

EDUCAÇÃO COMO POIESIS: O TRABALHO SOBRE SI POR MEIO DA DRAMATIZAÇÃO

Theda Cabrera Gonçalves Pereira

Resumo:

Esta comunicação tem como base minha experiência empírica como artista-educadora e pesquisadora na utilização da dramatização (Cabrera, 2015) de contos filosóficos (Carrière, 2004; 2008) como veículo e manifestação de um trabalho sobre si (Gurdjieff, 1993; Ouspensky, 1995) na formação inicial de educadores. Verifica-se que um trabalho sobre si por meio da dramatização de contos filosóficos favorece a percepção dos educadores em formação inicial de que, enquanto estão diante de uma turma de aprendizes, muitos outros processos interiores acontecem simultaneamente ao simples “ensinar conteúdos”. Esses processos de tensões musculares desnecessárias, de fechamento do sentimento, de rigidez mental, obstaculizam seu contato direto e genuíno consigo e, conseqüentemente, com os aprendizes. Por meio da dramatização de contos filosóficos nos quais aparecem mestres desconcertantes, toma-se contato com outros modos possíveis de ser (Merleau-Ponty, 1992) educador, iniciando-se na mestria (Gusdorf, 2003).

Palavras-chave: *trabalho sobre si; dramatização; contos filosóficos; formação de professores; mestria.*

Abstract:

This communication is based on my empirical experience as an artist-educator and researcher in the utilization of dramatization (Cabrera, 2015) of philosophical tales (Carrière, 2004; 2008) as vehicle and manifestation of a work on oneself (Gurdjieff, 1993; Ouspensky, 1995) in the initial training of educators. It is verified that a work on oneself by means of the dramatization of philosophical tales favors the perception of educators in

initial training that, while they are in front of an apprenticeship group, many other inner processes take place simultaneously at the simple “teaching of content”. These processes of unnecessary muscular tensions, of closure of the feeling, of mental rigidity impede their direct and genuine contact with oneself and, consequently, with the apprentices. By the means of the dramatization of philosophical tales where disconcerting masters appear, we contact other ways possible of being (Merleau-Ponty, 1992) educator, an initiation into the mastery (Gusdorf, 2003).

Keywords: *work on oneself; dramatization; philosophical tales; teacher training; mastery.*

Introdução

Este artigo tem como base minha experiência de pesquisadora na condução de atividades de extensão com jovens graduandos de Pedagogia da Universidade de São Paulo, no âmbito do núcleo de “dramatização de contos” do Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura (Lab_Arte) – FE/USP (2012-2016), no contexto da minha pesquisa de Doutorado em Educação (financiamento Capes 2011-2013; Fapesp 2013-2015) e Pós Doutorado em Educação (financiamento Fapesp 2016-2017) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Por tratar-se de uma prática de “educação de sensibilidade” (Ferreira-Santos, 2005; Ferreira-Santos e Almeida, 2012; Duarte-Junior, 2010), a abordagem não é de formação de multiplicadores, os educadores em formação inicial não são incentivados nem cobrados da multiplicação das vivências curriculares junto aos seus possíveis educandos. Também não se prevê a multiplicação das aprendizagens relativas às especificidades da linguagem cênica ou dos processos estratégicos para a busca da compreensão dos contos selecionados para servirem de base para as dramatizações. Também não se trata de uma educação profissionalizante para a formação de atores, contadores de histórias ou afins. Essas práticas de dramatização são uma **vivência curricular**, para que os educadores em formação inicial possam cultivar o seu potencial humano, sua *humanitas* (Ferreira-Santos

e Almeida, 2012), levando em conta sua *neotonia* (Ferreira-Santos e Almeida, 2012) – seu inacabamento – e sua capacidade de *autopoiesis* (Maturana e Varela, 1997) – auto-destinação e recriação de si.

Sem pretensões de que nossa via de busca “universalize-se”, s “democratize-se” ou expanda-se em “incontáveis reproduções”. É um caminho de busca que só pode ser propagado inteiramente por meio da oralidade, da **presença** física, comprometida e compartilhada em comunidade. Principalmente, por meio de uma prática vivenciado no seio de um grupo, de um coletivo.

