

INTRODUÇÃO

O educador comprometido com a construção de uma cidadania activa deve estar aberto à criatividade, ao risco de assumir e realizar experiências, buscando caminhos para possibilitar a emergência de indivíduos singulares que se percebam como parte de uma comunidade, responsáveis por si mesmos e por ela.

Sílvio Gallo (2003, p. 83)

Convidar a linguagem do teatro para o «diálogo filosófico», no contexto educacional, é reavivar a temática histórico-filosófica da relação da Arte e da Filosofia ou, de uma forma mais lata, da relação da Estética e da Ética, que os gregos designaram por *Kalós-Kai-agazía*, referindo-se à identidade entre o «bem» e a «beleza». Partindo do pressuposto de que a educação, em geral, e a educação filosófica, em particular, devem incluir a componente ética e estética, proponho verificar o valor educativo da linguagem artística e, especialmente, o papel do jogo teatral na construção do diálogo filosófico. Neste sentido, «o teatro passa a ser o espaço do filósofo [...] que reflete sobre os processos históricos para exercer uma ação sobre eles»¹. A «acção» que se pretende exercer é mediatizada pela experiência estética e incorpora a linguagem do corpo, gestos e atitudes, para provocar, sobre ela, aquilo que Brecht designou como «estranhamento».

Ao propor a actividade filosófica como um jogo que se inicia no plano sensório-corporal, procuro trazer para a aula de filosofia um diálogo sobre a nossa condição humana, que ultrapassa o plano meramente conceptual. Os conteúdos programáticos do novo Programa de Filosofia² não incluem a temática do «corpo» como objecto de reflexão filosófica, no entanto, sabemos que «o controle da sociedade sobre os

¹ Koudela, I. (2001). *Brecht na Pós-modernidade*. S. Paulo: Perspectiva, p. 42.

² Henriques, F., Vicente, J. N., Barros, M. R. (2001). *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos*. Lisboa: DES.

indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo e com o corpo. [...] O corpo é uma realidade bio-política»³. Produto e produtor de cultura, portador de uma linguagem politicamente codificada, o corpo é, necessariamente, objecto de reflexão filosófica. O novo Programa de Filosofia também não inclui a produção artística na temática da Estética, pelo contrário, os/as estudantes são convidados/as a analisar e a «contemplan» obras de arte plástica e musical, onde não há qualquer referência à arte teatral.

Com o objectivo de realizar uma experiência pedagógica, que incluísse a linguagem corporal e estética na construção do diálogo filosófico, encontrei no sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (1906-1994) e na poética de Augusto Boal (1931-) os princípios orientadores da minha prática. O jogo teatral é entendido aqui como «um jogo de construção com a linguagem artística»⁴, através «de uma representação corporal consciente»⁵. O princípio organizador do jogo é a regra, que pressupõe o acordo do grupo na solução de um problema de actuação. O jogo teatral, enquanto constitutivo de uma linguagem corporal (estética) e artística, oferece possibilidades pedagógicas e metodológicas na construção do diálogo filosófico.

Nos últimos doze anos tenho experimentado os jogos teatrais aplicados ao ensino-aprendizagem do teatro, com adolescentes e adultos, em contexto extracurricular. Os resultados dessas experiências motivaram e orientaram a aplicação dos jogos teatrais à construção do diálogo filosófico no âmbito da disciplina de filosofia.

O presente trabalho está dividido em duas partes: a primeira tem como objectivo explorar novas possibilidades teóricas e metodológicas para a prática educativa da filosofia. Tendo como referência os princípios orientadores da *Revisão Curricular do*

³ Foucault, M. (2004). *Microfísica do Poder*. S. Paulo: Graal, p. 80.

⁴ Koudela, op. cit., p. 45.

⁵ Idem, p. 42.

*Ensino Secundário*⁶ e a vocação educativa da Filosofia como *paideia*, exponho, no primeiro capítulo, alguns aspectos da pedagogia de Paulo Freire, que motivaram a minha pesquisa; apresento a proposta de Langón sobre o ensino da filosofia a partir de «actividades de sensibilização» próprias ao filosofar e problematizo as teorias filosóficas sobre o papel do jogo na educação, a natureza da poesia e o conceito de espectáculo, no contexto da filosofia platónica e aristotélica. A distinção que os gregos faziam entre *drama* e *theatron* é o mote para esboçar o percurso histórico da palavra «teatro» que, apesar de ter conservado o significado etimológico, se foi identificando, ao longo dos tempos, com *drama* e *representação*. No segundo capítulo, apresento dois métodos de ensino de teatro, através de jogos teatrais, desenvolvidos por Viola Spolin e Augusto Boal, destacando os conceitos e as técnicas que considero serem aplicáveis à prática filosófica. Numa breve introdução ao capítulo, explico o conceito de «jogo teatral», a partir da distinção de Spolin entre *dramatic play* (jogo dramático) e *game* (jogo de regras).

Na segunda parte, descrevo a prática com os jogos teatrais, realizada no âmbito de um projecto experimental do ensino da filosofia, com estudantes do 10º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2004-05. Dividida em dois capítulos, no primeiro, explico os conceitos operacionais da estrutura das aulas e no segundo, descrevo, detalhadamente, todas as actividades pedagógicas realizadas no experimento, incluindo as avaliações e as observações do processo. A planificação dos jogos e exercícios tem uma sequência temática e metodológica e está organizada em três séries: a primeira descreve a experiência com o jogo teatral através do conceito de fisicalização; a segunda introduz a improvisação no processo com os jogos teatrais no âmbito do diálogo filosófico. O objectivo é partir da imagem para a elaboração do conceito filosófico, ou, usando a terminologia de Deleuze, criar no jogo teatral a possibilidade de

⁶ DES (2000). *Revisão Curricular do Ensino Secundário – Cursos Gerais e Tecnológicos*. Lisboa: Autor.

unificar o «afecto», o «percepto» e o «conceito»⁷; a terceira resulta das precedentes e tem como finalidade «ensaiar» um texto aplicando a linguagem teatral e a linguagem filosófica, ou seja, os conceitos filosóficos.

⁷ Deleuze, G., Guattari, F.(2004). *O que é a Filosofia?* S. Paulo: Editora 34.

PARTE I

TEORIA DA ÉTICA E DA ESTÉTICA

CAPÍTULO 1 – JOGO, TEATRO E FILOSOFIA

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética.

Paulo Freire (2002, p. 36)

Mas o exemplo deve ser dado pela vida real e não unicamente pelos livros; deve portanto ser dado, como ensinavam os filósofos da Grécia, pela expressão do rosto, pela vestimenta, pelo regime alimentar, pelos costumes, mais ainda do que pelas palavras e sobretudo mais do que pela escrita.

F. Nietzsche (2003, p. 150)

A Filosofia como *Paideia*⁸ no Contexto da Revisão Curricular

A disciplina de Filosofia integra-se na formação geral do ensino secundário e, como tal, tem uma vocação educativa particular no âmbito das finalidades requeridas para este nível de ensino. De acordo com os princípios orientadores da revisão curricular do ensino secundário⁹, a componente de formação geral deve assegurar dois objectivos fundamentais:

Por um lado, (...) o desenvolvimento “de uma cultura geral mais ampla e aberta” que inclua “necessariamente uma dimensão crítica e ética, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas consequências directas na nossa vida quotidiana”, e, por outro, contribuir “para a construção da

⁸ Não existe uma só palavra para traduzir o termo. Expressões modernas como cultura, civilização, tradição ou educação, aproximam-se do significado do conceito de *paideia*, mas nenhuma, por si só, abrange o complexo significado da mesma. Cf. Jaeger, W. (1979). *Paideia* [1936]. Lisboa: Aster.

⁹ DES (2000). *Revisão Curricular do Ensino Secundário – Cursos Gerais e Tecnológicos*, op. cit.

identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação”¹⁰.

Considerando a natureza da Filosofia como actividade que pressupõe, necessariamente, uma dimensão crítica e ética, face à diversidade dos saberes e à participação dos/as jovens na construção e transformação do mundo, conclui-se que existe uma convergência de princípios orientadores. Baseando-se no *Relatório Delors*¹¹, os autores do novo programa de Filosofia¹² enquadram o quarto princípio dos «pilares da educação – aprender a viver juntos – na intencionalidade estruturante da disciplina de Filosofia, no ensino secundário: contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora»¹³. A temática da educação para a ética e cidadania é enfatizada em diversos documentos oficiais de organizações mundiais, como, por exemplo, a recomendação da UNESCO, a todos os Estados, para introduzir e alargar a iniciação filosófica a toda a educação secundária, «considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania»¹⁴.

Uma educação desta natureza recoloca a Filosofia como *paideia*, na medida em que ela tem como fim último a formação do/a cidadão/ã dentro de uma comunidade (*polis*), o que lhe confere uma dimensão ético-política e estética. Esta referência constante à necessidade de educar para a cidadania exige que nos interroguemos sobre o que é ser cidadão/ã no nosso tempo. A palavra deriva do latim *civis* e *civitas* que designava, respectivamente, o «habitante» da «cidade romana» e, apenas, aquele que possuísse bens. Se recuarmos até à *polis* grega, encontramos um significado muito

¹⁰ Henriques, F., Vicente, J. N., Barros, M. R. (2001). *Programa de Filosofia – 10º e 11º Anos*, op. cit., p. 5.

¹¹ Delors, J. (dir). (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Asa.

¹² Promulgado pelo Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março.

¹³ Op. cit., p. 5.

¹⁴ Droit, R. P. (1995). *Philosophie et Democratie dans le Monde – Une Enquête de l’UNESCO*. Paris: UNESCO, p. 105.

semelhante: para ser reconhecido como cidadão o indivíduo não podia ser mulher, escravo, estrangeiro e pobre. Assim, «aquilo que os gregos chamavam de *polis*, eles [os romanos] chamaram de *civitas* e aquele que os gregos chamavam de *politikos*, eles chamaram de *civis* (cidadão). Logo, o cidadão e o político são uma só pessoa»¹⁵.

Mas ser cidadão/ã ou político/a numa sociedade globalizada e globalizante, como a nossa, ultrapassa os limites de um Estado. Hoje, falamos de «cidadãos ou cidadãs do mundo», de multiculturalismo e políticas internacionais. A cidadania é uma forma de acção política que se constrói a partir do «local» e do «global». Neste contexto, qual o papel da educação na construção da cidadania?

A pedagogia crítica proposta por Paulo Freire (1921-1997) reflecte sobre «o papel que temos e a responsabilidade de assumi-lo bem, na construção e no aperfeiçoamento da democracia entre nós»¹⁶. A educação é um acto de conhecimento, mas é, também, um acto político. Ela deve promover um diálogo crítico entre o conhecimento e a sociedade, contra uma «cultura do silêncio» produzida pela pedagogia da «transferência-de-conhecimento» nas escolas. Através do modelo dialógico o/a educador/a «refaz a sua “cognoscibilidade” através da “cognoscibilidade” dos educandos»¹⁷, isto é:

O objecto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecimento [...]. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto¹⁸.

¹⁵ Gallo, S. (2003). *Ética e Cidadania no Ensino da Filosofia*. In *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, pp. 76-77.

¹⁶ Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros Escritos*. S. Paulo: Unesp, p. 48.

¹⁷ Freire, P., Shor, I. (2001). *Medo e Ousadia*. S. Paulo: Paz e Terra, p. 124.

¹⁸ Idem, *ibidem*.

O diálogo não é uma técnica, nem tática para obter determinados resultados, o que faria do diálogo uma técnica de manipulação. «Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos»¹⁹. Só através do diálogo podemos tomar consciência do que sabemos e do que não sabemos. Esta forma de diálogo distingue-se do diálogo socrático que coloca como premissa uma determinada «verdade» que deve ser revelada. Numa pedagogia crítica o/a professor/a «aprende como existencializar a filosofia, enquanto os alunos aprendem como filosofar a existência»²⁰. Neste sentido, podemos concluir que uma educação para a democracia e a cidadania deve partir da comunicação «*dialógica*» que inclui o conhecimento partilhado da realidade social.

Tendo como referência o paradigma pedagógico de Freire sobre a educação, coloca-se a questão de saber que Filosofia servirá ou não servirá o ensino e a aprendizagem filosófica. A abordagem é feita a partir da crítica de Nietzsche ao método de ensinar filosofia:

(...) O que importa a nossos jovens a história da filosofia? Devem eles ser desencorajados a ter opiniões, diante do montão confuso de todas as que existem? Devem eles também ser ensinados a entoar cantos jubilosos pelo muito que já tão magnificamente construímos? Devem eles por ventura aprender a odiar e a desprezar a filosofia? E se ficaria quase tentado a pensar nesta última alternativa, quando se sabe como, por ocasião dos seus exames de filosofia, os estudantes têm de se martirizar, para imprimir nos seus pobres cérebros as ideias mais loucas e mais impertinentes do espírito humano junto com as mais grandiosas e difíceis de captar. A única crítica de uma filosofia que é possível e que além disso é também a única que demonstra algo, quer dizer, aquela que consiste em experimentar a possibilidade de viver de acordo com ela, esta filosofia jamais foi ensinada nas universidades: sempre se ensinou apenas a crítica das palavras pelas palavras. E agora, que se imagine uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerradas confusamente cinquenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinquenta críticas destes sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata de educação para a filosofia!²¹

¹⁹ Idem, p. 122.

²⁰ Idem, p. 186.

²¹ Nietzsche, F. (2003). *Shopenhauer como Educador*. In *Escritos sobre Educação*. PUC: Rio de Janeiro, pp. 212-213.

Nietzsche critica um ensino da filosofia que separa os conceitos da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. A sua proposta é a de fazer da filosofia uma experiência de exercício do pensamento crítico sobre a vida e evitar, deste modo, que a filosofia se transforme, utilizando uma expressão de Freire, num *balé de conceitos*²². Agora, a questão colocada anteriormente pode ser simplificada: Que Filosofia servirá o ensino da filosofia?

Existem diferentes abordagens sobre a didáctica da filosofia, mas todas elas privilegiam a lógica da aprendizagem através da diferenciação de estratégias e da diversidade de recursos na metodologia utilizada. Neste sentido, enquanto Kohan afirma que ensinar filosofia é «impulsionar experiências de pensamento filosófico»²³, posicionando-se na continuidade do diálogo socrático, Langón estende o campo da experiência a actividades que ultrapassam o domínio cognitivo, afirmando que a prática do filosofar deve passar «pela educação das sensibilidades, quereres, avaliações...»²⁴. Langón propõe «actividades de sensibilização» como actividades próprias do filosofar:

Não se trata de jogos didáticos para motivar estudantes entediados. “Sensibilizar” é fazer sentir. Tem a ver com aquilo que os gregos chamavam de *pathos*, que poderíamos traduzir por “paixão” no duplo sentido de padecer e apaixonar-se, de sofrer e entusiasmar-se.

Isto supõe uma dinâmica com dois aspectos entrecruzados:

- α) *Com-paixão*, isto é, paixão em comum. Saber deixar-se afetar pelo outro. Viver a paixão do outro, conviver apaixonadamente. Sentir, sofrer, gozar, desejar, esperar-se, amar, *com* outros²⁵.
- b) *Dia-pathos*: há diferentes sensibilidades. Por um lado, é necessário reconhecê-las, para não pedir a todos os mesmos gostos; por outro lado, deve tentar-se despertar ou desenvolver ou rivitalizar em cada um as diferentes sensibilidades. Ou ao menos a sua capacidade de reconhecê-las e valorizá-las²⁶.

²² Freire, P., Shor, I., *Medo e Ousadia*, op. cit., p. 131.

²³ Kohan, W. O. (2003). *O Ensino da Filosofia Frente à Educação como Formação*. In *Filosofia de Ensino de Filosofia*, op. cit., p. 45.

²⁴ Langón, M. (2003). *Filosofia do Ensino da filosofia*. In *Filosofia do Ensino de Filosofia*, op. cit., p. 90.

²⁵ Idem, p. 97.

²⁶ Idem, p. 98.

A «com-paixão» é, assim, a condição primeira do filosofar. Ela promove um movimento relacional e facilitador do diálogo filosófico. A relação entre Filosofia e Cidadania desenvolve-se a partir da ideia de solidariedade que, por sua vez, está ancorada na «com-paixão». Se, por um lado, filosofar deve começar com o «fazer sentir», deixando-se «afetar pelo outro», por outro lado, é necessário reconhecer que existem diferentes sensibilidades, aquilo que o autor designa por *dia-pathos*.

