; DUARTE-JÚNIOR, 2010).

Entendemos, neste sentido, que a arte-educação, utilizando diferentes linguagens artísticas, tem como busca essa *educação da sensibilidade*, aprendendo a ser, sobretudo através da experiência e da experimentação como instâncias formadoras. Por meio das práticas em arte-educação pode-se conhecer e recombinar o legado artístico-cultural da humanidade com uma outra 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. Dessa 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).

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), são pouquíssimas as iniciativas educacionais que reconhecem a influência do imaginário e utilizam essa potência a favor de uma ética, e consequentemente estética, ambas humanísticas.

## 2 Memória e *corpo-memória*

“Não é que o corpo tenha memória. Ele **é memória**. O que se tem que fazer é desbloquear o *corpo-memória*” (GROTOWSKI, 1993, p.34, grifo do autor, tradução nossa). Para a presente investigação o corpo é conteúdo e veículo de experiências que, muitas vezes, nem sequer nos damos conta que estão aí, potenciais. Atualizar, experimentar, 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, do qual somos herdeiros e que nos ultrapassa em nossa pequena duração histórica.

O corpo é, metaforicamente, 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, mais fiel às tradições (HAMPATÉ BÂ, 1982) ouse abrir o lacre e vivenciar seus conteúdos.

Um modo de entrar em contato com o universo perceptivo do corpo (MERLEAU-PONTY, 1992) é aprender a saborear as sensações, emoções, associações, pensamentos, intuições, movimentos, pulsações que acontecem nele e ao redor dele. As im-pressões se expressam no corpo e por meio dele. As im-pressões 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, que é uma experiência imprevisível, da qual desconhecemos 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 devir em pleno processo.

Um dos modos de acessar esse *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 as narrativas são fórmulas para que cada um acesse planos de memórias individuais muito profundas e não explícitas, memórias ancestrais esquecidas.

Visualizemos uma das cenas nesta investigação: ao redor de uma fogueira, um grupo de pessoas que pouco se conhecem se propõem a estar em silêncio. Todos são convidados a contar alguma passagem de sua vida em que aprenderam algo importante, a coisa mais preciosa que viveram. São estimulados a lembrarem de onde aprenderam, com quem, como aconteceu esse aprendizado. Enquanto um narra, os demais escutam com atenção, tentando não comentar, não julgar, não interferir. Só exercitar a *escuta atenta* (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012). Em pouco tempo a paisagem exterior deixa de ter tanta importância, as labaredas do fogo magnetizam o olhar, o calor e a fumaça atuam como uma redoma. Um punhado de pessoas, cada uma com sua origem e experiência, vai pouco a pouco se tornando um coletivo de pessoas com um foco de atenção preciso: narrar, visualizar, reviver. A preocupação do que vai acontecer dali a pouco se minimiza. As associações de fatos desconexos do que aconteceu antes da fogueira diminuem de volume e intensidade. Fica, predominantemente, o fogo, a narrativa, a pessoa que narra, o que visualizamos do que ela conta, o que sentimos de nosso ao (re) viver.

Como ouvintes podemos, por instantes, viver com a pessoa o que ela aprendeu, o saber dela, compartilhado, passa a ser um pouco mais nosso. Empaticamente, reconhecemos que já vivemos algo como ela viveu, só que com outros matizes, outros fatos, outras pessoas, outra paisagem. Mas quem narra e o corpo coletivo são muito mais próximos naquele momento da partilha. Essa vivência-aprendizagem se dá, paradoxalmente, no contexto de comunicação não verbal dos interditos, pressentimos em seu silêncio, naqueles momentos de silêncio em que a trama narrativa se entretetece (MERLEAU-PONTY, 1992).

Como narradores podemos, por instantes, reviver o narrado, presentificando e atualizando o passado. Podemos nos lembrar de que somos sabedores daquilo que já sabíamos, mas havíamos esquecido; descobrir, de novo, algo que havia se perdido (BURNIER, 2001). Ou até descobrir alguma coisa mais no momento da partilha e que antes, quando a narrativa estava somente dentro de nós, nunca poderia ter sido descoberta. Porque a narrativa precisava ser compartilhada para que pudesse ser apreciada em toda a sua inteireza. O *corpo-memória* se aterra, aquilo que estava sempre ali se deixa desvelar. E a tranquilidade é tamanha que nem mesmo a surpresa da mente, os comentários *sobre* a experiência, a autocensura, a preocupação sobre *o que os outros vão pensar de mim* é mais vital do que a *experiência em si*.