Dramatização

Adoto aqui a definição de Huizinga (1999) para **jogo**: é uma situação temporária, regrada, convencional, “que cria ordem e é ordem” (Huizinga, 1999, p. 13). Refiro-me a um tipo específico de 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 aponta que nas várias categorias de jogos, incluindo a de *mimicry* existem diferentes gradações de jogo desde *paidia* (menos regrados, mais caóticos) até *ludus* (mais regrados, mais sistematizados). No contexto do teatro-educação, verificamos que os jogos de categoria *mimicry* contemplam desde gradações mais simples como as brincadeiras dramatizadas das crianças pequenas (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.

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” (KOUDELA E ALMEIDA JR., 2015, p. 105-107) – em suas acepções inglesa e francesa – e muito menos na de “jogo teatral” (KOUDELA E ALMEIDA JR., 2015, p. 109-111). A dramatização está inserida dentro dessas gradações possíveis como forma “intermediária” entre a “brincadeira dramatizada” (LOPES, 1989) – a qual 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, como o jogo dramático e o jogo teatral.

A **dramatização** propõe-se 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” que, segundo Lopes (1989, p. 61-62):

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.

A dramatização é, portanto, um modo autoral 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). Assim, 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 advém das necessidades de elaboração de um discurso (Ryngaert, 2009), não a precede, especialmente com não profissionais.

Optei por ater-me à etimologia de **drama**: “(...) no seu sentido original, da palavra grega *drao*- ‘eu faço, eu luto’” (SLADE, 1987, p. 18). Esse “fazer, buscar e lutar são tentados por todos. Todos são **fazedores**” (SLADE, 1987, p. 18)⁴⁷ é um princípio de trabalho em toda a parte empírica desta pesquisa.

Dramatizar não significa, necessariamente, prescindir do olhar do outro. Mas trata-se de jogar um jogo de representação de papéis, de simulação, diante de um público mais **íntimo**. Nas dramatizações pode ou não haver pessoas que assistam às improvisações, mas muitas delas, logo em seguida, poderão vivenciar processos similares. Isso altera o **como** se olha, **a partir de onde** se olha, **para quê** e o **porquê** se olha. O **jogador**, neste contexto, compartilha seu processo com **testemunhas**, na tentativa de tocá-las por **ressonância**. “Neste jogo para si, com o outro, para o outro ou os outros” (BARRET E LANDIER, 1994, p. 15), assistir à improvisação do outro significa receber as impressões sentidas por ele para, quem sabe, retroalimentar sua própria busca. “Conhece-se melhor alguém depois de ter jogado com ele” (BARRET E LANDIER, 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.

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

47 Grifo do autor.

direta o conhecimento acumulado pelos seres humanos em seu processo civilizatório, em determinada cultura, numa leitura de suas camadas e dimensões verticais mais profundas.

Para mim, assim com para Ryngaert (1981), a narrativa de contos filosóficos “é apenas um ponto de partida, mas já rico e poético, diferente dos temas habituais de improvisação” (RYNGAERT, 1981, p. 111). São contos cujo universo temático e o desenrolar da trama são bastante abertos, não pretendem ser puramente fantasiosos mas, ao mesmo tempo, tem um compromisso com o desconcerto da lógica cotidiana e habitual, da suposta ‘realidade’. Estes contos não incitam uma abordagem obrigatoriamente realista, mas vão, pouco a pouco, auxiliando os jogadores a se exercitarem em ações **realísticas**, sem necessariamente obrigar a uma estética ilusionista. Estes contos podem ser úteis para alavancar o trânsito de jogadores ou grupos de jogadores que manifestam “intenção de realismo” e “realismo” (Lopes, 1989) mas que não trafegam completamente ainda pelo **jogo dramático** como linguagem.

No caso de minha práxis, os contos filosóficos são entendidos como ponto de partida, como base concisa e direta para que se façam propostas de jogos *mimicry* que saturam, condensam, estendem no tempo, extrapolam as *pulsões* presentes na narrativa original. Mas evita-se, ao máximo, desviar, perverter, “inventar” algo não condizente com os ensinamentos já intrínsecos à narrativa original. Não se trata de “respeito museológico”, mas de um cuidado por não rebaixar a qualidade dos contos a uma interpretação precipitada e ordinária. Os contos filosóficos escolhidos até agora são contos que versam sobre o encontro entre mestres e discípulos, diferentes formas em que o processo de ensino/aprendizagem acontece na vida cotidiana. Acredito que os ensinamentos contidos nestes contos de tradição oral possam ser bastante pertinentes e úteis a uma compreensão mais ampla por parte dos educadores e artistas-educadores em formação do que é o ofício escolhido por eles.