O *dia-pathos* é a via de acesso ao reconhecimento do princípio básico da democracia – todos/as somos iguais em direitos e diferentes no modo de ser e de sentir. Sensibilizar é «fazer sentir» para aprender a relacionar-se consigo mesmo/a e com os/as outros/as, de uma forma crítica e ética. Sensibilizar é partir da escuta do próprio corpo, nas suas múltiplas sensibilidades. Sensibilizar é ampliar o objecto do conhecimento filosófico, incluindo a linguagem do corpo na relação entre cognoscente e cognoscível. Defendendo a sensibilização como actividade própria da filosofia, o autor descreve o modo como ela deve ser realizada:

A aula de filosofia deveria aprofundar, desenvolver ou fazer redescobrir as capacidades de cada “sentido”: vista, ouvido, paladar, olfacto, tato. Trabalhamos com elementos intangíveis e invisíveis; no entanto a *vista* é o referencial básico da teoria. (...) Aprender a ouvir, a escutar os outros, a ouvir-se a si mesmo, a apreciar sons, música, ruídos, silêncios.

(...) Na aula de filosofia se deve “sentir” o corpo, seu bem-estar ou mal-estar, sua posição, seu movimento, sua energia²⁷.

O binómio «corpo-alma» foi tema de grandes conflitos filosóficos e religiosos ao longo da história do pensamento. Centrando a actividade filosófica no exercício do pensamento sobre si mesmo, o corpo passa a ser considerado como o «túmulo da alma» e o espírito como o seu libertador²⁸. Contrariando esta concepção de filosofia, Langón assume o risco de trazer para a prática pedagógica do filosofar uma orientação empírica

²⁷ Idem, *ibidem*.

²⁸ Cf. Platão. (1999) *Fédon*. Lisboa Editora: Lisboa.

que coloca o «fazer sentir», com o corpo, um modo específico da própria natureza da filosofia. Não se trata de propor «jogos didáticos para motivar estudantes entediados»²⁹, mas compreender que a construção do diálogo filosófico, consigo e com o mundo, não pode ignorar que o ser humano pensa e sente, não porque *tem* um corpo, mas porque *é* um corpo. Aceitar este desafio implica definir estratégias que possibilitem o desenvolvimento das actividades de sensibilização, na sala de aula de filosofia. Reassumindo a sua componente interdisciplinar, a Filosofia deve apropriar-se das linguagens estético-pedagógicas desenvolvidas na área das artes e recriar o modo como essas linguagens se transformam em diálogo filosófico, através de uma avaliação e reflexão críticas, inerentes ao modo específico de filosofar. Na procura dessas linguagens estético-pedagógicas para a prática da filosofia, não podemos deixar de analisar o modo como Platão propõe o jogo na formação do jovem filósofo e do cidadão em geral.

A *Paideia* do Lúdico na Educação Grega

O ponto de partida do ideal de educação para os gregos era o jogo, entendido como uma actividade natural e espontânea dos humanos e dos animais. Na *República*³⁰, Platão define uma estrutura curricular multidisciplinar que engloba a ginástica, a música, o cálculo, a geometria, a astronomia e a dialéctica, na formação do futuro governante da cidade, o filósofo, mas adverte que «quem é livre não deve aprender ciência alguma como escravatura»³¹, porque nada permanece na mente que tenha sido imposto pela violência. Neste sentido é-nos dado um conselho: «não eduques as crianças no estudo pela violência, mas a brincar, a fim de ficares mais habilitado a

²⁹ Langón, *Filosofia do Ensino da filosofia*, op. cit., p. 98.

³⁰ Platão. (s/ data). *A República* (Trad. de Maria Helena da Rocha Pereira). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

³¹ Idem, 536e

descobrir as tendências naturais de cada um»³². A *paidia*, enquanto jogo, é subordinada à *paideia*, constituindo-se como método de aprendizagem dos saberes necessários à educação do/a cidadão/ã e do/a filósofo/a. De acordo com Jaeger, *paidia* e *paideia* têm a mesma raiz etimológica na língua grega, «já que ambas se relacionam originariamente com os actos da criança, do pais»³³. Em que consistiam estes jogos propedêuticos de toda a educação futura?

A *República* não esclarece que tipo de jogos e metodologia eram utilizados no ensino das ciências. É nas *Leis*³⁴ que Platão se ocupa, pela primeira vez, da educação do cidadão comum e dialoga sobre os pilares educacionais em que deve assentar a verdadeira *paideia*. Começando por analisar a educação da juventude, Platão divide-a em três períodos³⁵: o primeiro período vai até aos três anos de idade e deve começar com a ginástica para afastar o medo e conduzir à valentia³⁶; o segundo corresponde à idade compreendida entre os três e os seis anos. Neste período, as crianças precisam de jogos que devem ser inventados e jogados em grupos³⁷ e têm como finalidade, para além da alegria que provocam, «canalizar com êxito as preferências e logo assim os anseios de cada criança para aquelas actividades, as quais corresponderão à finalidade futuramente almejada na idade adulta por cada uma delas»³⁸; por último, Platão refere um terceiro período que se inicia aos seis anos de idade. Nesta fase, o jogo inventado cede lugar ao jogo regado e tem como objectivo orientar a criança no caminho da virtude. Além da ginástica, é introduzida, nesta fase, a música e é em relação ao estudo

³² Idem, 537a

³³ Op. cit., p. 861.

³⁴ Platão (2004). *Leis* (Trad. de Carlos Humberto Gomes). Edições 70: Lisboa. Obra póstuma dos últimos anos de Platão, constituindo mais de um quinto da sua obra, foi até ao século XX ignorada pela maior parte dos filósofos e dos educadores. No entanto, as *Leis* representam uma reflexão fundamental sobre todos os temas abordados na *República*.

³⁵ Cf. *Leis*, 792b

³⁶ Platão não se refere explicitamente ao jogo nesta idade, mas chama a atenção para a importância da educação pela alegria.

³⁷ Cf. *Leis*, 793d 7e

³⁸ Idem, 643c

e prática das artes musicais que o valor educativo do jogo, associado à regra, adquire uma fundamentação mais rigorosa no domínio de uma educação estética e ética que funda a *paideia* da infância:

[...] A este respeito, é necessário ver se porventura essas regras – por nós agora seguidas – se fundamentam na natureza ou noutra coisa qualquer; de acordo com aquilo que nelas se encontra estipulado, todos os seres jovens – ou quase todos – são incapazes de conservar os seus corpos em repouso, o mesmo se verificando com a voz: procuram continuamente falar e exercitar o corpo, movendo-se uns com rapidez e saltando à maneira de um jogo ou de uma dança, enquanto que outros com a sua voz podem emitir qualquer cambiante de som. Ora, os outros animais não possuem o sentido da ordem nos seus movimentos [...], aquilo que precisamente denominamos ritmo e harmonia³⁹.

Ao propor o jogo como actividade e criação colectiva na infância, Platão revela ter um profundo conhecimento psicológico e sociológico do papel do jogo na formação moral da criança e da realização do ideal comunitário. Tomando como referência os três períodos de formação da juventude, podemos estabelecer um paralelismo entre estes e os estágios de formação da moralidade da criança, definidos por Piaget⁴⁰ (1896-1980): o primeiro período (até aos três anos) corresponde ao estágio *motor*, em que a criança se limita a manipular os objectos, segundo o princípio do prazer. A única regra presente neste estágio é a motora e o jogo é individual; o segundo período (dos três aos seis anos) é o estágio que Piaget denomina *egocêntrico* e tem início quando a criança começa a imitar as regras codificadas dos adultos, mas prefere jogar sozinha ou, se joga com outros, não respeita as regras do jogo. Com a proposta do jogo inventivo em grupo, neste período, Platão parece querer evitar, por um lado, que o jogo regrado seja imposto de uma forma violenta, por outro, que a tendência egocêntrica desta fase se perpetue na vida adulta e não facilite a entrada no terceiro período (a partir dos seis anos), idade propícia para a *cooperação nascente* e designação do terceiro estágio da prática das

³⁹ *Leis*, 653d-e

⁴⁰ Cf. Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança* [1932]. Summus: São Paulo.

regras em que «cada jogador procura, doravante, vencer seus vizinhos, donde o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras»⁴¹.

Assim, quando Piaget afirma que «[o]s jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais»⁴², Platão acrescentaria, também, as instituições políticas, uma vez que a prática e consciência da regra, através do jogo, só tem lugar na *polis*, onde se produzem as leis. Os jogos da primeira infância transformam-se em jogos com ritmo e harmonia, por vontade das Musas e de Apolo, e constituem o primeiro momento de formação do *ethos*. É no prazer das danças e dos cânticos, expresso no termo *coreia*, que surge a percepção do belo, princípio estético da *paideia* musical, que se subordina ao ideal de *arete*, pelo facto de «todas as atitudes e posturas – tanto da alma como do corpo (...) – serem belas, conquanto estejam directamente relacionadas com a virtude, tornando-se no seu oposto absoluto, sempre que se relacionem com o vício»⁴³.

Esta unificação da moral e do esteticamente belo, através da música, revela a preocupação maior de Platão, a saber: a formação do Estado como um *ethos*, que seja o reflexo de uma educação para a *arete*, deve começar na infância e estimular nas crianças e nos/as adolescentes o desejo de se tornarem cidadãos e cidadãs, aptos/as a participar na vida social e política da *polis*, de acordo com a noção de justiça. Neste ideal de *arete*, a educação, entendida como *paideia*, nasce nos jogos da infância, estimula todas as artes, da poesia à música, e manifesta-se nas formas racionais do pensamento filosófico. De acordo com a análise que Johan Huizinga faz das formas lúdicas da filosofia⁴⁴, a forma interrogativa, própria dos diálogos filosóficos de Sócrates e Platão, tinha como finalidade apanhar o adversário em falso. Platão ter-se-ia inspirado em Sofron, autor de

⁴¹ Idem, p. 33.

⁴² Idem, p. 23.

⁴³ *Leis*, 655b

⁴⁴ Cf. Huizinga, J. (2004). *Homo Ludens* [1938], Perspectiva: São Paulo.

farsas, para compor os seus diálogos, o que faz com que estes tenham uma certa semelhança com o *mimos*.

Apesar de atribuir um valor educativo ao jogo, Platão não explicita, nem desenvolve este conceito. Na *República*, o conceito de jogo aparece associado ao seu valor etimológico, no sentido de jogo de crianças, de infantilidade. Platão usa a palavra jogo como sinónimo de prazer e de alegria e primeiro estágio de qualquer aprendizagem. Jogo tem aqui o valor de lúdico. Nas *Leis*, Platão mantém a mesma noção de jogo para caracterizar as actividades das crianças na infância. A partir dos seis anos, com o objectivo de manter pura a tradição musical, as crianças devem habituar-se a formas fixas nos seus jogos e não deve haver lugar para experimentações que possam alterar as regras do jogo. Os jogos a que se refere são as formas de expressão dos jogos humanos, ou seja, os ritmos e as canções oficiais que, por serem sagrados, não podem ser alterados na sua forma ou expressão. O termo *nomos* tem a dupla acepção de canção e de lei e Platão pretende unificar as duas, para que as canções propostas no seu sistema educativo tenham o valor de leis⁴⁵. A norma é reivindicada para o jogo, tal como a lei é propriedade de um Estado justo. O edifício educativo de Platão postula a regra do jogo como princípio pedagógico fundador de uma *paideia* da *arete*. O único lugar que Platão reserva à seriedade é o plano do divino, entendido como «Ideia de Bem», como afirma nas *Leis*:

[...] É preciso tratar com seriedade aquilo que é sério e nada mais. Só Deus é digno da suprema seriedade, e o homem não passa de um brinquedo de Deus e é esse o melhor aspecto de sua natureza. Portanto, todo o homem e mulher devem viver a vida de acordo com essa natureza, jogando os jogos mais nobres, contrariando suas inclinações atuais... Pois eles consideram a guerra uma coisa séria, embora não haja na guerra jogo ou cultura dignos desse nome, justamente as coisas que nós consideramos as mais sérias. (...) Qual é, então, a maneira mais certa de viver? A vida deve ser vivida como jogo, jogando certos jogos, fazendo sacrifícios, cantando e dançando, e assim o homem poderá conquistar o favor dos deuses (...)⁴⁶.

⁴⁵ Cf. Jaeger, op. cit.

⁴⁶ *Leis*, 803a

A Recriação da Poesia

Se o jogo reveste uma importante e indispensável função pedagógica na formação da juventude, a par da música e da ginástica, qual será, ou deverá ser, o papel desempenhado pela poesia na educação para a *arete*? A reflexão, sobre o tema, inicia-se no Livro II, da *República*, no momento em que Sócrates propõe aos seus interlocutores «inventar uma história» que eduque, «em imaginação», os futuros governantes da cidade, os guardiães. E que outra educação seria mais adequada que «a ginástica para o corpo e a música para alma? [...]»⁴⁷. Incluindo na música a literatura, chega-se à conclusão que existem duas espécies de «palavra», uma verdadeira e outra falsa. As fábulas que se ensinam às crianças, pertencem à última espécie, embora contenham algumas verdades. Por isso, os seus autores devem ser vigiados e seleccionados os seus conteúdos:

[...] Não se lhes devem contar ou retratar lutas de gigantes e outras inimizades múltiplas e variadas, de deuses e heróis para com parentes ou familiares seus. Mas, se de algum modo queremos persuadi-los de que jamais um cidadão teve ódio a outro, nem isso é sancionado pela lei divina, é isto que deve ser dito, de preferência às crianças, por homens e mulheres de idade, e, quando elas forem mais velhas, também os poetas devem compelir-se a fazer-lhes composições próximas deste teor. Mas que Hera foi algemada pelo filho, e Hefestos projectado a distância pelo pai, quando queria acudir à mãe, a quem ele estava a bater, e que houve combates de deuses, quantos Homero forjou, é coisa que não deve aceitar-se na cidade, quer essas histórias tenham sido inventadas com um significado profundo, quer não. É que quem é novo não é capaz de distinguir o que é alegórico do que o não é. Mas a doutrina que aprendeu em tal idade costuma ser indelével e inalterável. Por causa disso, talvez, é que devemos procurar acima de tudo que as primeiras histórias que ouvirem sejam compostas com a maior nobreza possível, orientadas no sentido da virtude⁴⁸.

Nesta primeira abordagem crítica da poesia ressalta, em primeiro plano, uma preocupação pedagógica, em sentido restrito, a saber: o cuidado na formação do *ethos*

⁴⁷ *República*, 376e

⁴⁸ Idem, 378d-e

da primeira infância⁴⁹. Mas a referência a Homero, e à forma como os deuses são retratados nas suas obras, revela o conflito de princípios entre a poesia e a filosofia, já existente na tradição anterior a Platão. A prova deste conflito, segundo Cornford (1874-1943), é a de que «havia um campo comum que ambas as partes reivindicavam para si» e tem origem na «diferenciação dos três tipos – poeta, profeta e sábio – a partir de uma figura única ainda existente no xamã»⁵⁰. Enquanto os videntes interpretavam as mensagens dos deuses, os poetas definiam a natureza divina e descreviam as origens do mundo, misturando ficção e história e, como estas não possuíam um carácter sagrado, estavam sujeitas à crítica, como consequência das transformações sociais e políticas que exigiam um novo ideal de cidadão e de Estado. É neste contexto que podemos situar o conflito entre poetas e filósofos⁵¹.

Na esteira de Xenófanés, na sua crítica contra a poesia épica, Platão insurge-se contra as imagens antropomórficas dos deuses de Homero e Hesíodo, fazendo eco das críticas vindas da própria poesia moderna. Esta constatação explica o tom irónico da interrogação de Jaeger: «E porventura pensariam diferentemente sobre o Olimpo homérico um Ésquilo e um Píndaro e não opunham à daqueloutros poetas, com todo o peso da sua seriedade moral e toda a força da sua fé pessoal, uma imagem mais pura do divino, ainda que se abstivessem em maior grau daquelas críticas negativas?»⁵². Enquanto Xenófanés se limitou a censurar a influência negativa da poesia, Platão assume, na *República*, o papel de um pedagogo e legislador, que se propõe renovar todo o conceito de *paideia* grega, no interior do seu modelo de Estado e educação para a virtude. Platão não nega a importância da poesia como veículo de cultura, mas, para que ela tenha lugar no novo edifício educativo, deverá submeter-se ao critério filosófico de

⁴⁹ É interessante relacionar este princípio pedagógico de Platão, com as modernas reflexões sobre o impacto de certos programas televisivos, nomeadamente, os que se relacionam com a violência e a pornografia, na formação das crianças e dos adolescentes.

⁵⁰ Cornford, F. M. (1981). *Principium Sapientie* [1952]. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, p. 233.

⁵¹ Cf. Cornford, op. cit., pp. 235-237.

⁵² Jaeger, op. cit., p. 719.

verdade⁵³. De acordo com Jaeger, «a raivosa tenacidade com que ele trava o combate tem a sua mais profunda razão de ser na convicção de que a força educativa das imagens poéticas [...] provadas pelos séculos é insubstituível»⁵⁴.