Quando todos narraram, pouco a pouco, cada um vai deixando o círculo, cada um a seu tempo, respirando, sem pressa. É importante que se possa usufruir desse tempo, de olhar de novo ao redor, dar-se conta de qual a paisagem exterior, de certificar-se que ainda se está num local público, conhecido, habitual. Faz-se necessário a passagem de volta para o mundo cotidiano, lembrar-se de atuar como antes. Mas algo dentro de nós, intimamente, sabe que aquele *tempo da fabulação*, vivenciado minutos atrás, é mais **real** do que aquilo que nos acostumamos a chamar *realidade* (LISPECTOR, 1993).

O que cada um aprendeu de mais precioso, aquilo que ofertou ao fogo para alimentar a fogueira, foi vivido na vida cotidiana, de onde o compartilhar emergiu. As aprendizagens ensinadas pela vida, na vida, foram preciosas exatamente porque houve a oportunidade de usufruir o viver de um modo *extraordinário*. O que não quer dizer que as narrativas de vida que ouvimos e contamos foram somente constituídas de fatos alegres. Houve narrativas que continham elementos de desafio, de esforço, de dor, de fracasso, de desamparo. Mas havia, sempre presente, um elemento indispensável: a pessoa que viveu aquilo aprendeu algo porque esteve *presente*, esteve mais atenta do que o habitual, mais íntegra. Quando estamos ausentes a nós mesmos a lembrança do vivido rapidamente se apaga.

### 3 Narrar e ouvir narrativas nos faz ser

Temos que nos dar conta de que nosso corpo é a nossa vida. Em nosso corpo, todo inteiro, estão inscritas todas nossas experiências. (...). E quando aqui digo o **corpo**, digo a **vida**, digo **eu mesmo**, você, **você inteiro**, digo (GROTOWSKI, 1993, p.43, grifos do autor, tradução nossa).

Em nosso ambiente e estado habituais há certos fatos e características individuais que não tem ressonância para se exteriorizarem. Eles não podem ser *aceitos socialmente* e passam a ser pertinentes somente à nossa subjetividade, à nossa intimidade. Mas em outras condições e estados, podem vir a se expressar e isto é equivalente a *rememorar* (FERREIRA-SANTOS, 2010) algo perdido, bloqueado ou esquecido.

*O corpo-memória* é o suporte de aferição, de sensibilidade, de ancoragem para estar *presente*. E é só por meio da experiência vivida pelo corpo e no corpo *presente* que, mesmo somente por alguns instantes, se possa vivenciar ser *Eu mesmo*, ser *Eu mesmo* inteiro.

E, nesse estado de maior presença e integridade, podemos narrar nossa própria história de modo que ela seja útil, pois: uma história só serve se serve a quem a conta, uma história só serve se serve a quem a ouve. Nessa 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* (MERLEAU-PONTY, 1992) 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, buscando e atribuindo sentidos com base nos vestígios míticos e simbólicos da narrativa. Em mitohermenêutica, o correlato da *unidade narrativa da vida* é o *mito pessoal* em sua trajetória (atualização, declínio, potencialização e ascensão). Daí a importância de se perceber o *momento mítico de leitura* (DURAND, 1997) tanto do hermeneuta como de seus interlocutores (FERREIRA-SANTOS, 2004).

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 essa 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 da memória 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.

E, se nos aceitamos como estamos, quem somos, o que se manifesta de nós nesse momento, se temos a capacidade de aceitar isto, podemos nos abrir a outras experiências sem tantos bloqueios, reservas ou ressentimentos decorrentes de momentos arbitrários, autoritários e fragmentados em nossos percursos formativos.

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 dessa experiência. Nossos devires se abrem a partir daquele outro passado reconstruído no presente. Ao lembrar nossa origem, reconhecer nossos processos identitários, abrimo-nos ao devir, esperando pelo inevitável fim com a aceitação da vida de quem constata a tradição da filosofia trágica (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012).

Aceitaremos nossa destinação? “Seremos 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 ressignificar o passado sem a capacidade de acesso à memória?