O interesse por buscar outras formas de observação e de condução na prática de jogo *mimicry* ocorreu pelo fato de verificar a existência de gradações na “capacidade de metamorfose” (Lopes, 1989) de jogadores de variadas idades. O interesse surgiu também da percepção de que nem sempre os manuais e técnicas teatrais mais correntes no Brasil nas últimas décadas levam em conta as impossibilidades momentâneas e dificuldades de implantação junto aos jovens e adultos não-profissionais de procedimentos consagrados e convencionados no **jogo dramático** (nas acepções inglesa e francesa) e no **jogo teatral**.

Mais do que a proposição de mais um “novo”, “inédito” e “salvador” currículo na formação inicial de educadores, trata-se de uma abordagem em que a produção do saber é vista como um processo indireto sem a pretensão de um resultado previsto de antemão (projeto) e nenhuma finalidade externa ao ato de aprender (instrumentalização). Só há respostas possíveis diante da experiência que cada um vive, quando acompanhado dos outros, diante dos outros e diante de si mesmo. “A educação como ato que nunca termina e que nunca se ordena. A educação como *poiesis*, quer dizer, como um tempo de criatividade e de criação” (SKLIAR, 2010, p. 154), ou seja, educação vivida como um percurso formativo do sujeito como sujeito **no** mundo.

Mas se fizermos um uso alienado ou precipitado dos manuais de jogos dramáticos e teatrais como bíblias sagradas, estaremos inclusive incorrendo no engodo de perversão das intenções originais de seus autores. Ou se recorrermos somente à estetização e à tecnicização que espreitam a formação acadêmica especializada, repetiremos sob outras formas exteriores um esvaziamento das intenções iniciais dos grandes diretores-pedagogos renovadores da cena teatral do século XX, que fundaram uma tradição da qual sou herdeira e ainda defensora, que propaga a concepção de que o fazer teatral pode trazer alguns dos mais fundamentais elementos para o crescimento do homem, sendo então uma das vias privilegiadas de acesso do homem ao seu interior, numa possível iniciação ao trabalho sobre si.

Trabalho sobre si

No campo da Filosofia, as interpretações dos filósofos contemporâneos Pierre Hadot (2014) e de Michel Foucault (2006) marcam o retorno à atualidade dos termos “trabalho sobre si” e “cuidado de si”, respectivamente; ambos filósofos inspirados na filosofia grega clássica, especialmente em Epitecto. A filosofia antiga é o ensinamento do trabalho sobre si mesmo, isto é, de uma educação heurística que propõe a toda e qualquer pessoa, através da aplicação dos exercícios interiores, uma transformação da maneira de ver e de ser. O termo trabalho sobre si também aparece em variados ensinamentos e tradições orientais, como o sufismo (Shah, 1999), por exemplo.

No contexto teatral, temos notícia que Stanislavski (1863-1938) usou o termo **trabalho**

do ator sobre si mesmo já no título principal de sua obra homônima (Stanislavski, 2010) publicada pela primeira vez em russo, em 1938. Toda essa busca era dirigida ao trabalho do ator, mas também previa um transbordamento para a vida, numa proposição ética que vai além do **trabalho do ator sobre si mesmo**, ampliando-se para o trabalho “sobre si mesmo como indivíduo” (BARBA, 2009, p. 149).

O **trabalho do ator sobre si mesmo** proposto por Stanislavski (2010) insere-se no meio teatral ocidental moderno uma busca que toma proporções ainda mais amplas e verticais ao ser revisitado por Grotowski (1933-1999) no que ele nomina de *arte como veículo* (Grotowski, 1993, 1997, 2010; Richards, 2013).

Temos notícia que Grotowski sabia da existência do termo “trabalho sobre si”, ligado também aos ensinamentos de Gurdjieff (Grotowski, 1997; Brook, 2011; Rodrigues, 2013). Grotowski afirma, entretanto, que seu conhecimento de Gurdjieff “é demasiadamente livresco” (Grotowski, 1997, p. 119), mas reconhece no seu legado uma “tradição contemporânea” (GROTOWSKI, 1997, p. 127).