Na sequência da sua crítica sobre o conteúdo da poesia, centrada na antropomorfia dos deuses, Platão faz derivar a discussão para a análise do conceito de destino, uma das características essenciais da poesia grega, desde Homero até à tragédia ática. Toda a acção humana, boa ou má, estava submetida à vontade dos deuses. Ora, na concepção de um Estado livre, o indivíduo é responsável pelos seus actos, porque, se assim não fosse, que sentido teria a educação? Em relação a este segundo aspecto da crítica, Platão toma como lei a seguinte conclusão: «Quando alguém disser tais coisas dos deuses, levá-lo-emos a mal e não lhe daremos um coro, e não consentiremos que os mestres as usem na educação dos jovens, se queremos que os nossos guardiões sejam tementes aos deuses e semelhantes a eles, na máxima medida em que isso for possível ao ser humano»⁵⁵.

A crítica que Platão faz à poesia culmina num ponto decisivo para a filosofia platónica, a saber: a distinção entre verdade e aparência, no plano da filosofia do conhecimento, e a teoria das ideias, eternas e imutáveis, no plano ontológico. O Livro X da *República* tem como objectivo analisar o carácter mimético da poesia. Enquanto imitação da realidade, a poesia não tem lugar na educação do futuro guardião da cidade. A Lei está do lado da verdade, do verdadeiro Ser, enquanto que a poesia, ao imitar a realidade das coisas, funda a sua «verdade» na aparência. Nas *Leis*, a teoria das ideias e a ideia de Bem cedem lugar à elaboração de um sistema educativo, destinado à formação do cidadão comum e do legislador, entendido como educador dos cidadãos. Reafirmando o valor educativo da poesia, Platão propõe as «[l]eis como a mais bela de

⁵³ *República*, 391d

⁵⁴ Jaeger, p. 730.

⁵⁵ *República*, 383 c

todas as tragédias, pois se imita nela o que há de mais belo e de melhor na vida»⁵⁶. A forma de diálogo que assumem todas as suas obras é uma comprovação do valor pedagógico da poesia. O próprio Aristóteles considera o diálogo uma forma de *mimos* que, por sua vez, é uma forma de comédia⁵⁷.

Concluindo, Platão propõe uma recriação da poesia, quer ao nível do conteúdo, quer em relação à forma, na educação do guardião da cidade, mas é nas *Leis* que uma nova poesia se afirma e ocupa o seu lugar no topo da hierarquia dos saberes necessários à formação do legislador, a saber, a poesia filosófica. Depois de Platão, muitas formas de arte foram criticadas e recriadas, ao longo dos séculos, sempre na procura de novas linguagens que reflectissem os valores culturais dominantes ou os criticassem. Por exemplo, e à semelhança de Platão, Eugénia Vasques convida os leitores a regressarem à leitura dos poemas homéricos,

Para se confrontarem e tentarem resolver dilemas do género: se a *Ilíada* é um poema de guerra da qual as mulheres estão quase ausentes, porque será que são femininas as figuras motoras da acção como Helena, Afrodite, Ártemis, Hera, Tétis? [...] E quais serão as consequências que terão no teatro – um dos veículos mais eficazes de perpetuação das mitologias (e das ideologias...) – estes poemas de ideário patriarcal onde, ao contrário de outros documentos da mesma época, não se fala da importância de uma deusa da máscara, Ártemis (a deusa de Esparta, como Dionísio será o deus da máscara de Atenas), das poetisas, das filósofas, das artistas, das rainhas que marcaram, fora de Atenas, o período arcaico desta civilização?⁵⁸

O convite de Eugénia Vasques situa-se numa linha do pensamento feminista, desenvolvida nos finais da década de cinquenta, em França, e da década de sessenta, nos Estados-Unidos da América, que tinha como objetivo fazer uma “*(Her)stória* das Mulheres”. Com o objetivo de «recriar» um discurso do e no feminino, desenvolve-se uma vasta literatura feminista que coloca a mulher no *ethos* social e político do seu tempo e da sua *(her)story*.

⁵⁶ Jaeger, op. cit., p. 1284.

⁵⁷ Cf. Huizinga, op. cit., p. 167.

⁵⁸ Vasques, E. (2003). *O que é Teatro*. Quimera: Lisboa, pp. 15-16.

A partir da análise da função do jogo e das artes na educação para a *res-pública*, podemos concluir que Platão propõe uma pedagogia do jogo e das artes (recriadas), como propedêuticas e, por isso, exteriores à actividade própria da filosofia. O conteúdo sobre o qual se deve exercer o pensar filosófico são as ideias eternas e imutáveis que, através do método dialéctico, conduz o filósofo à actividade contemplativa e o transforma num legislador e governante da cidade. Este modelo de filosofia perpetuou-se na teoria e na prática pedagógica até à segunda metade do século XIX, quando Nietzsche (1844-1900) publica *A Origem Tragédia*⁵⁹ e elege, pela primeira vez, na história do pensamento filosófico, a arte dramática como *organon* da filosofia:

Temos, agora, de avançar briosamente para o terreno de uma metafísica da arte, retomando uma das nossas asserções, a saber, que a existência e o mundo não parecem justificáveis a não ser como fenómeno estético: neste sentido, o mito trágico deve convencer-nos que, até mesmo o horrível e o monstruoso, são um jogo estético com que a vontade brinca na eterna plenitude da sua alegria⁶⁰.

A tragédia grega é o tema central da filosofia de Nietzsche. É através do fenómeno da arte que a vida se revela nos seus elementos essenciais. Partindo do apolíneo e do dionisiaco, como instintos estéticos do ser humano e princípios metafísicos do mundo, Nietzsche propõe a arte trágica como princípio cósmico e via de acesso à verdadeira realidade.

O Princípio Reconciliador da Mimesis

Na esteira do seu mestre, Aristóteles destaca o valor educativo do jogo enquanto elemento lúdico e facilitador da aprendizagem. Concordante em relação à origem mimética da tragédia, Aristóteles distancia-se do seu mestre ao classificar todos os

⁵⁹ Nietzsche, F. (1995). *A Origem da Tragédia* [1872]. Lisboa Editora: Lisboa.

⁶⁰ Idem, p. 191.

gêneros de poesia como «imitações». Recordemos que o conceito de *mimesis* é utilizado por Platão no sentido mais restrito de «imitação dramática»⁶¹, distinguindo este tipo de expressão poética das simples narrações, como o ditirambo, e da forma poética que mistura a narração e a imitação, como na epopeia. Um outro ponto de divergência com o mestre reside no modo como rejeita «a dialéctica da essência e da aparência, que estrutura o conceito platónico-socrático de “imitação” artística»⁶². Embora a natureza da poesia seja mimética, a imitação não reproduz a realidade como mera cópia, ou seja, a título de exemplo, o actor não é o Édipo, mas um intérprete da tragédia do herói contada no mito tradicional. A tragédia «não é imitação de homens, mas de acções e de vida»⁶³.

Considerando o mito como a «acção a imitar» e a fábula trágica como a «acção imitativa», podemos concluir que «a fábula trágica – a tragédia, em suma – resulta da actividade poética exercida sobre o mito tradicional, *e é este resultado, verdadeiramente, a imitação*»⁶⁴. Se a imitação é o resultado de um exercício poético sobre o mito, qual é o objecto dessa imitação? A «natureza» (*physis*), não no sentido das coisas criadas, mas, «em primeiro lugar, como princípio da geração e corrupção de todos os seres naturais, e em segundo lugar, *a própria realidade enquanto se realiza* – mas de um modo que não é o do costume (...) nem o da arte (...). Só reflectido especulativamente na “Física”, o eventual consuetudinário e artificioso parecerá conforme às leis da necessidade e da verosimilhança»⁶⁵. A finalidade da tragédia é a catarse, fim último da imitação trágica que deve suscitar o terror e a piedade.

A tragédia assume, por último, uma função catártica através dos sentimentos que provoca no espectador. A catarse resulta da dialéctica entre a «atração» e a «repulsão»: a piedade gera empatia, enquanto que o terror nos causa repulsa. Deste modo, como

⁶¹ Cf. Platão. *República* 392c

⁶² Introdução de Eudoro de Sousa. In Aristóteles. (1986). *Poética*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda: Lisboa, p. 89.

⁶³ Aristóteles, op. cit., 1450a 16

⁶⁴ Introdução de Eudoro de Sousa, op. cit., p. 89.

⁶⁵ Idem, p. 90.

refere Aristóteles «equilibradas as duas forças, nem demasiado longe, nem demasiado perto nos situaremos perante *a história que importa reconhecer como natureza*»⁶⁶. É este «reconhecimento» distanciado de uma situação que determina a função catártica, na opinião de alguns, como sendo essencialmente estética, ou como função afim com a catarse dos Mistérios; na opinião de outros, a catarse teria uma intenção ético-política e, conseqüentemente, pedagógica⁶⁷.

Aristóteles estrutura a qualidade da poesia dramática em seis elementos ou partes: mito, carácter, elocução, pensamento, espectáculo e melopeia⁶⁸. O mito é o elemento primordial da tragédia, ao qual se subordinam o carácter, a elocução e o pensamento. O espectáculo e a melopeia (canto ritmado; música) são essenciais à representação do drama, mas não têm lugar no poema escrito. O espectáculo é um elemento poético que se dá no momento em que a poesia se oferece a um espectador que «vê e ouve» um drama. O espaço físico onde o drama é representado era designado por teatro. Se para os gregos drama, espectáculo e teatro tinham conotações distintas, em que momento da história se perdeu essa distinção?

Apesar de ter conservado o significado etimológico, o sentido da palavra teatro foi-se identificando, ao longo dos tempos, com drama e representação. Coloco aqui como hipótese dessa identificação a condenação que, no período medieval, a Igreja faz das representações teatrais. Os actores são perseguidos e os espaços (teatros) são destruídos. A oposição da Igreja fundamentava-se em três objecções: a sátira romana, na figura do mimo, tinha como tema a Igreja; os dramas miméticos faziam parte da cultura pagã; e, sob a influência do neoplatonismo, o teatro, mundo de ilusões, opõe-se ao mundo verdadeiro⁶⁹.

⁶⁶ Idem, p. 100.

⁶⁷ Adiante, Cap. 2, retoma-se o tema.

⁶⁸ Cf. Aristóteles, op. cit., 1450 a 8.

⁶⁹ Cf. Courtney, R. (2003). *Jogo, Teatro & Pensamento* S. Paulo: Perspectiva, p. 9.

Por volta do século X, os textos de Aristóteles são recuperados e o teatro é reavaliado. Apoiada nas teorias filosóficas e poéticas dos seguidores de Aristóteles, como São Tomás de Aquino, a Igreja, cria o teatro litúrgico, centrado nas escolas monásticas, com uma vocação, ao mesmo tempo, religiosa e educacional. Os dramas são recriados e o teatro passa a ser, simultaneamente, um espaço e momento litúrgicos. O teatro como espaço físico e laico de representação, «lugar de onde se vê», é incorporado no espaço religioso da Igreja e perde a sua identidade como lugar de representação e acção. Os dramas começam com o *tropo*, um cântico escrito para acompanhar a música sacra, em momentos religiosos especiais, como o Natal ou a Páscoa, durante a missa. No início, eram cantados pelo coro e, posteriormente, é possível que a Igreja tenha contratado actores profissionais como «elementos de personificação»⁷⁰.

O Teatro na Educação: Esboço de um Percurso

Com a descoberta dos clássicos, no período da renascença, o teatro liberta-se das representações litúrgicas e sai dos mosteiros para escolas laicas, que incluem nos seus currículos dramatizações de peças latinas e gregas. O jogo dramático é introduzido na prática educativa a partir da actividade física, dos jogos tradicionais e dos jogos de regras. As representações teatrais nas escolas orientam-se segundo dois objectivos educacionais específicos: o estudo do teatro clássico e o desenvolvimento da língua materna. O ensino do teatro (o teatro escolar, uma vez que o teatro profissional não tinha lugar na educação) não sofreu grandes transformações até aos finais do século XIX, ao nível da prática educativa.

⁷⁰ Idem, p. 182.

No entanto, a partir do século XVIII, desenvolve-se uma filosofia «naturalista» que irá influenciar as teorias e práticas pedagógicas do século XX e criar o movimento designado por Escola Nova. O precursor da futura revolução dos métodos e princípios da educação foi Jacques Rousseau. Defendendo um sistema educativo centrado no desenvolvimento natural da criança, Rousseau propõe o jogo como actividade central da aprendizagem até aos doze anos de idade. Na segunda metade do século XIX as teorias evolucionistas, desenvolvidas por Darwin, forneceram a base científica à filosofia educacional defendida por Rousseau e outros pensadores que foram colocando em prática as suas ideias, nomeadamente, Froebel, Pestalozzi, Dewey, Vigotsky, Piaget e outros. As concepções epistemológicas e psicológicas destes investigadores, que centram a educação no respeito pelos estádios de desenvolvimento natural da criança, possibilitaram a inclusão da educação artística nos currículos escolares.

O ensino do teatro, seguindo os princípios ideológicos da Escola Nova, valoriza o processo de aprendizagem da criança o que significa, na opinião de Koudela, «que o professor não devia ensinar teatro mas libertar a criatividade da criança, fornecendo um ambiente propiciador de iniciativas»⁷¹. Colocando a ênfase no desenvolvimento da criatividade e da livre expressão da criança, os objectivos específicos do ensino do teatro são substituídos por objectivos mais gerais, que podiam ser alcançados por outra área disciplinar. Este movimento de teatro dirigido à educação artística da criança designou-se por *creative dramatics* e influenciou todas as práticas pedagógicas na área do teatro-educação até à década de sessenta. Como consequência, começa a enfatizar-se a diferença entre Teatro, como representação formal, estabelecendo um diálogo entre actor e público, e educação dramática ou simplesmente Drama, como actividade de livre expressão e desenvolvimento da espontaneidade. De acordo com Courtney, «[i]nfelizmente, “livre expressão”, tornou-se, por um momento, sinónimo de

⁷¹ Koudela, I. (1992). *Jogos Teatrais*. S. Paulo: Perspectiva, p. 19.

liberalização da disciplina e, por algum tempo, o movimento criativo geral foi desdenhado pelos professores mais conservadores»⁷². Por outro lado, os princípios sobre os quais se deve fundamentar o ensino do Teatro são ignorados e «como decorrência, existe uma dicotomia entre teatro e manifestação espontânea. Quando o teatro é citado, ele é concebido de forma abstrata ou através da negação de modelos tradicionais, substituídos em nome do conceito genérico de criatividade»⁷³.

Ainda hoje, nas escolas portuguesas (ensino básico e secundário), o ensino do teatro está inserido na disciplina que se designa por Oficina de Expressão Dramática. Se a palavra Teatro é omissa no contexto educacional, os objectivos específicos, pelos quais se rege a disciplina, definem-se por oposição à ideia de que a educação dramática consiste em preparar/formar actores/atrizes para representarem uma peça para um público. Partindo da análise etimológica da palavra grega *dromenon*, que significa acção, e do significado de *drama*, entendido como representação da acção, Koudela argumenta:

A diferenciação entre drama e teatro reflete na realidade a preocupação em resguardar a espontaneidade na representação. A oposição ao teatro é sempre fundamentada nos aspectos formais que o espetáculo impõe à atuação e que são exteriores à criança. O aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais, se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea; Mas a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta de educação artística a objectivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento»⁷⁴.

Do que foi exposto e analisado, podemos concluir que quando se fala em educação dramática é necessário definir objectivos específicos do ensino do teatro. Na continuidade da minha pesquisa sobre as linguagens estético-pedagógicas que possam ser apropriadas pela prática filosófica, exponho, no capítulo seguinte, dois «Sistemas»

⁷² Idem, p. 43.

⁷³ Idem, p. 42.

⁷⁴ Idem, ibidem.

de Jogos e Exercícios Teatrais desenvolvidos na década de 60 por Viola Spolin e Augusto Boal.

CAPÍTULO 2 – AS LINGUAGENS ESTÉTICO-PEDAGÓGICAS DO TEATRO

Devemos considerar o que significa “talento”. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada.

Spolin (1992, p. 3)

A partir da década de 60 surgiram, no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos, novas formas de fazer teatro utilizando o método *workshop*, criação colectiva, cujo desenvolvimento «tem por objectivo a exploração sistematizada de modos diferenciados de chegar à linguagem mais apta a transmitir, esteticamente, o universo de uma peça, texto ou conceito de teatro»⁷⁵. Os grupos de vanguarda que mais utilizaram o método foram: os históricos Living Theatre, Théâtre du Soleil (Ariane Mnouchkine), Performance Group, do antropólogo americano Richard Schechner, Teatro Laboratório de Grotowski, Theatre of the Ridiculous, e, entre muitos outros exemplos, o San Francisco Mime Troupe⁷⁶. O Teatro de Viola Spolin⁷⁷ e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal⁷⁸ são outros exemplos de grupos de vanguarda que utilizaram o método

⁷⁵ Vasques, op. cit., p. 146.