Estamos quase sempre atados a duas forças míticas (DURAND, 1997) nas narrativas: o saudosismo de um passado glorioso (mitos da Idade de Ouro) ou à espera de um futuro glorioso e redentor (mitos messiânicos). Mas qual é o fio narrativo que nos faz valorizar o



*presente*, acima de tudo? Qual a narrativa que nos faz reconhecer o *presente* como experiência?

#### **4 Outras narrativas por detrás da minha narrativa, outras vozes por detrás da minha voz**

Não podemos ser ingênuos ou pretensiosos, acreditando que as narrativas de vida possuem um ineditismo. As experiências que vivemos, ainda que tenham aparências e combinações múltiplas, carregam certa unidade. Os fatos da vida são sempre *originais*, remetem a uma origem ou fonte comum.

Tampouco somos capazes de narrar sem ter, como repertório, fórmulas, modelos, paradigmas, pressupostos. Muitas vezes não nos damos conta dessa herança, inúmeras vezes simplesmente contamos e basta.

Ao fabular nossa própria história temos uma narrativa subjacente, mais universal. O mito se atualiza em mim, também eu sou a expressão das leis do universo que o mito ilustra. Não somos tão heroicos em seu sentido épico, nosso destino não é tão evidente, os deuses não se revelam de forma tão contundente em nossa vida ordinária. Mas, em casa, à noite, ao jantar, os fatos que narramos ganham contornos *míticos*. Não nos atemos a um gênero literário, a uma forma consagrada, a uma convenção estilística ou aos estereótipos que a concepção de mito sempre guarda na linguagem usual. Concebemos o mito como a narrativa dinâmica de imagens e símbolos que fazem a tríplice articulação do passado ancestral (*arché*), a partir do presente vivido, abrindo possibilidades de ação no devir (*télos*) (DURAND, 1997; FERREIRA-SANTOS, 2004, 2005; FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012). Mas o fragmento de narrativa que contamos no jantar, somado a outros capítulos cotidianos, ao longo de vários anos, acumulando episódios diversos, constitui uma narrativa considerável. E essa trama de vida *ao longo da vida* é uma fábula que alinhavamos, descosturamos, remendamos... Sob a trama estão moldes ancestrais, fórmulas arquetípicas de como narrarmo-nos.

Cada indivíduo, de acordo com a sociedade e a cultura em que está inserido, tem implícitas certas fórmulas de como narrar-se. Existem convenções formais de como fabular pertinentes ao *espírito do tempo*. Mesmo que reconheçamos estruturas do imaginário atemporais, recorrentes às diversas culturas diferentes (dimensão invariante antropológica),

existem certos condicionamentos históricos, geográficos, sociais e culturais (dimensão da configuração - ou *roupagem* sociocultural) que nos fazem preferir certas fórmulas às outras.

Vivemos num tempo em que nossas faculdades de fabulação privilegiam o cientificismo, o uso pragmático da linguagem, a linguagem verbal, a predominância da função mental em detrimento das demais etc. Hoje, os meios de comunicação de massa propagam, continuamente, para milhões de pessoas no mundo, imagens pobres e grosseiras segundo a ideologia hegemônica. 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 essa constituição paradoxal, nos exige o esforço fenomenológico da expressão para tentar designá-la (MERLEAU-PONTY, 1992).

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

Heidegger pergunta: 'De que servem os poetas em tempo de angústia?' 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' (HAAR, 2000, p.96).

Em um determinado momento de abertura e escuta, as pessoas podem reconhecer a *qualidade* onde ela existe, e tais *impressões* permitem um estado de percepção diferente do estatuto ordinário do que chamamos de *real*. É, então, chegado o momento de um efêmero, mas, eterno (enquanto vivo) acesso ao *corpo-memória*, um contato com ser *Eu mesmo*.

Até as narrativas de vida, de fatos que nos são preciosos, correm o risco de empobrecimento. É alto o risco de desfiguração de memórias genuínas, vindas do silêncio, quando elas são expostas em palavras ordinárias. O desejo de explicação da mente (racionalização) remodela tudo, muitas vezes corrompendo o frescor de uma experiência nova ao colocá-la em esquemas mentais convenientes e convencionais à sobrevivência de uma *imagem de si mesmo*, que não gere dor nem prazer para além do conhecido e dito *suportável*.