Peter Brook (nascido em 1925), outro grande mestre da cena teatral do século XX, provavelmente foi uma das pontes entre Grotowski e Gurdjieff (cf. Brook, 2011; Rodrigues, 2013, p. 109), relata em sua autobiografia um contato prático com o ensinamento transmitido por Gurdjieff desde o final da década de 1950 (cf. Brook, 2000, pp. 99-100, 112-115, 172-174, 197-198), ao participar dos grupos dirigidos por Jeane Heap (1883–1964) e Jeanne de Salzman (1889–1990). Jeanne de Salzman foi uma “aluna dedicada de Gurdjieff, e permaneceu com ele até sua morte em 1949. Por mais de quarenta anos depois, ela trabalhou incansavelmente para transmitir seus ensinamentos”⁴⁸ 1. Brook segue “ligado ao trabalho de Gurdjieff, sendo hoje um dos principais responsáveis por essa tradição no mundo” (RODRIGUES, 2013, p. 109). Brook filmou em 1979 “Encontro com homens notáveis”, inspirado no livro homônimo de autoria de Gurdjieff (1990), e contou com a orientação de Jeanne de Salzman para a realização do filme (cf. Brook, 2000; Lombardi, 2010).

De qualquer modo, não é foco deste artigo fazer uma arqueologia da origem dos termos, procedimentos e filosofias aplicados por Stanislavski, Grotowski ou Brook. Tampouco nos dedicamos a estabelecer uma historiografia das ligações entre os ensinamentos de Gurdjieff e a renovação teatral no século XX. Outros pesquisadores dedicaram-se a fazê-lo

48 Fonte: <http://www.gurdjieff.org/salzman.htm>, Acesso em: 10 maio 2016.

e possuem suas hipóteses a respeito (Marinis, 1997, 2000, 2004; Osinski, 1996; Ruffini, 2005; Lombardi, 2010; Andrade, 2010; Bonfitto, 2011; Rodrigues, 2013).

Vinda de um lado ou de outro da linhagem, o fato é que o termo **trabalho sobre si** parece-nos exato e expressa corretamente nossos intentos. O termo dá conta de reunir o aspecto interseccional entre orientação filosófica, trabalho teatral e educação e é aqui utilizado para designar a confluência entre ética-poética em arte-educação e na vida cotidiana.

Trabalho sobre si na acepção de Gurdjieff

Adoto aqui como referência mais significativa, a acepção do termo “trabalho sobre si” ou “trabalho interior”, tal como compreendido no ensinamento de Gurdjieff (1877?–1949)⁴⁹. De forma concisa, definiria “trabalho sobre si” como “trabalho interior” de crescimento de:

certas qualidades e características interiores que habitualmente permanecem embrionárias e *que não podem se desenvolver por si mesmas*.

A experiência e a observação mostram que o desenvolvimento só é possível em condições bem definidas, que exige esforços pessoais por parte do próprio homem, e uma *ajuda suficiente* por parte daqueles que, antes dele, empreenderam um trabalho da mesma ordem e chegaram a certo grau de desenvolvimento. (Ouspensky, 1995, p. 38)⁵⁰.

Uma etapa fundamental desse trabalho sobre si incluiria obrigatoriamente vivificar a fórmula atribuída a Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”. Para a pessoa atingir uma meta tão elevada como conhecer a si mesmo, prevê-se que inicie um **estudo de si** e para isto, precisa estar apta à “observação de si” (Ouspensky, 1995, p. 128-129). Isso exige a capacidade de constatar seu próprio funcionamento enquanto ele acontece, inclusive e principalmente durante as mais variadas situações da vida comum. Um dos maiores desafios é aprender a constatar sem modificar, sem dar atenção às análises ou tentativas de análise, sem comparação em relação às tentativas anteriores. A análise realizada de forma habitual e involuntária é “examinar uma coisa por meio dela própria – a mente por

49 Para uma breve biografia de Gurdjieff, ver “G.I. Gurdjieff” por Michel de Salzman, ensaio publicado previamente na *Enciclopédia da Religião*, 16 Volumes, Mircea Eliade, editor-chefe, New York: Macmillan, 1987. Tradução para o Português: por Sociedade para o Estudo e Pesquisa do Homem–Instituto Gurdjieff, Rio de Janeiro, 2001, disponível em: <http://www.gurdjieff.org.br/artigos.html>, acesso em 03/02/2017.