⁷⁶ Idem, pp. 146-147.

⁷⁷ Viola Spolin iniciou a sua formação com Neva L Boyd, directora e fundadora da Chicago's Hull House e pioneira do *creative group play*, método que usa jogos, arte de contar histórias, danças e músicas folclóricas como técnicas de estimulação da expressão criativa, através da experiência e descoberta pessoal. Em 1945 fundou o Young Actors Company, em Hollywood e aí desenvolveu o seu sistema de jogos teatrais, durante mais de dez anos. Esteve ligada ao The Compass Players (1956-1958), em Chicago (o primeiro teatro profissional de improvisação nos Estados Unidos) fundado por Paul Sills, seu filho, e David Shepherd. Colaborador de Spolin na formulação do sistema de Jogos Teatrais, Paul Sills fundou em 1959 o Second City, também em Chicago, cujo elenco, sob a direcção de Sills e Spolin, seguia os princípios do sistema de Jogos Teatrais.

⁷⁸ Durante quinze anos (1956-1971) Boal dirigiu o elenco do Teatro de Arena de S. Paulo. A primeira técnica do «Teatro do Oprimido» desenvolveu-se no auge da ditadura militar no Brasil, em 1971, e foi designada por «Teatro-Jornal». Durante o exílio em países da América Latina, também sob regimes ditatoriais, nomeadamente a Argentina e o Peru, Boal desenvolveu o «Teatro-Fórum», o «Teatro-Invisível» e o «Teatro-Imagem» (1971-1976). Na Europa (1976-1986) cria as «Técnicas Introspectivas»,

workshop, diferenciando-se dos grupos referidos anteriormente pelo facto de poderem ser desenvolvidos por todos os que desejam aprender a linguagem teatral, sejam eles profissionais, amadores ou crianças. Na procura de linguagens estético-pedagógicas para o ensino e aprendizagem da Filosofia, encontrei nas poéticas teatrais de Spolin e Boal os princípios pedagógicos do teatro que orientaram e fundamentaram a minha pesquisa e cuja apresentação será objecto deste segundo capítulo.

Viola Spolin – A Didáctica do Sistema dos Jogos Teatrais

Os jogos teatrais são apresentados em *Improvisação para o Teatro*⁷⁹ e *Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin*⁸⁰. A tradutora das duas obras para português, Ingrid Koudela, explica-nos a estrutura do sistema dos jogos:

Spolin sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecido e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo⁸¹.

Spolin estabelece uma distinção clara entre o jogo dramático (*dramatic play*) e o jogo teatral (*theatre game*), ao introduzir a regra no conceito de jogo. O facto do jogo teatral ser apresentado aos/às jogadores/as como um jogo de regras, favorece o acordo

também designadas por «Arco-Íris do Desejo» e funda o *Centre du Théâtre de L'opprimé*, em Paris. De regresso ao Brasil, Boal desenvolve a técnica do «teatro legislativo» no período em que foi vereador na cidade do Rio de Janeiro (1993-1997). Idem, pp. 181-182.

⁷⁹ Spolin, V. (1992). *Improvisação para Teatro [1963]*. S. Paulo: Perspectiva.

⁸⁰ Spolin, V. (2001). *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin [1975]*. S. Paulo: Perspectiva.

⁸¹ Koudela, *Jogos Teatrais*, op. cit., p. 43. Ingrid Koudela é professora e investigadora em teatro e educação da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Tradutora das obras de Spolin, aplicou o sistema de jogos teatrais no ensino do teatro e contribuiu para a fundamentação teórica do sistema.

do grupo na «solução de um problema», desenvolvendo, deste modo, o sentido de cooperação. Enquanto no jogo dramático existe uma realidade que se quer interpretar e todos são «actores» e «actrizes», no jogo teatral existe uma «plateia» que participa no «problema a ser solucionado».

Para Spolin a «plateia» é um elemento fundamental do teatro: «Quando a plateia é entendida como sendo uma parte orgânica da experiência teatral, o aluno-ator ganha um sentido de responsabilidade para com ela que não tem nenhuma tensão nervosa. A quarta parede desaparece e o observador solitário torna-se parte do jogo, parte da experiência, e é bem recebido!»⁸². No processo com os jogos teatrais é o próprio grupo que forma, alternadamente, «plateia» e «palco» e essa relação é um elemento imprescindível, quer nos momentos de actuação, através da forma como o/a jogador/a comunica com a «plateia», quer nos momentos de avaliação, como resposta objectiva ao modo como o problema foi solucionado no «palco».

Durante o jogo, o/a orientador/a deve estimular os/as participantes a actuarem com o corpo todo de forma a libertarem o gesto espontâneo⁸³. Este deverá ser o objectivo da concentração do/a jogador/a e deve surgir do envolvimento dos actantes no problema a ser solucionado. O «ponto de concentração» é identificado com o «foco» e actua dentro do sistema como «catalisador entre um jogador e outro, e entre o jogador e o problema»⁸⁴. A «plateia», envolvida activamente no processo, também deve observar em função do «foco» de modo a evitar que se criem «modelos de comparação, critérios de qualidade, julgamentos de valor e respostas subjectivas»⁸⁵. O «foco» pode ser entendido como uma regra de jogo que liberta a espontaneidade através da energia que é gerada pela própria actividade do jogo:

⁸² Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., pp. 11-12.

⁸³ Libertar a espontaneidade é sempre um processo difícil e complexo, por isso, Spolin propõe que a concentração sobre o modo como o corpo actua, funcione como uma regra de jogo. Este procedimento evita uma improvisação baseada em clichés.

⁸⁴ Idem, p. 21.

⁸⁵ Koudela, *Jogos Teatrais*, op. cit., p. 46.

Com a singularidade do foco, todos observam a solução de um problema, e não há divisão de personalidade. Tanto para os jogadores como para a plateia, a diferença entre observar e participar diminui na medida em que a subjetividade dá passagem para a comunicação e torna-se objetividade. A espontaneidade não pode vir a partir da dualidade, do ser “observado”, quer seja o jogador observando a si próprio ou temeroso de um observador de fora⁸⁶.

O «foco» é apresentado como «a bola» que coloca os/as jogadores/as em movimento e mantém o diálogo com a «plateia». Estabelecido o «foco» como regra básica do jogo teatral, Spolin acrescenta uma nova regra que se funda na estrutura dramática do jogo de improvisação e, mantendo o acordo do grupo, define o conteúdo do próprio jogo:

Os termos *Onde*, *Quem* e *O Que* são usados no sistema em substituição aos termos teatrais “cenário”, “personagem” e “ação de cena”. Para o estabelecimento do foco do jogo existe sempre o Foco primário (por exemplo, *Onde*) e o Foco secundário (por exemplo, *Quem* e *O Que*). O Foco primário recai sobre qualquer dos três elementos e existem numerosas possibilidades de combinação entre eles⁸⁷.

O campo sobre o qual o jogo se realiza obedece a uma estrutura dramática que é predefinida pelos/as jogadores/as e, simultaneamente, introduz a linguagem artística (teatral), com a função de regra, mas salvaguardando a espontaneidade e liberdade dos/as jogadores/as na solução do problema apresentado. Se na prática, o jogo teatral se distingue do jogo dramático pela utilização da regra, do ponto de vista teórico, de acordo com Koudela, «a diferença mais importante reside na relação com o corpo»⁸⁸ e é expressa no conceito de *physicalization* (fiscalização)⁸⁹. A *fiscalização* ou

⁸⁶ Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., p. 22.

⁸⁷ Koudela, *Jogos Teatrais*, op. cit., p. 55. Cf. Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., pp. 81-130.

⁸⁸ Koudela. *Brecht na Pós-Modernidade*, op. cit., p. 42.

⁸⁹ Spolin foi influenciada pela estética e método teatral de Constantin Stanislavski (1863-1938), actor director e pedagogo teatral, que, em 1898, com o dramaturgo e professor Némerovitch-Dantchenko (1858-1943), fundou o Teatro de Arte de Moscovo. Viola Spolin utiliza na sua prática teatral vários conceitos teatrais desenvolvidos por Stanislavski, nomeadamente, “fiscalização”, “acção interior”, “construção da personagem”, “ponto de concentração” e “memória afetiva”.

*corporificação*⁹⁰ é o instrumento pedagógico do sistema de Spolin e constitui a base da minha experimentação com o jogo teatral na construção do diálogo filosófico. Neste sentido, torna-se necessária uma análise detalhada do conceito, na sua relação com a construção de uma linguagem artística, através dos jogos teatrais.

Fisicalização

No trabalho de improvisação com o jogo teatral, o gesto e as atitudes substituem o habitual material de cena, figurinos e cenários, dispensando também o recurso ao texto. A aprendizagem da linguagem teatral desenvolve-se gradativamente a partir de jogos sensoriais que colocam o problema de «tornar real» para a «plateia», através do equipamento sensorial do/a jogador/a, o que não é real. O objecto é uma criação cénica, imaginária, que adquire uma realidade física através da *corporificação* do gesto e do movimento. Os primeiros jogos teatrais do sistema de Spolin fornecem a base para o desenvolvimento de uma «consciência sensorial»⁹¹. Na avaliação do processo é estabelecida uma distinção entre «tornar real» e «fazer-de-conta» ou entre «mostrar» e «contar»:

Eles mostraram ou contaram? Mesmo que não tenham falado, mas se usaram ações físicas muito óbvias ao invés da energia focalizada no problema, eles estavam contando e não mostrando. (...) Mostrar torna-se uma fisicalização do ver e não uma pantomina. Cresce a partir do problema e não é imposto sobre ele. Contar é calculado e vem da mente; mostrar é espontâneo e vem do intuitivo⁹².

⁹⁰ Traduzido em *Improvisação para o Teatro* por «fisicalização» e revisto pela tradutora em *Jogos Teatrais* que explica, em nota de rodapé, a substituição do termo: «Durante a elaboração deste trabalho, fizemos uma revisão da tradução, considerando que o termo “corporificação” é o mais correto», op. cit., p. 51

⁹¹ Ver Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., pp. 49-54.

⁹² Idem, p. 53.

Mostrar é sinónimo de *fisicalizar* no sentido em que a comunicação é a expressão física de um gesto ou de uma atitude através da colocação de um objecto em movimento. Durante a actuação o/a orientador/a deve dar «instruções» (*side-coaching*) que mantenham a concentração dos/as jogadores/as na realidade física do palco. As «instruções» devem surgir espontaneamente a partir do material que é colocado em jogo. Como método de relacionamento entre o/a orientador/a e o «palco», as instruções devem ser claras e objectivas, como exemplifica Spolin: «Compartilhe o quadro de cena!», «Veja os botões do casaco do João!», «Compartilhe sua voz com a plateia!», «Escreva com uma caneta, não com os seus dedos»⁹³.

A «instrução» favorece a libertação da espontaneidade do/a jogador/a evitando que ele/a «se desvie para o isolamento subjectivo»⁹⁴, o que equivaleria a trabalhar apenas no plano cerebral, ou seja, inventar a realidade em vez de criá-la. A «inventividade» bloqueia a acção espontânea, no sentido em que esta exige uma integração dos níveis físico, emocional e cerebral. «Inventar» é esconder-se numa personagem e resistir ao contacto com a realidade teatral, é «contar» o gesto ao invés de o «mostrar». Mesmo quando a palavra é introduzida na acção improvisada, ela não substitui a acção física, pelo contrário, forma-se a partir dela. Esta relação é exemplificada por Spolin na distinção que faz entre «acção interior» e «actividade/diálogo»: «Todos devem ter assistido à rudeza e falta de realidade de uma cena em que o ator fala “Está frio aqui”, e somente então começa a tremer. Embora ambos possam ocorrer, às vezes, simultaneamente, a acção interior geralmente precede actividade/diálogo»⁹⁵. O termo «acção interior» substitui o termo «emoção» e é entendido como a *fisicalização* de um sentimento. O que podemos ver no «palco» é a manifestação física da emoção, que deve surgir da experiência imediata que activa o

⁹³ Idem, p. 26.

⁹⁴ Idem, ibidem.

⁹⁵ Idem, p. 218.

movimento orgânico e, combinada com a realidade teatral, produzir energia e movimento no «palco». Deste modo, evita-se o psicodrama e criam-se as condições para a comunicação teatral. O valor pedagógico dos jogos teatrais reside na ênfase que é dada à *fisicalização*, em oposição a uma abordagem intelectual e psicológica do processo de ensino do teatro.

Avaliação

A questão da avaliação é relevante em qualquer processo de aprendizagem. No entanto, ela só pode ser realizada se os objectivos do processo estiverem claramente definidos. Se não soubermos o que ensinar, nem a finalidade do que ensinamos, torna-se muito difícil avaliar. O sistema de avaliação do processo dos jogos teatrais decorre da utilização, ou não, das regras do jogo e da função do «foco» no problema a ser solucionado. Para Spolin, ela deve ocorrer depois de cada actuação (jogo) e ser realizada por todos os intervenientes:

É o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta, tornada possível através de atitudes de não-julgamento, auxílio grupal na solução de um problema e esclarecimento do Ponto de concentração. Todos os membros, assim como o professor-diretor, participam [...]. O aluno da platéia não está ali sentado para ser entretido, ou para atacar ou proteger os jogadores. Para haver ajuda mútua, a Avaliação deve versar sobre o que realmente foi comunicado não sobre o que foi “preenchido” (tanto pelo jogador como pela platéia), não é uma interpretação pessoal sobre o que deveria ser feito⁹⁶.

O/a orientador/a não avalia em termos de bom, suficiente ou mau, porque não existe uma forma absolutamente certa ou errada para solucionar um problema colocado pelo jogo teatral. A avaliação deve ser objectiva e apoiar-se nas regras definidas para o jogo. O ponto de partida do momento de avaliação é a pergunta directa: «Eles

⁹⁶ Idem, pp. 24-25.

solucionaram o problema?», «Comunicaram ou interpretaram?», «Mostraram ou contaram?», «Agiram ou reagiram?», «Mantiveram o Ponto de Concentração?».

No início do processo de avaliação verifica-se uma resistência da «plateia» a esta forma de avaliação. Spolin apresenta três razões para o facto:

(...) primeira, eles não compreendem o Ponto de Concentração e portanto não sabem o que observar; segunda, muitos alunos confundem Avaliação com “crítica” e ficam relutantes em “atacar” os seus companheiros: Uma vez compreendida, entretanto, a Avaliação é uma parte importante do processo e é vital para a compreensão do problema tanto para o jogador como para a platéia. (...) Terceira, o professor-diretor pode não “confiar no esquema” e assim estar inconscientemente impondo silêncio na avaliação dos alunos, assumindo-a para si⁹⁷.

Podemos ver nas razões referidas por Spolin um reflexo do sistema geral de avaliação do ensino-aprendizagem: uma avaliação centrada no professor e baseada, muitas vezes, em critérios subjectivos no que respeita a todos os elementos que não são objecto de uma avaliação cognitiva. O professor deve orientar todo o processo, através de instruções que são dadas durante o jogo e estão relacionadas com o problema de actuação, que o próprio jogo coloca. A avaliação incidirá sobre a observação da regra e a solução de problemas a partir de um conjunto de questões. Neste sentido, o sistema permite uma coesão global numa aprendizagem que mobiliza a energia colectiva para o problema da actuação no «palco». A relação entre «observadores» e «observados» é mediada pela «instrução» do/a orientador/a e o «foco» é o ponto de intercepção entre «palco» e «plateia», preparando, simultaneamente, o momento de avaliação objectiva e directa.

⁹⁷ Idem, p. 25.

A Maiêutica do Teatro de Augusto Boal

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira: O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele.

A. Boal (1998, xi)

Neste sentido, uma das principais funções do director é ser maiêutico, como Sócrates no seu processo de filosofar – o filósofo é a parteira que faz o aluno descobrir o que já sabe, sem saber que o sabe, através de perguntas que provocam a reflexão, abrindo caminho para a descoberta. Assim deve ser o director teatral: ajuda o ator a parir personagens.

A. Boal (2000, p. 143)

A pedagogia teatral de Augusto Boal propõe a maiêutica socrática como exercício de comunicação e transformação do mundo. O teatro é uma forma de conhecimento e de acção sobre nós mesmos e os outros. Considerando os múltiplos significados da palavra teatro⁹⁸, Boal retoma o sentido mais arcaico do termo: «teatro é a capacidade dos seres humanos (ausente nos animais) de se observarem a si mesmos em acção»⁹⁹. O teatro acontece no momento evolutivo em que se dá a consciência reflexiva: ponto de intersecção da subjectividade com o/a Outro/a. Enquanto actividade especificamente humana, o teatro afasta-se do étimo que lhe deu origem. A essência precede a existência do «lugar de onde se vê»: antes de ser espectador do lugar designado como teatro, «o ser humano aprendeu a ser espectador de si mesmo, embora

⁹⁸Teatro como edifício; teatro como representação teatral que engloba a própria produção teatral, incluindo cenários, figurinos, etc. e os seus agentes; teatro como o espaço ou lugar onde se passam certos acontecimentos: «teatro de guerra», «teatro do crime» e o «teatro das paixões humanas»; teatro como acontecimento social, ou teatro-ritual; teatro como «acção repetitiva» do nosso quotidiano. Cf. Boal (1998). *Jogos para Actores e Não-Actores* [1973]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

⁹⁹ Idem, p. xiv.

continuando ator, continuando a atuar»¹⁰⁰. A ideia de transformar o espectador em actor (*spect-ator*) trás para a história do teatro uma dialéctica inovadora na forma como se dá a relação palco/plateia. O espaço estético é transformado em «Arena»¹⁰¹ e o espectáculo em «Fórum»¹⁰².