O que vemos, então, não é uma narrativa de vida cuja trama remete a uma fórmula arquetípica, mas um estereótipo da fabulação do sujeito sobre si mesmo. Acontece uma desfiguração da percepção dos fatos e da sua narrativa em função dos interesses, preconceitos, preferências e identificações da pessoa.

Os *contos filosóficos* são narrativas de uma memória atualizada a cada momento, de acordo com as circunstâncias do presente vivido (*lebenswelt*, como afirmaria HUSSERL apud MERLEAU-PONTY, 1992; FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012). São narrativas que não contam somente do passado, nem são projeções para o futuro, mas são convites a viver o *agora-já*. Trabalhar com os *contos filosóficos* tem se revelado um instrumento de sensibilização e formação de educadores, fruindo de impressões que lhes engrandecem, os desconcertem, os reinventem, os desautomatizem.

## 5 Os contos filosóficos

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

*Contos filosóficos* é uma expressão para designar *contos tradicionais e de ensinamento* (GRILLO, 1993, 2012; MACHADO, 2004; NAPOLITANO, 2011), *contos filosóficos* (CARRIÈRE, 2004, 2008), contos de tradição oral e histórias de várias tradições culturais (zen, sufi, indiana). Contos concisos que transmitem, de forma direta, o conhecimento acumulado pelos seres humanos em seu processo civilizatório, numa leitura de suas camadas e dimensões verticais mais profundas.

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

Por influência de Nícia Grillo (1993, 2012) compreendemos que os contos tradicionais são heurísticas importantes 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* (informação verbal). Como arte-educadores e narradores de histórias, um modo de *realizarmo-nos* é trabalharmos, hermeneuticamente, com esses contos. Assim, experimentamos o caráter altamente educativo, indiretamente *curativo* das narrativas, como *pharmakon* (FERREIRA-SANTOS, 2010) em nós mesmos.

Segundo Nícia Grillo (2012), os contos tradicionais refletem uma *cosmogonia interior* (informação verbal), 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*. São contos que ligam gerações, pois descrevem processos interiores comuns a pessoas de várias idades, e que vivem em várias partes do mundo. Contos que tocam a dupla estruturação imaginária (DURAND, 1997, 1998; FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012), isto é, a existência concomitante de uma estruturação profunda invariante de natureza antropológica subjacente à espécie humana e, ao mesmo tempo, a variabilidade dos conjuntos de imagens que a preponderância espaço-temporal e cultural nos apresenta na multiplicidade das culturas humanas; convergente com a noção renascentista de *unitas multiplex*, hoje atualizada no pensamento interdisciplinar e complexo (MORIN, 1999; FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012).

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.

Em Idries Shah (1976) encontramos a seguinte citação, que teria sido proferida por Maomé: “Fale com cada pessoa de acordo com o seu grau de entendimento”, e, logo em seguida, uma menção a um método sufi: “Demonstre o desconhecido com palavras que os ouvintes chamam de ‘conhecidas’” (SHAH, 1976, p. 40, grifo do autor). Essas indicações nos fizeram refletir sobre a natureza e a função dos *contos de ensinamento* e dos *contos filosóficos*, compreendendo que os conhecimentos obtidos nessas 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 pelas pessoas. Como um dos contos diz, ao final: “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 resignificação de si mesmo por meio da fabulação depende de quem recebe os contos, como e quando os recebe (SHAH, 1976). 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 essas 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, 1995), 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, eles 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 (informação verbal). E os contos filosóficos só podem ser processados dentro de nós quando estamos em contato com esse tempo-espaco atemporal e a-espacial. Essas narrativas só podem ser fruídas e compreendidas quando entramos num ritmo extra cotidiano, acessando nosso *corpo-memória*.

Os contos filosóficos transmitem um legado precioso de conhecimentos, mas é preciso uma *escuta atenta* (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012) para usufruir dos benefícios que eles contêm. Muitas dessas 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 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: *poiesis*) pode apresentar-se como eventual *saída* do círculo. Ou como propõe Paul Ricoeur, de maneira exemplar:

Aquilo de que me aproprio é uma proposição de mundo. Esta proposição não se encontra atrás do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas diante dele, como aquilo que desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, compreender é

compreender-se diante do texto. Não se trata de impor ao texto sua capacidade finita de compreender, mas de expor-se ao texto e receber dele um si mais amplo (RICOEUR, 1988, p.58).