50 Grifos do autor.

meio da mente” (SHAH, 1999, p. 204), crendo-se na verdade absoluta das extensões verbo-rationais do fato observado. Essas análises estão exclusivamente baseadas em ideias superficiais ou incompletas que temos sobre nós mesmos, teorias e crenças. Uma **observação de si** requer apoiar-se em outras **funções humanas**. Conforme Gurdjieff teria declarado sobre as **funções humanas**: “O conhecimento mais completo que possamos ter de um assunto dado só pode ser obtido se o examinarmos simultaneamente através de nossos pensamentos, nossos sentimentos e nossas sensações” (OUSPENSKY, 1995, p. 130). De acordo com o que Gurdjieff teria dito, para começar a observação se faz necessário aprender a diferenciar as *funções* e as combinações entre elas (cf. Ouspensky 1995, 2009) no funcionamento do homem e da mulher. Esta diferenciação se faz pelo sabor, pela sensação, sem verbalizações. Interessa então aprender a constatar os fatos **enquanto** eles acontecem, ativar uma percepção totalizante que possa captar o instante.

Por meio da **observação de si** pode-se reconhecer a organização complexa do **ser**, constatando que os pensamentos, sentimentos e sensações podem estar ou não ligados, ou ainda, mal ligados entre si. A pessoa, ao colocar-se em condições de observar-se, pode pouco a pouco tornar-se capaz de presenciar e constatar este funcionamento, que é habitualmente mecânico e acontece à revelia da vontade.

Trata-se, pois, da busca voluntária por **presença** por meio da união de, pelo menos duas funções humanas. A grosso modo, isto significa que é preciso, pelo menos, que corpo e mente estejam em ação – cada um realizando a tarefa específica que lhe cabe – trabalhando em harmonia. Quando o corpo alia-se à função da mente, pode-se abrir caminho para que também o sentimento possa estar presente, formas distintas e complementares de conhecimento e de expressão humana simultâneas e em seu funcionamento equilibrado. Somente por meio dessa complementaridade e interrelação entre corpo, mente e sentimento é que a pessoa pode entrar em contato com uma **presença** íntegra.

Mas isto, em minha proposição, tende a surgir à medida que amadurece no educador em formação inicial sua capacidade instintiva de receber impressões, de fruí-las. A busca é por um funcionamento intenso de cada **função** e de mais de uma atuando simultânea e harmonicamente para que seja possível uma percepção mais abrangente de si e dos fenômenos.

Desse modo, trata-se de um trabalho de estar ativo na recepção e receptivo na ação.

Passa a ser também um convite aos participantes de lidar com a aceitação de sua condição no momento, talvez vislumbrando entraves, resistências, conflitos internos. Enfim, trata-se de buscar um conhecimento mais completo obtido pela percepção advinda das sensações, movimentos, pensamentos e sentimento, simultaneamente. É diante das oportunidades que surgem em uma situação laboratorial, de condições artificialmente reunidas, que cada participante poderia experienciar, por alguns instantes, uma percepção de **presença**.

Considero que uma das questões centrais na formação de educadores é a urgência de um **trabalho sobre si** como base para todo e qualquer trabalho de expressão e comunicação mais complexo. Nesta pesquisa a linguagem dramática se constitui, ao mesmo tempo, **veículo e manifestação** de um **trabalho sobre si**; meio e finalidade. Na dramatização tal como a proponho, não se trata de polarizar: a ênfase unilateral na linguagem teatral no seu aspecto técnico-expressivo mais formalista – que no seu exagero poderia degenerar para estetização – OU na visão de arte posta à serviço de causas ou conceitos extrínsecos a si. Quanto mais a pessoa aprende a estudar-se e conhecer-se, mais se capacita para a dramatização e para sua ação como educador; quanto mais se estuda e aprende-se sobre a linguagem dramática, mais instrumentos se obtêm para o *trabalho sobre si* e para sua ação como educador.