O conjunto de ensaios reunidos no livro *Teatro do Oprimido* (TO)¹⁰³, publicado pela primeira vez na Argentina, em 1973, tem como objectivo mostrar as técnicas e as experiência teatrais que deram origem a um teatro político, «porque políticas são todas as actividades do homem, e o teatro é uma delas»¹⁰⁴. O teatro político nasce do conflito social e económico entre opressores e oprimidos e tem como objectivo «transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenómeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da acção dramática»¹⁰⁵. Se no «teatro-fórum» o espectador é um observador activo na resolução da trama teatral, no «teatro legislativo» o espectador é um legislador que pode transformar o seu desejo em lei e fazer teatro «como» política: «O Projecto do nosso mandato de vereador consiste em trazer o teatro de volta para o centro da acção política – centro de decisões – em fazer teatro como política e não apenas teatro político: neste, o teatro comenta a política; naquele, é uma das formas pela qual a actividade política se exerce»¹⁰⁶.

É na distinção entre teatro político e teatro «como» política que a «poética do oprimido» se afasta das poéticas idealistas, de Aristóteles a Hegel, e da própria poética

¹⁰⁰ Boal, A. (1996). *O Arco-Íris do Desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 27.

¹⁰¹ Durante quinze anos (1956-1971) Boal dirigiu o elenco do Teatro de Arena de S. Paulo.

¹⁰² O «teatro-fórum» é uma das técnicas do *Teatro do Oprimido*. Esta técnica foi desenvolvida durante o seu exílio no Peru (1973) no âmbito do Plano Nacional de Alfabetização Integral promovido pelo Governo Revolucionário Peruano (Cf. Boal, 2005, pp. 179-181). De acordo com a explicação dada pelo autor (Boal, *Arco-Íris do Desejo*, op. cit., p. 22), «Fórum, porque no teatro popular em muitos países da América latina é muito comum que os espectadores reclamem um “foro” ou debate no fim dos espetáculos. Neste novo género de teatro o fórum é o próprio espectáculo».

¹⁰³ Boal, A. (2005). *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

¹⁰⁴ Boal, *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, op. cit., p. 11.

¹⁰⁵ Idem, pp. 181-182.

¹⁰⁶ Boal, A. (1996). *Teatro Legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 46.

(política) de Brecht¹⁰⁷. Boal faz uma análise conceptual do «sistema trágico coercitivo de Aristóteles»¹⁰⁸ destacando o papel da catarse como conceito estruturante da unidade da tragédia:

A Tragédia, em todas as suas partes quantitativas e qualitativas, existe em função do efeito que persegue: a “*catarse*”. Sobre este conceito se estruturam todas as unidades da Tragédia, todas as suas partes. É o centro, a essência, a finalidade do sistema trágico. Infelizmente, é também o sistema mais controvertido. Catarse é correcção; que corrige? Catarse é purificação; que purifica?¹⁰⁹.

A relação da catarse com os sentimentos de terror e piedade, que a tragédia desperta no espectador, tem suscitado as mais controversas interpretações, sendo a mais vulgarizada a opinião de que a catarse é a «expurgação» desses sentimentos. Admitindo esta hipótese, deparamos com a seguinte contradição: a acção empreendida teria como finalidade eliminar os seus efeitos¹¹⁰. Substituindo «expurgação» por «purificação», poderemos aceitar que a catarse é um elemento purificador dos afectos que provoca. De acordo com Boal, tal interpretação implica que se atribua «impurezas» às emoções de piedade e terror:

A *impureza* existe, não há dúvida, e será ela precisamente o objecto da purgação catártica na mente do espectador, ou, como diria Aristóteles, na sua alma. Mas Aristóteles não afirma a existência de piedade pura ou impura, de terror puro ou impuro. A impureza é necessariamente algo distinto das emoções que vão permanecer. Esse corpo estranho será portanto *outra emoção ou paixão*, e não a mesma. Piedade ou terror jamais foram vícios ou debilidades ou erros, e portanto jamais necessitarão de ser eliminados ou purgados. Ao contrário, na *Ética*, Aristóteles nos indica quantidades de vícios, erros e debilidades que merecem ser destruídos. A impureza que será purgada deve necessariamente estar entre esses. Deve ser algo que ameaça o indivíduo no seu equilíbrio, e que portanto ameaça a sociedade. (...) A impureza que o processo trágico vai destruir é pois algo que atenta contra as leis¹¹¹.

¹⁰⁷ O teatro de Brecht é político, porque o espectador pensa por si próprio, no entanto, ainda delega poderes à personagem para que esta actue em seu lugar. Enquanto a poética aristotélica produz a «catarse», a poética de Brecht produz uma «conscientização». Cf. Boal, *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, op. cit., p. 182.

¹⁰⁸ Cf. Boal, *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, op. cit., pp. 33-95.

¹⁰⁹ Idem, p. 65.

¹¹⁰ Cf. Eudoro de Sousa, op. cit., pp. 99-100.

¹¹¹ Boal, *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, op. cit., p. 71.

De acordo com Aristóteles, o terror e a piedade resultam do *ethos* do/a herói/heroína, que é a situação trágica por excelência: «a do homem que não se distingue muito pela virtude e pela justiça; se cai no infortúnio, tal acontece, não porque seja vil e malvado, mas por força de algum erro»¹¹². *Harmatia* ou «falha trágica» é o erro que se pretende «purificar» de forma a estabelecer o equilíbrio entre o *ethos* individual e o *ethos* social. Por sua vez, a *harmatia* é estimulada pela relação emocional que se estabelece entre o/a espectador/a e a personagem, designada como empatia. Nesta relação o/a espectador/a identifica-se com a personagem e assume uma atitude passiva delegando o «poder de acção» à personagem. Quando o herói/a parece ter alcançado a felicidade, dá-se aquilo a que Aristóteles chama de peripécia, que consiste numa mudança súbita no destino da personagem. De forma a evitar que o/a espectador/a se desvincule da personagem no momento em que esta inicia a sua queda, a personagem deve reconhecer a sua «falha trágica» e aceitar o seu «erro» – a *anagnorisis*, que antecede a catástrofe, isto é, a punição do herói/a pela morte ou pelo sofrimento é inevitável. De acordo com Boal, a «peripécia, a anagnorisis e a catástrofe têm por finalidade última provocar no espetador (tanto ou mais que no personagem) a “catarse”. Quer dizer: a purificação da harmatia»¹¹³. A partir do modo como funciona o sistema da poética aristotélica, Boal conclui que a independência da poesia em relação à política defendida por Aristóteles dilui-se na sua própria *Poética*:

Que não reste nenhuma dúvida: Aristóteles formulou um poderosíssimo sistema purgatório, cuja finalidade é eliminar tudo o que não seja comumente aceito, legalmente aceito, inclusive a revolução, antes que aconteça... O seu Sistema aparece dissimulado na TV, no cine, nos circos e nos teatros¹¹⁴. Aparece em formas e meios múltiplos e variados. Mas a sua essência não se modifica. Trata-se de frear o indivíduo, de adaptá-lo ao que preexiste. Se é isto o que queremos, este sistema serve melhor que nenhum outro. Se, pelo contrário, queremos estimular o espetador a que transforme sua

¹¹² Aristóteles, op. cit., 1453 a 7.

¹¹³ Boal, *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, op. cit., p. 77.

¹¹⁴ Poderíamos acrescentar «e nas escolas».

sociedade, se queremos estimulá-lo a fazer uma revolução, nesse caso teremos que buscar outra Poética¹¹⁵.

A outra poética é a estética do TO¹¹⁶, que tem como eixo fundamental transformar o/a espectador/a em protagonista da acção dramática de forma a extrapolar para a vida real o que foi repetido na prática teatral. O plano concebido para realizar esta finalidade poético-política foi sistematizado pelo autor de acordo com o seguinte esquema¹¹⁷:

PRIMEIRA ETAPA – Conhecimento do Corpo – Sequência de exercícios em que se começa a conhecer o próprio corpo, suas limitações e suas possibilidades, suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação;

SEGUNDA ETAPA – Tornar o Corpo Expressivo – Sequência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar unicamente através do corpo, abandonando outras formas de expressão mais usuais e cotidianas;

TERCEIRA ETAPA – O Teatro como Linguagem – aqui se começa a praticar o teatro como linguagem viva e presente, e não como produto acabado que mostra imagens do passado;

PRIMEIRO GRAU – Dramaturgia Simultânea: os espetadores “escrevem”, simultaneamente com os atores que representam;

SEGUNDO GRAU – Teatro-Imagem: os espetadores intervêm diretamente, “falando” através de imagens feitas com os corpos dos demais atores ou participantes;

TERCEIRO GRAU – Teatro-Debate: os espetadores intervêm diretamente na acção dramática, substituem os atores e representam, atuam!

QUARTA ETAPA – Teatro como Discurso – Formas simples em que o espetador-ator apresenta o espetáculo segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações. Exemplo:

- 1) teatro-jornal
- 2) teatro invisível
- 3) teatro-fotonovela
- 4) quebra de repressão
- 5) teatro-mito
- 6) teatro-julgamento
- 7) rituais e máscaras

¹¹⁵ Boal, *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, op. cit., p. 91.

¹¹⁶ Designada assim em «homenagem» ao pedagogo brasileiro Paulo Freire.

¹¹⁷ Boal, *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, op. cit., pp.188-189.

Abordarei seguidamente, com mais detalhe, algumas das técnicas teatrais propostas por Boal, nomeadamente aquelas que utilizei e adaptei à experiência com o jogo teatral na construção do diálogo filosófico.

Conhecimento e Expressividade do Corpo

Em 1956 o grupo «Teatro de Arena», do qual Boal foi director, cria um «Laboratório de Interpretação» baseado no «sistema»¹¹⁸ de Stanislavski que, na época, era quase desconhecido no Brasil. A obra estudada foi *A Preparação do Ator*¹¹⁹, centrada na pesquisa do «valor da emoção» na estrutura de interpretação do actor: «Não queríamos valorizar o que chamavam naquela época de “técnica”, isto é, representar sem realmente sentir nada do que se representava. Queríamos sentir»¹²⁰. Seguindo este objectivo, os exercícios de emoção passaram a ser rotineiros no Teatro de Arena dando origem, em muitas ocasiões, a «lagoas emocionais». Estas experiências, que correspondem à primeira fase do trabalho de «laboratório» do Teatro Arena, originaram uma reflexão sobre a natureza do processo de criação do actor. Dessa reflexão resultaram duas «descobertas» fundamentais: 1) As emoções só se podem manifestar através de um corpo que não esteja mecanizado; 2) Qualquer exercício de emoção é muito perigoso se não se fizer, posteriormente, uma racionalização¹²¹. A experiência com a «emoção» levou à experiência da «sensação» e da «racionalização», mediatizada pelo corpo. De acordo com Boal, «[u]m movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente»¹²². Esta afirmação esboça o princípio

¹¹⁸ Nos últimos anos da sua vida, Stanislavski teria recusado a palavra «sistema» e proposto a expressão «natureza da criação artística». Cf. Vasques, op. cit., p. 60.

¹¹⁹ Stanislavski, *A Preparação do Ator* [1936]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. O título no original russo seria traduzido à letra por «O trabalho do Actor sobre Si Próprio no Processo Criador da Experiência». Cf. Vasques, op. cit., p.60.

¹²⁰ Boal, *Jogos para Atores e Não-Atores*, op. cit., p. 59.

¹²¹ Idem, p. 69.

¹²² Idem, p. 88.

das «acções físicas» de Stanislavski: «o corpo e a alma estão inseparavelmente ligados. Todo o ato físico, desde que não seja completamente automático, tem por origem um sentimento»¹²³.

De acordo com Boal, «[n]a batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Esta adaptação, por sua vez, leva à atrofia e à hipertrofia»¹²⁴. Neste sentido, «des-mecanizar» e «re-harmonizar» o corpo, de modo a que este seja capaz de emitir e receber todas as mensagens de um universo possível, é o objetivo da primeira etapa do TO.

A segunda etapa do TO consiste em desenvolver a «expressividade do corpo», sem recorrer à comunicação pela palavra. Os exercícios e os jogos propostos para a realização destas etapas foram organizados em cinco categorias. Segundo Boal, «[n]a primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre sentir e tocar; na segunda, entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo, na quarta, tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la, é a quinta categoria»¹²⁵.

O exercício é entendido como movimento físico, respiratório e vocal, necessário ao reconhecimento do corpo, como complexa estrutura de músculos, nervos, na sua relação com outros corpos, objectos, espaços, velocidade e as suas interacções. O exercício é um movimento do corpo sobre si próprio, enquanto que o jogo é o movimento expressivo do corpo e, por esse motivo, exige um outro para estabelecer a

¹²³ Stanislavski, *A Preparação do Ator*, op. cit., p. 167.

¹²⁴ Cf. Boal, *Teatro para Atores e Não-Atores*, op. cit., p. 89.

¹²⁵ Idem, *ibidem*.

comunicação. Boal cria o termo «joguexercícios» para descrever os seus jogos teatrais¹²⁶. Segundo o autor, a diferença entre exercício e jogo é apenas didáctica:

Os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão.

Os jogos, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão.

Na realidade, os jogos e exercícios (...) são antes de tudo *joguexercícios*, havendo muito de exercício nos jogos, e vice-versa¹²⁷.

O Teatro como Linguagem

A série de «joguexercícios» é propedêutica da criação do gesto teatral, mas não é teatro. A poética teatral de Boal difere do sistema de Spolin, pelo facto de isolar o jogo do processo teatral. Os «joguexercícios» são técnicas para aquecer o/a actor/actriz e a plateia. A linguagem teatral da poética do oprimido começa no momento em que o/a espectador/a interfere na acção teatral. A relação palco/plateia não se estabelece nos jogos, porque os jogos são o momento de preparação do espectáculo teatral, como explica o autor: «[a]s duas etapas anteriores são preparatórias e estão centradas no trabalho do participante com o seu próprio corpo. Esta nova etapa enfatiza o tema a ser discutido, e promove o passo do espectador à ação verdadeira»¹²⁸.

O Teatro é, neste sentido, a «acção transitiva» do espectador que se transforma em actor. O teatro é uma actividade política, enquanto o jogo não é político, logo, não é teatro. Quais são as técnicas que criam a linguagem teatral? São aquelas que fazem «com que o espectador se disponha a intervir na ação, abandonando sua condição de objecto e assumindo plenamente o papel de sujeito»¹²⁹, nomeadamente, a «dramaturgia

¹²⁶ Os jogos são baseados em jogos tradicionais de diferentes países.

¹²⁷ Boal, *Teatro para Atores e Não-Atores*, op. cit., p. 87.

¹²⁸ Boal, *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, op. cit., p. 199.

¹²⁹ Idem, *ibidem*.

simultânea», o «teatro-imagem» e o «teatro-debate». A primeira, consiste em improvisar uma cena curta, a partir de um tema proposto por um elemento da plateia e depois discuti-la com o seu «autor». A cena é representada até ao momento em que se dá o conflito. Neste ponto, os actores param de interpretar e pedem a participação do público na solução do conflito. Em seguida, os actores interpretam todas as soluções propostas, sendo reservado o direito de intervenção do espectador na correcção de acções e falas «inventadas» pelos actores. O processo da dramaturgia simultânea consiste em a plateia «escrever» a cena, enquanto as/os atrizes/actores a representam. Através desta técnica, o/a actor/actriz «deixa de interpretar o indivíduo e passa a interpretar o grupo; deixa de interpretar um texto já escrito, acabado, e passa a interpretar uma dramaturgia embrionária»¹³⁰.