## 6 Considerações finais

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 estudantes.

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 um outro modo possível de ser.

Diante da utilização dos *contos filosóficos* no contexto de formação inicial de professores no curso de Pedagogia, temos constatado que, assim como nos vários outros núcleos de vivência e experimentação, o fulcro comum de uma perspectiva antropológica e de alteridade, tem possibilitado o desenvolvimento do projeto de maneira muito significativa e satisfatória, evidenciando sua eficácia simbólica e pertinência formativa nessa concepção de vivência curricular.

## Referências

BACHELARD, G. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. 289 p.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 1, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

BROOK, P. **O Ponto de Mudança.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 176 p.

BUBER, M. **A lenda do Baal-Shem.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. 342 p.

BURNIER, L.O. **A Arte de Ator: da Técnica à Representação- Elaboração, Codificação e Sistematização de Técnicas Corpóreas e Vocais de Representação para o Ator.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001, 207 p.

CABRERA, T. **Uma aprendizagem de sabores: a palavra cênica construída a partir da conexão entre movimento, emoção e voz.** 2004, 201 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CARRIÈRE, J.C. **Contos filosóficos do mundo inteiro.** São Paulo: Ediouro, 2008. 164 p.

CARRIÈRE, J.C. **O círculo dos mentirosos: Contos filosóficos do mundo inteiro.** São Paulo: Códex, 2004. 189 p.

DUARTE-JUNIOR, J.F. **A montanha e o video-game: escritos sobre Educação.** Campinas: Papirus, 2010. 129 p.

DURAND, G. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem.** 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998. 168 p.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 189 p.

DURAND, G. **A Imaginação Simbólica.** 5. ed. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988. 302 p.

FERREIRA-SANTOS, M. O ancestral: entre o singular e o universal. In: AMARAL, M. (Org.) **Culturas Juvenis.** São Paulo: FAPESP, 2012. No prelo.

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

FERREIRA-SANTOS, M. Cantiga leiga para um rio seco: mito e educação. **Suplemento Pedagógico APASE**, São Paulo, v. 1, n. 23, ano IX, p.5-8, abr. 2008.

FERREIRA-SANTOS, M. **Crepusculário**: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi. São Paulo: Editora Zouk, 2005. 162 p.

FERREIRA-SANTOS, M. Narrativa de vida (mito pessoal), Ética e a potência da palavra In: **O Crepúsculo do Mito: Mitohermenêutica & Antropologia da Educação em Euskal Herria e Ameríndia**. 2004, 409 f. Tese (Livre Docência em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. **Aproximações ao Imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Editora Képos, 2012. 150 p.

GRILLO, N. O processo criativo na arte de contar história. In: VI ENCONTRO INTERNACIONAL DE CONTADORES DE HISTÓRIAS - BOCA DO CÉU, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SESC, 2012. Disponível em: <[http://www.bocadoceu.com.br/html/2012\\_programacao.html](http://www.bocadoceu.com.br/html/2012_programacao.html)>. Acesso em: 21 set. 2012.

GRILLO, N. (Org.). **Histórias da Tradição Sufi**. Rio de Janeiro: Dervish, 1993. 172 p.

GROTOWSKI, J. Número Especial de Homenaje: Grotowski. **Máscara Escenologia**, CIUDAD del Mexico, n.11, Ano 3, Jan. 1993.

HAAR, M. **A Obra de Arte**: ensaio sobre a ontologia das obras. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2000. 147 p. [Coleção Enfoques].

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.) **História geral da África**, Volume 1- metodologia e pré-história na África. 3. ed. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982. 309 p.

LISPECTOR, C. **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1993. 143 p.

MACHADO, R. **Acordais**: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: Ed. DCL, 2004. 162 p.



MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. 137 p.

MORIN, E. **O Método: o Conhecimento do Conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1999. 178 p.

NAPOLITANO, S. **O colar de minha fala: os contos da tradição sufi**. São Paulo: Annablume, 2011. 221 p.

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 206 p.

SHAH, I. **Histórias dos dervixes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976. 155 p.

SIMON, H. **As Ciências do Artificial**. Trad. de Luís Moniz Pereira Coimbra: Arménio Amado, Editor, Suc., 1981.

Enviado em Abril/2013

Aprovado em Setembro/2013