Referências

- ANDRADE, L. F. N. A liminaridade na profissão do ator: a experiência do Lume-Unicamp. **Tese** (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas- Instituto de Artes. Campinas, 2010.
- BARBA, E. **A canoa de papel**: tratado de Antropologia Teatral. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2009.
- BARRET, G.; LANDIER, J-C. **Expressão Dramática e teatro**. Porto: Edições ASA, 1994.
- BONFITTO, M. Experiência e iniciação em Stanislavski, Brook e Gurdjieff. In: CAVALIÈRE, A.; VÁSSINA, E. **Teatro Russo**: Literatura e espetáculo. São Paulo:

Ateliê Editorial, 2011. p. 157-162

BROOK, P. Una dimensión diferente: la calidad. In: PANAFIEU, B. **Gurdjieff**. Venezuela: Ganesha, 1997.

_____. **Fios do tempo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Avec Grotowski**. Brasília: Teatro Caleidoscópio & Editora Dulcina, 2011.

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.

DUARTE-JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FERREIRA-SANTOS, M. **Crepusculario**: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi. 2ª Ed. São Paulo: Editora Zouk, , 2005.

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

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GROTOWSKI, J. Número Especial de Homenaje: Grotowski. **Máscara** – Cuaderno Iberoamericano de Reflexión sobre Escenología, Espacio Editorial del Teatro Iberoamericano (EETI), México, ano 3, n. 11-jan. 1993.

_____. Era como un volcán. In: PANAFIEU, B. **Gurdjieff**. Caracas: Editora Ganesha, 1997. p. 117-151

_____ *et al.* **O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**. São Paulo: Perspectiva: Edições Sesc SP; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro,

2010.

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

GURDJIEFF, G. I. **Encontro com homens notáveis.** Segunda série, São Paulo: Pensamento, 1990.

_____. **Gurdjieff fala a seus alunos.** São Paulo: Pensamento, 1993.

HADOT, P. **Exercícios espirituais e filosofia antiga.** São Paulo: É Realizações, 2014.

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.

LOMBARDI, E. In between: the gap of quality l'influenza dell'insegnamento di Gurdjieff nel teatro di Peter Brook, Decalan Donnellan e Robert Lepage. Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna (Dottorato di ricerca in Studi Teatrali e Cinematografici, 22 Ciclo), 2010. **Dissertation thesis.**

LOPES, J. **Pega teatro.** Campinas: Papyrus Editora, 1989.

MARINIS, M. de. Rifare il corpo: Lavoro su se stessi e ricerca sulle azioni fisiche dentro e fuori del teatro nel Novecento. **Teatro e Storia.** Bologna: IL Mulino, n. 19, 1997.

_____. **In cerca dell'attore:** um bilancio dell Novecento teatrale. Roma: Bulzoni, 2000.

_____. **La parábola de Grotowski:** el secreto del "novecento" teatral. Buenos Aires: Galerna, 2004.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas a seres vivos – autopoiese:** a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

OSINSKI, Z. Grotowski e la Gnosi. **Teatro e Storia,** Bologna: IL Mulino, n. 18, 1996.

OUSPENSKY, P. D. **Fragments de um ensinamento desconhecido:** em busca

do milagroso. São Paulo: Pensamento, 1995.

_____. **Psicologia de uma evolução possível ao homem**. São Paulo: Pensamento, 2009.

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

RODRIGUES, M. Essência e Personalidade em Grotowski e Gurdjieff. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 97-115, jan. /abr. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca> Acesso em: 25 nov. 2016.

RUFFINI, F. **Stanislavskij**: Dal lavoro dell'attore al lavoro su di se. Roma-Bari: Laterza, 2005.

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.

SHAH, I. **Os sufis**. São Paulo: Cultrix, 1999.

SKLIAR, C. A. Entre a diferença e os diferentes: retorno do outro ou poética de um Eu que hospeda? In: FERREIRA-SANTOS, M.; GOMES, E. S. L. (Orgs.). **Educação & Religiosidade**: imaginários da diferença. João Pessoa: Editora Universitária UFPB: 2010.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1987.

STANISLAVSKY, C. **El trabajo del actor sobre si mismo**: en el proceso creador de la vivencia. Barcelona: Alba Editorial, 2010.

CABRERA, Theda (Theda Cabrera Gonçalves Pereira). **Educação como poiesis: o trabalho sobre si por meio da dramatização**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Pós-Doutoranda em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; supervisão de Marcos Ferreira-Santos; Bolsista Pós-Doutorado Fapesp (2016-2017).