A segunda, «teatro-imagem», estimula a criatividade do/a espectador/a, ao mesmo tempo que torna visível o seu pensamento por imagens. Os espectadores escolhem o tema que desejam discutir e expressam a sua opinião sem usar a comunicação verbal. O modo de proceder consiste em «esculpir» nos corpos de outros/as participantes um conjunto de «estátuas», que mostre o que cada um sente e pensa sobre um tema. Em seguida, pergunta-se aos outros/as participantes se estão de acordo com o modelo ou se propõem alterações. Todos/as têm o direito de fazer as alterações, no todo ou em parte, que desejarem. Quando se consegue um modelo unânime, pede-se ao/à escultor/a para construir uma «imagem ideal» sobre o tema dado. Quando se obtém a nova imagem, pede-se a qualquer participante que mostre a «imagem de trânsito», isto é, a imagem que realiza a transformação de uma realidade (imagem real) numa outra, que seria a ideal. O «teatro-imagem» tem uma função maiêutica e criativa: trás à luz um pensamento ou emoção através de uma imagem

¹³⁰ Idem, p. 203.

criada com o corpo e cria uma «imagem ideal» através de um processo de transição imagético.

Uma das condições para se praticar as técnicas do «teatro-imagem» é compreender um dos princípios básicos do TO: «A imagem do real é real enquanto imagem»¹³¹. Não devemos trabalhar com a imagem da realidade, mas com a realidade da imagem. Imagem não é sinónima de símbolo, pelo contrário, ela é a própria realidade e, por isso, pertence às linguagens sinaléticas, significado e significante são indissociáveis. Boal conta a seguinte experiência:

Certa vez, pesquisadores pediram a 20 estudantes norte-americanos que fizessem imagens de dor pela perda de um amigo, alegria por encontrar a pessoa amada, tristeza por ter perdido uma partida de um esporte qualquer etc. Fotografaram todas as expressões fisionômicas desses estudantes. Foram depois a uma nação aborígine australiana e fizeram as mesmas perguntas, fotografando igualmente os 20 aborígenas no ato de demonstrar essas emoções. Em seguida, a cada um desses grupos mostraram as fotos do outro grupo e pediram que descrevessem as emoções que estavam sentindo os fotografados: em todos os casos, todos acertaram. As emoções (significados) estavam contidas nos rostos (significantes)¹³².

As imagens construídas pelas/os participantes não devem ser uma tradução do real, mas o próprio original, «de contrário serão pobres, como ocorre em qualquer tradução, que empobrece o original»¹³³.

A terceira, o «teatro-debate» ou «teatro-fórum», é o último grau do «teatro como linguagem», semelhante ao processo da dramaturgia simultânea. Distingue-se contudo, num aspecto essencial: «aqui o/a participante tem de intervir decididamente na ação dramática e modificá-la»¹³⁴. Boal descreve um dos momentos de teatro-fórum realizado em Vila Nova de Gaia¹³⁵. O modelo foi construído sobre o tema da Reforma Agrária,

¹³¹ Boal, *Teatro para Atores e Não-Atores*, op. cit., p. 233.

¹³² Idem, p. 234.

¹³³ Idem, p. 239.

¹³⁴ Boal, *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, op. cit., p. 210.

¹³⁵ Entre 1976-1978, Boal esteve em Portugal onde participou de projectos teatrais: foi director artístico da Barraca e leccionou no Conservatório Nacional. Cf. Boal, *Hamlet e o Filho do Padeiro – Memórias Imaginadas*, op. cit., pp. 313-315.

evidenciando o poder do latifundiário sobre o trabalhador. Depois de terem sido realizados vários «fóruns», uma mulher que estava na plateia disse: «- Aí estão vocês no palco, falando de opressão; no entanto, só há homens em cena. Em contrapartida, aqui embaixo há mulheres que continuam sendo oprimidas, porque continuamos tão inativas quanto antes, e apenas presenciamos os homens atuando!»¹³⁶. Imediatamente as mulheres foram convidadas pelos *espect-atores* a mostrarem no palco as suas opiniões e sentimentos, assumindo diferentes papéis. Apenas um homem que interpretava o polícia foi autorizado a permanecer no palco, porque, como explicou a mulher: «-Como o policial é o opressor mesmo, não há nenhum problema em ser interpretado por um homem»¹³⁷.

No teatro-debate nenhuma ideia é imposta ao público. Os/as *espect-atores/as* «têm a oportunidade de experimentar todas as suas ideias, de ensaiar todas as possibilidades e de verificá-las na prática, isto é, na prática teatral (...) A prática destas formas teatrais cria uma espécie de insatisfação que necessita complementar-se através da ação real»¹³⁸. O teatro como linguagem é uma forma de «teatro-ensaio», sabe-se como começa, mas não se sabe como termina e, por isso, o seu campo de aplicação a contextos educacionais pode ser multidisciplinar. Isto não significa que os grupos, mesmo os grupos escolares, não possam praticar o «teatro-espectáculo». A etapa que realiza este género de teatro é o «teatro-discurso» que engloba as técnicas já referidas anteriormente.

Do que foi exposto, podemos tirar duas conclusões: 1) Aristóteles encontrou um lugar para a poesia no ideal de *arete* da República de Platão. O cidadão encontraria na tragédia um modelo de virtude de acordo com a ideologia política do Estado. O teatro seria, assim, o espaço político do espectador que, movido pelos sentimentos de piedade

¹³⁶ Boal, *Jogos para Atores e Não-Atores*, op. cit., p. 36.

¹³⁷ Idem, *ibidem*.

¹³⁸ Boal, *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, op. cit., pp. 214-215.

e terror, reconhecia o «erro» do herói ou da heroína. A catarse tinha uma função pedagógica de acordo com a moral vigente; 2) O valor pedagógico da poética de Boal reside na possibilidade de transformação do/a espectador/a em participante da acção teatral. O teatro político transforma-se em «teatro como política»; o espectador transforma-se em actor.

Na experiência com os jogos teatrais na construção do diálogo filosófico, adaptei o princípio da *fisicalização*, a estrutura dramática do «Onde», «Quem» e «O Quê» e o modelo de Avaliação, propostos por Spolin, aos «Modelos» e «Dinamizações» das técnicas de imagem de Boal. A descrição do processo e a sistematização dos conceitos operacionais da estrutura das aulas são apresentadas na parte II.

PARTE II

A PRÁTICA DO JOGO TEATRAL NO ENSINO DA FILOSOFIA

The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all the experiences are genuinely or equally educative. Experience and education cannot be directly equated to each other. For some experiences are mis-educative. Any experience is mis-educative that has the effect of arresting or distorting the growth of further experience¹³⁹.

John Dewey (1997, p. 25)

A experimentação da proposta metodológica para o ensino-aprendizagem da filosofia, com os jogos teatrais, foi realizada na Escola Secundária Tomás Cabreira, na cidade de Faro, no ano lectivo de 20004-2005, com uma turma do 10º ano de escolaridade do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. O grupo era constituído por 21 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. As aulas de filosofia estão divididas em dois blocos de 90 minutos. Num total de 54 aulas, 22 foram ocupadas com actividades baseadas nos jogos teatrais. As primeiras 9 aulas foram realizadas em blocos consecutivos. As restantes, realizaram-se uma vez por semana, alternando com as aulas «teóricas». O espaço escolhido para as actividades com os jogos teatrais foi a sala de teatro da escola.

Apresento a seguir os conceitos operacionais que serviram de base ao experimento com os jogos teatrais no ensino-aprendizagem da filosofia. A escolha desses conceitos, e não de outros, está fundamentada, teoricamente, na primeira parte da presente Dissertação.

¹³⁹ «A crença de que toda educação genuína surge da experiência não significa que todas as experiências sejam genuinamente ou igualmente educativas. Experiência e educação não podem ser equacionadas diretamente, porque algumas experiências são des-educativas. É des-educativa qualquer experiência que tenha por efeito aprisionar ou distorcer o crescimento da experiência». Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone, (tradução de Cecília Santos).

CAPÍTULO 1

CONCEITOS OPERACIONAIS DA ESTRUTURA DAS AULAS

Jogo Teatral

O jogo teatral é uma actividade pedagógica que proporciona o envolvimento do grupo na solução de um problema, através da linguagem teatral. O facto do jogo teatral ser apresentado aos/às jogadores/as como um jogo de regras, favorece o acordo do grupo na solução de um problema, desenvolvendo, deste modo, o sentido de cooperação. A «instrução» é usada durante o jogo e tem como objectivo ajudar os/as jogadores/as a manter o «ponto de concentração» no objecto ou situação de jogo. Com este procedimento, evita-se a representação subjectiva e o psicodrama. A concentração no objectivo do jogo liberta a espontaneidade do/a jogador/a e desenvolve «qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo»¹⁴⁰. O jogo teatral pressupõe a avaliação como parte do próprio jogo, na medida em que «o tipo de avaliação feita pelo aluno da plateia depende da sua compreensão do ponto de concentração e do problema a ser solucionado»¹⁴¹. A condição para desenvolver a comunicação teatral é, num primeiro momento, trabalhar as resistências e os condicionalismos do próprio corpo. Deste modo, «a educação da sensorialidade, aliada aos procedimentos com o jogo, promove o campo dentro do qual o texto literário será introduzido»¹⁴². Na improvisação com o jogo teatral, os temas, que serão objecto de análise filosófica, surgem a partir das «imagens» colocadas em «cena» pelo grupo.

¹⁴⁰ Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., p. 6.

¹⁴¹ Idem, p. 24.

¹⁴² Koudela, I. (1991). *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem*. S. Paulo: Perspectiva, p. 135.

Fisicalização

Spolin define a *fisicalização* como a «manifestação física de uma atitude; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objecto em movimento; dar vida ao objecto (...) uma maneira visual de fazer uma comunicação subjectiva»¹⁴³. *Fisicalizar* é «mostrar» objectos, sensações, emoções, conflitos e ideias, através da linguagem do corpo. A *fisicalização* é, deste modo, um conceito especificamente teatral que privilegia a «percepção intuitiva ou sensorial, articulada ao pensamento lógico»¹⁴⁴. Os jogos e exercícios de fisicalização, utilizados nas aulas de filosofia, foram seleccionados a partir dos «joguexercícios» propostos por Boal e do sistema de jogos teatrais de Spolin, respeitando a seguinte sequência progressiva na apresentação dos jogos:

Exercícios de «des-mecanização» do corpo – Partindo do princípio que «um movimento corporal é um pensamento e que um pensamento também se exprime corporalmente»¹⁴⁵, Boal propõe um conjunto de exercícios iniciais que ajudam a «re-harmonizar» o corpo, preparando-o para receber e emitir todas as mensagens possíveis.

Consciência Sensorial – O envolvimento físico ou sensorial com objectos deve ser dado após os exercícios de «des-mecanização». Não se trata de manipular objectos físicos, mas de «compreender como um ator através de seu equipamento sensorial (físico) deve tornar real para a plateia o que não é real»¹⁴⁶. Este é o primeiro nível de comunicação teatral e o primeiro passo para o acordo de grupo.

¹⁴³ Idem, p. 340.

¹⁴⁴ Japiassu, R. (2003). *Metodologia do Ensino de Teatro*. S. Paulo: Papirus, p. 74.

¹⁴⁵ Boal, *Jogos para Atores e Não-Atores*, op. cit., p. 88.

¹⁴⁶ Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., p. 49.

Técnicas de Imagem: Modelos e Dinamizações – A «técnica de imagem» é uma técnica do TO que utiliza a comunicação não-verbal. O objectivo consiste em «ajudar os participantes a pensar com imagens, a debater um problema, sem o uso da palavra, usando apenas os seus próprios corpos e objectos»¹⁴⁷. Esta técnica revela-se particularmente útil na construção do diálogo filosófico sobre um determinado tema/problema, nomeadamente, a questão dos direitos humanos. Geralmente, se fazemos uma abordagem intelectual do tema, os/as alunos/as são apenas «sujeitos» passivos do processo de conhecimento, isto é, identificam as opressões como sendo um problema exclusivo das minorias sociais ou de países do terceiro mundo.

Em relação às opressões do corpo, são consideradas aquelas que se exercem sobre ele, a chamada «violência física». Através das imagens construídas com os seus corpos, os/as alunos/as são, simultaneamente, sujeito e objecto do conhecimento, na medida em que se reconhecem objecto de uma determinada opressão. Por sua vez, esse reconhecimento gera um sentimento de pertença a um universo social comum e a necessidade de quebrar a opressão. Referindo-se ao jogo do «gesto ritual», Boal afirma que «toda a sociedade tem seus rituais, e conseqüentemente seus gestos rituais e signos (...). É importante descobrir os rituais de cada sociedade, porque eles são as expressões visuais das opressões, encontradas no seio de cada sociedade»¹⁴⁸.

O processo com as técnicas de imagem é realizado através do «modelo» e «dinamização». O «modelo» é a construção de uma imagem, ou imagens, sobre um determinado tema, por exemplo, a família, a escola, a violência, a liberdade, etc. Pede-se aos/às participantes que construam uma imagem que reproduza o que pensam (ideia) sobre uma determinada realidade. Seguidamente, é feita a «dinamização» que consiste na criação de outros «modelos», a partir do «modelo» inicial. «Dinamizar» é um

¹⁴⁷ Boal, *Jogos para Atores e Não-Atores*, op. cit., p. 5.

¹⁴⁸ Idem, p. 254.

método que visa, por um lado, transformar uma imagem individual numa imagem de grupo e, por outro, criar uma «imagem de transição» entre a imagem real e a imagem ideal. Quando as duas imagens são compreendidas, a imagem dinamizada revela um acto de conhecimento realizado pela possibilidade de transformação da imagem real. Para usar adequadamente esta técnica, é preciso compreender que «a imagem do real é real enquanto imagem»¹⁴⁹.

Fisicalização da Emoção – A emoção necessária para o «palco só pode surgir da experiência imediata. Neste tipo de experiência reside a ativação de nosso eu total – movimento orgânico – que quando combinado com a realidade teatral, espontaneamente produz energia e movimento, tanto para os atores, quanto para a plateia»¹⁵⁰. A emoção deve surgir da própria realidade do «palco», de forma a evitar o psicodrama, que deve ser destinado apenas a questões terapêuticas. Ao contrário de Boal, Spolin não trabalha com a memória emotiva para provocar estados emocionais vividos anteriormente pelos/as participantes. Quando a cena é confundida com o psicodrama, o «actor» explora os seus próprios sentimentos, no lugar de «vivenciar» uma experiência criada a partir da realidade teatral. Os jogos desta série têm como objectivo tornar possível a manifestação de emoções através do movimento orgânico do corpo, entendido como uma unidade biopsíquica.

Construção da Personagem – A construção da Personagem é, também, uma forma de comunicação teatral, por isso, o conhecimento intuitivo «sobre o qual repousa o reconhecimento de um papel, não surge do conhecimento lógico e intelectual do personagem»¹⁵¹. A personagem deve ser apresentada como conclusão e resultado do

¹⁴⁹ Idem, p. 233.

¹⁵⁰ Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., p. 216.

¹⁵¹ Idem, p. 232.

processo com os jogos teatrais e não deve ser trabalhada directamente antes de verificarmos se os/as alunos/as compreenderam o ponto de concentração e aprenderam a resolver problemas através do acordo do grupo. A partir deste momento, o grupo está preparado para desenvolver «qualidades físicas» de personagens, através de exercícios de fisicalização de gestos e atitudes. A forma teatral exige a comunicação física das características da personagem.

Avaliação

Avaliação do Jogo – Spolin propõe um momento de avaliação após a realização de um jogo, como um exercício de «comunicação directa». Todos/as participam, incluindo o/a orientador/a. A avaliação deve ser objectiva: «A concentração foi completa ou incompleta?», «Solucionaram o problema?», «Comunicaram ou interpretaram?», «Mostraram ou contaram?», etc. A avaliação é um instrumento fundamental do processo «e é vital para a compreensão do problema tanto para o jogador como para a plateia»¹⁵². A avaliação não deve ser uma interpretação pessoal sobre o modo como os problemas poderiam ser solucionados no «palco». Esta forma de avaliação baseia-se em opiniões subjectivas que geram inibição nos/as jogadores/as durante o desempenho. Para evitar esta situação, «a avaliação deve versar sobre o que realmente foi comunicado (...). Isto acelera o processo, pois mantém a plateia ocupada, assistindo não a uma peça ou a uma história, mas à solução de um problema»¹⁵³.

Círculo Dialógico – É uma actividade de diálogo em grupo, em que todos/as, sentados em círculo, «ouvem» a leitura do «diário» e dialogam sobre assuntos diversos que podem incluir questões relacionadas com o funcionamento do grupo e o processo de

¹⁵² Idem, p. 24.

¹⁵³ Idem, p. 25.

aprendizagem, em geral, ou questões mais específicas, que envolvam uma reflexão e sistematização de conceitos adquiridos. O círculo dialógico é a primeira actividade da aula, por isso, ele funciona, também, como «aquecimento» e «ponto de concentração» para o trabalho com os jogos teatrais. O círculo dialógico «dá a palavra» aos/às alunos/as mais tímidos/as. A ordem das intervenções é feita no sentido horário (da esquerda para a direita), assim, todos/as sabem que têm um tempo para falar e um tempo para escutar. O círculo dialógico é, igualmente, uma forma de avaliar o grau de transposição das experiências com o jogo teatral, quer para a realidade quotidiana dos/as alunos/as, quer para o discurso filosófico. Neste caso, o círculo dialógico é realizado na conclusão de uma unidade temática do programa de filosofia.

Diário de Aula – O «diário» é o registo escrito das actividades realizadas na aula. Este registo inclui um parágrafo final, no qual o/a aluno/a faz a auto-avaliação. Em cada aula, um/a aluno/a responsabiliza-se pela leitura do «diário» na aula seguinte, no entanto, todos/as devem fazer o seu próprio «diário». O «diário» pode ter outras designações, de acordo com a vontade do grupo, como, por exemplo, «história», «relato», «jornal», «protocolo», etc. Na primeira aula do curso, o grupo deve ser esclarecido sobre a importância do «diário» na avaliação do processo de aprendizagem. O valor pedagógico do «diário» pode ser resumido da seguinte forma:

A síntese da aprendizagem, materializada pelo protocolo, tem sem dúvida a importante função de aquecer o grupo, promovendo o encontro. O protocolo possibilita maior delimitação do foco de investigação em cada momento da aprendizagem. Eficiente instrumento na gestão das questões intragrupais, o protocolo revelou-se um instrumento radicalmente democrático, ao permitir a articulação de um método que busca a prática da teoria e a teoria da prática¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Koudela, *Brecht na Pós-Modernidade*, op. cit., pp. 91-92.

Teatro-Espectáculo – O «teatro-espectáculo» é o momento de avaliação final de todo o processo. Partindo de um texto literário ou filosófico, trabalhado previamente com o jogo teatral, propõe-se a criação de um trabalho cénico a partir da adaptação do texto à problemática ético-política, abordada do ponto de vista da linguagem filosófica. O objectivo do teatro-espectáculo consiste em articular a linguagem teatral com a linguagem filosófica na solução de um problema colocado pelo texto. A forma como o grupo soluciona o problema será o instrumento de verificação do nível das aprendizagens realizadas.

CAPÍTULO 2

DESCRIÇÃO DO PROCESSO

Now, all principles by themselves are abstract. They become concrete only in the consequences which result from their application¹⁵⁵.

John Dewey (1997, p. 20)

PRIMEIRA SÉRIE – A FISCALIZAÇÃO

AULA Nº 1

ACTIVIDADES

1. Roda dos nomes ou apresentação em círculo

DESCRIÇÃO

Começamos por fazer uma roda com as mãos dadas e, sem largar as mãos, sentamo-nos no chão. Um/a voluntário/a diz o seu nome e passa a vez para quem estiver à sua direita ou à sua esquerda que, por sua vez, repete o nome que ouviu e diz o seu, passando no sentido que tiver sido definido pelo/a participante inicial. O/a terceiro/a participante, diz o nome do/a primeiro/a e do/a segundo/a e o seu, mantendo-se esta sequência até que todos/as os/as participantes se tenham apresentado ao grupo.

OBSERVAÇÕES

No início todos/as se sentem inibidos/as pelo facto de estarem numa roda e, por isso, sujeitos/as aos olhares de todos/as. Fazer a apresentação como um jogo, possibilita uma maior concentração e, por isso, uma maior desinibição.

¹⁵⁵ «Agora, todos os princípios em si mesmos são abstractos. Eles se tornam concretos somente nas consequências que resultam de sua aplicação». Dewey, op. cit. (tradução de Cecília Santos).

2. Quem começou o movimento?¹⁵⁶

DESCRIÇÃO

Forma-se uma roda e pede-se a um /a voluntário/a para sair da sala, enquanto os/as jogadores/as escolhem um/a jogador/a para iniciar um movimento. O jogo começa com todos/as seguindo o movimento do/a líder. Quem saiu da sala é chamado/a, fica no centro da roda e procura descobrir quem lidera o movimento. Quando o/a líder é identificado/a, sai da sala e quem descobriu passa a líder.

OBJECTIVOS

- Integração do grupo
- Desenvolver a cooperação

AVALIAÇÃO

O/a líder tinha o cuidado de variar os movimentos, ou permanecia no mesmo, para não ser identificado?

OBSERVAÇÕES

O/a líder agia individualmente, preocupando-se em não ser identificado/a. Repetia o mesmo movimento até à exaustão, levando alguns/umas participantes a implorarem para que alterasse o ritmo. Os movimentos eram monotonamente ritmados e não havia espírito de cooperação.

3. Jogo dos números¹⁵⁷

DESCRIÇÃO

Sentados em roda, começamos por marcar o ritmo batendo com as mãos duas vezes nos joelhos, erguendo depois a mão direita, fechada, com o polegar esticado, tocando no ombro direito, seguido do mesmo movimento com a mão esquerda. A cada jogador/a é atribuído um número, que deve ser dito quando a mão direita é levantada,

¹⁵⁶ Cf. Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., p. 61.

¹⁵⁷ Jogo tradicional angolano.

enquanto que ao movimento da mão esquerda está associado o número de outro/a jogador/a. Quando o grupo encontra um ritmo comum, um/a voluntário/a inicia o jogo dizendo o seu número e um outro dentro do ritmo pré-estabelecido. O/a jogador/a que se identifica com o número enunciado, repete o seu número e enuncia outro. Se um/a jogador/a disser os números trocados ou sair do ritmo, deixa o jogo. O/as jogadores/as que permanecem no jogo terão que memorizar os números dos que vão saindo.

OBJECTIVOS

- Desenvolvimento e integração do grupo
- Interiorização das regras do jogo
- Coordenação motora

AVALIAÇÃO

Como sentiram a articulação entre a coordenação e a concentração nas actividades que acabámos de fazer?

OBSERVAÇÕES

A maioria referiu que sentiu dificuldades em concentrar-se e coordenar os movimentos.

AULA Nº 2

ACTIVIDADES

1. Roda dos nomes (repetimos a roda dos nomes, porque saber os nomes era um pré-requisito para o jogo seguinte).

OBSERVAÇÕES

Devemos dizer no início que o jogo se repetirá uma segunda vez, invertendo o sentido da primeira apresentação da roda. Isto mantém o foco de atenção dos/as participantes que na primeira roda de apresentações são os/as primeiros/as e, por esse motivo, não necessitam de registar muitos nomes, levando a um desinteresse

progressivo em relação à sequência da roda. Se eles forem informados que serão os últimos na roda seguinte, então, a concentração é maior, porque eles/elas procurarão registar o maior número de nomes na primeira roda.

2. Jogo da cabra-cega¹⁵⁸

DESCRIÇÃO

Um/a voluntário/a coloca uma venda nos olhos. Os outros/as jogadores/as andam à sua volta, tocando-a e dizendo «Cabra-Cega», sem se deixarem apanhar, mas mantendo sempre uma interacção com ela. Quando um/uma jogador/a é apanhado/a pela Cabra-Cega, espera, em silêncio que esta o/a identifique através do tacto. Se o conseguir o/a jogador/a apanhado/a transforma--se em Cabra-cega.

OBJECTIVOS

- Integração do grupo
- Desenvolvimento da percepção sensorial
- Interiorização das regras de jogo
- Contacto físico

AVALIAÇÃO

Como se sentiram ao serem tocados e tocarem?

OBSERVAÇÕES

Todos conheciam o Jogo da Cabra-Cega. As regras foram lembradas e iniciou-se o jogo no meio de muita agitação, conversa e risos. A maioria sentiu dificuldade em tocar e ser tocado/a. No entanto, uma aluna disse que não teve a experiência de tocar e ser tocada, porque nunca foi «apanhada», nem «cabra-cega». Perguntei se mais alguém não tinha vivido essa experiência, três alunos responderam negativamente. Senti que era necessário introduzir novas regras no jogo e coloquei a questão ao grupo. Tratava-se de

¹⁵⁸ Adaptação minha do jogo tradicional homónimo.

«solucionar um problema» com a participação de todos/as. A solução proposta estabelece três variantes:

1) Quando a cabra-cega agarra alguém que já tenha sido agarrado/a, ela identifica o nome do/a jogador/a e este/a diz «passo», o que impede que seja agarrado novamente. Nesta situação, a cabra-cega procurava agarrar outro/a jogador/a.

2) Em vez da cabra cega se limitar a ficar rodando pela sala sem conseguir apanhar ninguém, ela pode dizer «stop», em qualquer momento do jogo, e todos/as param e esperam que ela vá apanhá-los/as.

3) No momento em que a cabra cega apanha alguém, antes de tirar a venda dos olhos e através do tacto, ela terá de identificar essa pessoa e dizer o seu nome.

3. Jogo da sobrevivência¹⁵⁹

DESCRIÇÃO

Duas filas de jogadores/as, frente a frente, Cada jogador/a deve observar atentamente a pessoa que tem à sua frente. Os/as jogadores/as viram-se de costas e realizam três mudanças, depois, viram-se novamente e devem identificar as mudanças que o seu par efectuou.

VARIANTE

Trocar os/as parceiros/as e pedir que façam quatro mudanças. Continuar até atingir sete, oito ou mais mudanças.

OBJECTIVOS

- Desenvolver a capacidade de improvisação
- Ampliar o modo de «ver»

¹⁵⁹ Cf. Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., p. 67.

AVALIAÇÃO

Como foi realizar as três mudanças? Como foi identificar as três mudanças realizadas pelo par?

OBSERVAÇÕES

A dificuldade em realizar as três mudanças foi menor em relação à identificação das mudanças no par. Neste jogo o grupo foi dividido em dois subgrupos. Para além de facilitar os movimentos no espaço, essa divisão tem como objectivo formar uma «plateia», sem a qual, de acordo com Viola Spolin, o teatro não existiria.

AULA Nº 3

É o momento de introduzir o trabalho individual, ou o «monólogo», sobre o corpo. Os exercícios seleccionados¹⁶⁰ objectivam o princípio de «des-especialização» e «des-mecanização» do corpo. Embora se trate de exercícios corporais, eles são realizados à maneira de um jogo, o que requer a solução de problemas mediante um conjunto de regras, como se descreve abaixo.

ACTIVIDADES

1. O círculo com nós

Faz-se um círculo com as mãos dadas. Um/a dos/as participantes começa a andar lentamente e passa por cima, ou por baixo, das mãos dos/as participantes que encontra na sua frente, de maneira a fazer um nó. Outro/a participante faz o mesmo, formando outro nó e assim sucessivamente até não ser possível formar mais nós. Muito lentamente e em silêncio, sem mudar a posição das mãos, procuram desfazer os nós e voltar à posição inicial.

¹⁶⁰ Boal, *Jogos para Atores e Não-Atores*, op. cit., pp. 89-102.

2. Cruz e círculo

Em roda, pede-se que façam um círculo com a mão esquerda. Depois que façam uma cruz com a mão direita. Por fim, que façam os dois movimentos simultaneamente.

3. A menor área

Cada participante experimenta todas as posições que permitam ao seu corpo tocar o menos possível o chão. A transição de posturas deve ser feita muito lentamente para permitir que todos os músculos sejam estimulados. O/a participante deve sentir o movimento do seu corpo como uma tensão entre a gravidade e a força dos seus músculos.

4. Descoordenação de movimentos coordenados

Os/as participantes realizam uma acção quotidiana. Seguidamente é proposto refazer a acção descoordenando os movimentos. Assim, os braços separam-se das pernas ao andar, uma perna tem um ritmo diferente da outra, a cabeça movimenta-se ao ritmo dos braços, etc.

OBJECTIVOS

- Solucionar problemas através da comunicação não-verbal
- *Des-mecanizar* os movimentos rígidos do corpo
- Observar o peso do corpo na mediação entre a força muscular e a gravidade

AValiação

Os nós foram desfeitos sem mudar as mãos? É possível ao grupo solucionar um problema sem usar a linguagem verbal? Como sentiram a coordenação de movimentos diferentes? Mais difícil realizar o movimento com a mão esquerda ou a direita? A mudança de postura fazia-se de forma contínua ou recomeçava-se um movimento? Qual a sensação de sentir um corpo descoordenado?

OBSERVAÇÕES

Embora a regra fosse «não falar», de uma forma geral, todo o exercício foi falado, mais acentuadamente, no momento de desfazer o nó. A proximidade física dos jogadores provocou risos e empurrões. No momento de refazer a roda, o grupo mostrou uma maior concentração e solucionou o problema. Foi proposto por alguns/mas alunos/as que se repetisse o jogo. Embora utilizando a linguagem verbal na solução do problema, o grupo mostrou uma maior concentração e envolvimento com o mesmo.

Todos mostraram envolvimento num exercício que sabiam ser difícil de realizar às primeiras. A maioria aceitou esse desafio e concentrou-se totalmente. Após alguns minutos, ninguém tinha conseguido, podia perceber-se esse clima de desânimo e, como quem procura uma comprovação acerca da possibilidade de realização de tal tarefa, pediram-me para eu fazer. Hesitei, disse que já tinha feito, mas eles não tinham visto, que não voltava a fazer. Depois, perante a insistência, arrisquei, receosa, porque há muito tempo que não treinava. Consegui, não muito perfeito, e isso motivou o grupo a continuar o exercício durante alguns minutos e, mais tarde, alguns contaram-me que o faziam em casa com a família ou os amigos.

A maioria procurava posições que não exigissem muito esforço físico. Aproveitavam alguns momentos para se sentarem, retomando o exercício do ponto inicial.

A dificuldade do grupo em realizar este exercício foi sentirem-se ridículos, quer em relação a si próprios, quer em relação aos outros. O silêncio não foi mantido e os risos eram nervosos. Em exercícios posteriores usei a instrução de Boal: «Se todos forem ridículos, ninguém será ridículo»¹⁶¹. Conversámos sobre a importância da concentração na realização de cada exercício. Uma participante disse que se todos/as estivessem concentrados/as, não se sentiriam ridículos.

¹⁶¹ Idem, p. 127.

O objectivo tornou-se claro para o grupo, era importante trabalhar partes do corpo que habitualmente não exercitamos e compreender que trabalhar o corpo na sala de teatro é diferente das aulas de educação física.

3. Exposição¹⁶²

A sequência dos exercícios anteriores conduz ao momento em que é necessário introduzir a noção de «Ponto de Concentração». A Exposição proporciona a primeira experiência de concentração estimulada por regras, o segundo momento de formação de uma «plateia» e a introdução da palavra «palco». O grupo é dividido em dois, um forma a plateia e outro vai para o palco. Cada grupo observa o outro. O/a orientador/a dá instruções: «Vocês olham para nós e nós olhamos para vocês». Quando se observar desconforto no «palco», é pedido ao grupo para realizar algumas actividades tais como, contar as lâmpadas do tecto, contar os vidros das janelas, encontrar a cor dominante da sala, seleccionar cinco objectos semelhantes, etc. Quando o grupo estiver completamente concentrado, troca de lugar com a «plateia» e refaz-se o exercício.

OBJECTIVOS

Compreender o «Ponto de Concentração»

AVALIAÇÃO

Para o Grupo: Como se sentiram logo que subiram ao «palco»?

Para a plateia: Como é que eles vos pareciam nos momentos em que não estavam a fazer nada?

Para o Grupo: Como sentiram as pernas? Os ombros estavam relaxados?

Para a plateia: Como é que eles nos pareciam quando estavam em actividade?

Para o Grupo: Como sentiram o vosso corpo durante o momento em que estavam concentrados numa actividade?

¹⁶² Cf. Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., pp. 46-48.

OBSERVAÇÕES

A maioria do grupo sentiu desconforto físico no momento em que não tinham nada para fazer no «palco» e sentiram-se mais relaxados no momento em que tinham «alguma coisa para fazer». Seis elementos mostraram resistência à actividade ao referirem que em ambas as situações se sentiram confortáveis. Esta experiência permitiu compreender que «alguma coisa para fazer» é o «ponto de concentração», expressão que passará a fazer parte da linguagem do grupo.

AULA Nº 4

ACTIVIDADES

1. Série do espaço¹⁶³: sem deixar nenhum espaço vazio na sala

Esta série de jogos e exercícios iniciam o processo de desenvolvimento e consciencialização sensorial. Boal precede-a com a «Série do Cego», mas revela-se útil desenvolver a percepção do espaço físico antes de se iniciarem actividades sem o apoio da visão. O movimento no espaço, segundo regras, dimensiona as distâncias e oferece segurança para os exercícios seguintes.

DESCRIÇÃO

Caminhar ocupando todo o espaço vazio, de modo a que todos/as estejam sempre mais ou menos equidistantes. O ritmo deve ser ligeiro, sem correr.

- a) A intervalos regulares, o/a orientador/a diz. «Parar!». Todos/as devem parar e observar a distância do seu corpo em relação aos demais.
- b) O/A orientador/a acrescenta um número à instrução dada anteriormente e devem formar-se grupos de acordo com esse número. Cada grupo deve estar equidistante em relação aos outros.

¹⁶³ Cf. Boal, *Jogos para Atores e Não-Atores*, op. cit., pp. 171-172.

- c) Acrescentando ao número uma figura geométrica, os/as participantes devem formar a figura geométrica indicada: quatro triângulos (escalenos, isósceles e equiláteros), três quadrados, dois círculos, etc.
- d) De acordo com a indicação da cor de uma peça de vestuário, os/as participantes juntam-se pela cor das camisolas, dos sapatos ou dos cabelos, mantendo-se sempre numa posição equidistante, de forma a não existirem espaços vazios na sala.

OBJECTIVOS

- Activar todos os órgãos dos sentidos, incluindo a visão
- Desenvolver a percepção equidistante
- Proporcionar o relacionamento de todos/as com todos/as

AValiação

Como se relacionaram com o espaço?

OBSERVAÇÕES

O jogo decorreu com muito entusiasmo e alegria, no entanto, as regras propostas não foram respeitadas: os grupos não ocupavam o espaço uniformemente; alguns jogadores não permaneceram no grupo de origem. Em relação a este último ponto de observação, constata-se que os/as adolescentes procuram manter grupos fixos durante os jogos e exercícios. O relacionamento faz-se, sempre que possível, com o grupo de identificação.

2. Série do cego¹⁶⁴

Constatando que o sentido da visão é dominante em relação aos demais, Boal desenvolveu uma série de *joguexercícios* que activam outros órgãos dos sentidos que se encontram atrofiados. O jogo da cabra-cega, realizado na aula nº 2, e a série do espaço:

¹⁶⁴ Idem, p. 154.

sem deixar nenhum espaço vazio na sala, com que se iniciou a aula nº 4, devem preceder esta sequência.

DESCRIÇÃO

a) O ponto, o abraço e o aperto de mão

Cada participante fixa atentamente um ponto da sala – um objecto ou uma marca na parede – seguidamente, fecha os olhos e tenta dirigir-se para esse ponto. Sempre que encontrar um obstáculo, deve refazer a sua trajectória. Após algum tempo, o/a orientador/a pede para abrirem os olhos e posicionarem-se em relação ao ponto escolhido. Quem estiver próximo do seu ponto, deve escolher um outro mais afastado, aqueles/as que estiverem afastados/as do seu ponto, devem escolher um mais próximo e refazer o exercício.

Em seguida, os/as participantes escolhem um par, abraçam-se, fecham os olhos e separam-se, dando alguns passos para trás. Depois, refazem o percurso e procuram encontrar e abraçar o seu par.

Por último, utilizando o procedimento anterior, o abraço é substituído pelo toque das mãos.

b) Fila de cegos

Formam-se duas filas, face a face. Os/as participantes de uma das filas fecham os olhos e, com as mãos, exploram o rosto e as mãos do/a participante que está à sua frente. Em seguida, dispersam-se pela sala e procuram encontrar o seu par, utilizando a mesma técnica.

c) Descobrir o objecto

Forma-se um círculo, um/a participante vai para o centro, tapa os olhos, coloca as mãos atrás das costas. Outro/a participante escolhe um objecto que deve ser identificado por quem está no centro, sem recorrer à visão e ao tacto.

d) O odor das mãos

De olhos tapados, um/a participante cheira as mãos de outros/as participantes e escuta os seus nomes. Invertendo a ordem, o/a participante deve identificar os/as outros/as, através do odor das mãos.

e) Fazer um oito

Dois/duas participantes colocam-se a dois metros de distância. Em fila, com os olhos fechados, os/as outros/as participantes tentam fazer um oito ao redor dos outros dois.

f) Quem disse “Ah”?

De olhos fechados, caminham pela sala. Com um toque o/a orientador/a designará uma pessoa para dizer «Ah», da forma como quiser. Todos/as procuram descobrir quem foi, dizendo o seu nome.

OBJECTIVOS

- Percepção do espaço físico e social
- Activação dos órgãos dos sentidos

AVALIAÇÃO

Em qual dos exercícios sentiram a falta do apoio da visão? Que método utilizaram para identificar o nome pelo odor da mão? Quais as sensações que tiveram enquanto caminhavam de olhos vendados?

OBSERVAÇÕES

A maioria do grupo movia-se cautelosamente. Sem o apoio da visão, a percepção sensorial deslocou-se para os outros órgãos dos sentidos e mobilizou o uso de todos os músculos do corpo. Na identificação dos odores, os/as que não usaram um método, sentiram dificuldade. Os/as participantes que utilizaram o método associativo e o «ponto de concentração» partilharam a sua técnica com o grupo: a maioria associou o

odor com um objecto ou com o nome da pessoa. A falta do apoio da visão foi sentida, na generalidade, no exercício Quem disse «Ah»? Tal facto revela a dificuldade em escutar o mundo que nos rodeia. Esta é uma questão que surge em todas as aulas, já identificada pelos/as alunos/as como um problema a ser solucionado pelo grupo. O ponto de partida da actividade filosófica deve ser exercitar a escuta, de outro modo, o diálogo transforma-se em monólogo.

AULA Nº 5

ACTIVIDADES

1. Consciência sensorial¹⁶⁵

Spolin recomenda um conjunto de exercícios que servem de base ao desenvolvimento da consciência sensorial e devem ser dados nas sessões iniciais, precedidos de uma curta discussão sobre a função e valor dos órgãos dos sentidos: «Esse envolvimento físico ou sensorial com objectos deve ser firmemente estabelecido no aluno-ator nas sessões iniciais. É o primeiro passo para a construção de outras e mais complexas relações no palco. O objecto estabelecido é a única realidade entre os atores, ao redor da qual eles se juntam. Este é o primeiro passo para o acordo grupal»¹⁶⁶.

a) O Que Estou A Ver Ou Ver Um Jogo Desportivo

Formam-se dois grupos usando o método aleatório: contagem de dois (um para cada grupo). Cada grupo decide o desporto a que irá assistir e vai para o «palco». Antes de iniciarem a actividade devem dizer: «Começar» ou outra palavra que tenha um significado semelhante. Mantendo o «ponto de concentração» no ver, o/a orientador/a deve dar instruções para que todo o corpo seja mobilizado nessa actividade, como exemplo: Veja com os pés! Veja com o pescoço! Veja com os ombros! Veja com o

¹⁶⁵ Cf. Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., pp. 49-51.

¹⁶⁶ Idem, p. 49.

corpo todo! Use o corpo todo para mostrar o que está a ver! Durante este exercício não deve haver interação. Cada um/a assiste ao jogo individualmente.

b) O que estou a ouvir¹⁶⁷

O mesmo procedimento do exercício anterior, deslocando o «ponto de concentração» para o «ouvir».

c) Sentindo o eu com o eu

O grupo está na «plateia». Começando pelas solas dos pés, devem sentir tudo o que está em contacto com os seus corpos em cada ponto. A instrução deve ser contínua e detalhada: os pés devem sentir as meias, os sapatos, o chão, as pernas sentem as calças ou os vestidos, etc. Seguidamente, levantam-se com essa sensação e caminham pela sala sentindo o contacto da superfície do corpo com a atmosfera do espaço.

OBJECTIVOS

- Reconhecer o valor da memória física
- Compreender que os órgãos dos sentidos são instrumentos de expressão e comunicação
- Estabelecer os princípios do acordo de grupo
- Desenvolver o trabalho individual na segurança do grupo

AVALIAÇÃO

O que é que eles estavam a ver e a ouvir? A concentração foi conseguida?

Mostraram ou contaram?

OBSERVAÇÕES

Formaram-se quatro grupos utilizando o método aleatório sugerido por Spolin. O tempo para chegar ao «acordo de grupo» sobre o que iam ver e ouvir foi de 30 minutos, o que revela a dificuldade de tomar uma decisão em grupo. Embora os grupos tivessem

¹⁶⁷ Adaptação minha do exercício «Ouvindo os sons do ambiente». Cf. Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., p.50.

sido informados de que não deveria haver diálogo, ou qualquer outro tipo de interacção, durante o exercício, todos os grupos recorreram à comunicação verbal, consequência da dificuldade de concentração na actividade proposta.

O exercício nº 3, «Sentindo o eu com o eu», não depende do acordo de grupo e não tem «plateia», talvez por isso, tenha sido o momento de maior concentração do grupo que mostrou como única dificuldade sentir as pernas em contacto com as calças e que justificaram pelo facto de usarem calças largas.

É importante tornar claro para o grupo que «contar» é diferente de «mostrar». Para tornar mais clara a distinção, foi pedido que caminhassem no espaço como se tivessem oitenta anos. Todos/as representaram pessoas idosas apoiadas em bengalas, com as mãos trémulas e as costas arqueadas. As imagens reproduziam um estereótipo. Fizemos uma avaliação do exercício: todas as pessoas com oitenta anos têm problemas de coluna? Só as pessoas idosas têm problemas ósseos? Qual é o «ponto de concentração» dos mais velhos, quando caminham? Seguidamente o grupo repete o exercício. Caminham concentrados nas pernas, que sentem frágeis. Cada participante mostrava uma imagem única e conseguimos imagens diferentes, embora com a mesma idade. Alguns/umas comentaram que «não tiveram que fazer nada para mostrar a idade». Na observação que Spolin faz sobre a actividade «Quantos anos eu tenho?»¹⁶⁸ é sugerido que a concentração seja na idade. Actualmente as/os adolescentes, afastadas/os do convívio com os avós, constroem imagens estereotipadas do que é ser idoso/a. Assim, se a concentração se apoiar na idade, surge o estereótipo. Pelo contrário, se a concentração for direccionada para alguma parte do corpo, como as pernas, no caso dos idosos, a idade surge livre de preconceitos e mostra-se partindo da sensação de fragilidade. O grupo tinha compreendido que «mostrar» depende do grau e do «ponto de concentração» da actividade e gera o gesto espontâneo, enquanto que «contar» é

¹⁶⁸ Idem, p. 63.

representar com a mente, reproduzindo ideias feitas, sem enriquecer a nossa experiência. Concluimos que todos os grupos contavam o que viam e ouviam e identificámos alguns gestos e interacções verbais interpretativas do objecto do ver e do ouvir. Na aula seguinte, chegaram quase todos/as muito entusiasmados/as: tinham observado vários idosos/as que andam de forma ligeira e com a coluna vertebral direita.

AULA Nº 6

ACTIVIDADES

1. Envolvimento do grupo com objectos¹⁶⁹

DESCRIÇÃO

Formam-se grupos que definem um objecto que os ponha em actividade. O «ponto de concentração» é no objecto que imaginaram. Os/as participantes não devem planear a acção. Esta deve surgir espontaneamente do envolvimento do grupo com o objecto.

OBJECTIVOS

- Tornar real, um objecto imaginário
- Compreender a importância da participação de todos na solução de um problema

AValiação

As perguntas são colocadas à plateia: Eles mostraram o objecto que os envolvia? Qual era o objecto? A solução do problema exigia a participação de todos os elementos do grupo? Eles trabalharam juntos ou separados?

OBSERVAÇÃO

Constituíram-se quatro grupos de cinco jogadoras/es que mostraram as seguintes actividades:

1-O jogo da corda;

¹⁶⁹ Idem, p. 58.

2-Uma viagem de autocarro;

3-Construção de um muro com tijolo;

4-Remar

Em relação à actividade nº 2, «uma viagem de autocarro», a avaliação permitiu compreender que as/os jogadores, embora estivessem a viajar juntas/os, não mostraram qualquer tipo de interacção, não formando, assim, um grupo. Nas restantes actividades, observou-se uma maior concentração na actividade e interacção do grupo.

2. Dificuldade com pequenos objectos¹⁷⁰

DESCRIÇÃO

Cada participante escolhe um pequeno objecto e mostra, para a «plateia», uma dificuldade.

OBJECTIVOS

- Compreender que uma acção mobiliza todo o corpo
- Diferenciar o «mostrar» e o «contar».

AValiação

Mostraram ou contaram?

OBSERVAÇÕES

Durante a «actuação» o/a orientadora deve motivar o/a participante a utilizar o corpo todo, caso contrário, a acção não é espontânea, tornando-se representação. O «ponto de concentração» deve ser focalizado na dificuldade com o objecto. A maioria envolveu-se fisicamente na dificuldade, como exemplos tivemos: uma caneta que não escrevia, um chapéu-de-chuva que não abria, fios emaranhados, isqueiro encravado, dificuldade em enfiar uma agulha, porta que não se abria, chave presa na fechadura.

¹⁷⁰ Idem, p. 61.

AULA Nº 7

ACTIVIDADES

1. Série olhar e não fitar¹⁷¹

- a) Em roda, comunicam com o olhar a intenção de trocar de lugar. No movimento de troca, olham-se nos olhos
- b) Em pares olham-se sem rir
- c) Observam três pormenores do rosto

OBJECTIVOS

- Apurar o sentido da visão
- Perceber a diferença entre olhar e ver
- Desenvolver a comunicação não verbal
- Integração do grupo

AVALIAÇÃO

Fitar é diferente de ver? A intenção foi mostrada com o olhar? Como sentiram observar e serem observados?

OBSERVAÇÃO

Desconforto em serem observados. Fitar provoca tensões nas costas, observar é mais relaxante. O gesto corporal apoiou o olhar. Dificuldade em concentrar-se no rosto e olhar da/o outra/o.

2. Sequência do espelho 1¹⁷²

DESCRIÇÃO

a) *O espelho simples*

Formam-se duas filas de participantes. Decidem quem vai ser sujeito e quem vai ser imagem (espelho). Frente a frente, olhando-se nos olhos, o sujeito faz uma série de

¹⁷¹ Esta sequência de exercícios deve anteceder a «Sequência do espelho».

¹⁷² Ver Boal, *Jogos para Atores e Não-Atores*, op. cit., pp. 173-181.

movimentos, corporais e faciais, em câmara lenta, que a imagem deve reproduzir detalhadamente.

b) Sujeito e imagem trocam os papéis

O/a orientador/a dá a indicação do momento em que se deve fazer a troca de papéis, que deve ser feita com precisão e sem quebrar a continuidade. No instante de trocar, um determinado movimento que está a ser realizado, deve ser continuado pelo novo sujeito.

c) Ambos são sujeito e imagem

A partir deste momento o/a orientador/a anuncia que sujeito e imagem decidem o momento da troca. A decisão não é verbal, parte da liberdade do movimento criado e do dever de o reproduzir. De acordo com Boal, «isto deve ser feito sem tirania de nenhum dos dois, pelo contrário, é importante que cada um se sinta livre para fazer os movimentos que lhe apeterem e, ao mesmo tempo, solidário para que os movimentos do companheiro, sejam reproduzidos com perfeição»¹⁷³.

OBJECTIVOS

- Desenvolver a observação e a criatividade
- Exercitar a reprodução e sincronização de gestos
- Desenvolver a comunicação não-verbal
- Estimular a liberdade e solidariedade

AVALIAÇÃO

Os movimentos do sujeito foram diversificados? Eram realizados lentamente? A imagem reflectia os movimentos com exactidão? A troca era realizada espontaneamente, sem utilizar a linguagem verbal? Havia continuidade do movimento? Preferiram ser sujeito ou imagem?

¹⁷³ Idem, p. 174.

OBSERVAÇÕES

No início os movimentos eram muito rápidos. Foi necessário lembrar, várias vezes, que tudo deveria ser feito em câmara lenta. Alguns «sujeitos» faziam movimentos cómicos, o que provocava o riso das «imagens» e desviava o par do seu «ponto de concentração». Esta forma de exibicionismo é muito comum nos primeiros exercícios, diminuindo gradualmente com a prática e compreensão do «ponto de concentração». Muitos pares verbalizavam a troca, outros, mostraram uma linha precisa de continuidade entre a «imagem» e “o sujeito”. Quase todos/as preferiram ser «imagem», isto é, fazer o papel do oprimido. O argumento teve como base a dificuldade em criar movimentos diferentes e interessantes.

AULA Nº 8

ACTIVIDADES

1. Fisicalização de conceitos no espaço¹⁷⁴

DESCRIÇÃO

Os/as participantes caminham pelo espaço, sem deixar nenhum espaço vazio na sala e sem tocar nos/as outros/as. Sempre que o/a orientador/a bater palmas, mudam de direcção. A mudança deve mostrar uma intenção, não deve ser feita aleatoriamente.

OBJECTIVOS

- Mostrar a diferença entre o que fazemos voluntariamente e involuntariamente
- Compreender os quatro momentos do acto voluntário: concepção, deliberação, decisão e execução
- Distinguir «acção interior» e «acção exterior»

¹⁷⁴ Variante criada a partir da «Série do espaço» (ver aula nº 4), com o objectivo de iniciar o tema 1 – «A Acção Humana», do módulo II do programa de filosofia do 10º ano, a saber: «A Acção Humana e os Valores».

AVALIAÇÃO

Mostravam intenção antes da execução? A acção era voluntária ou involuntária?

Mostraram ou contaram?

OBSERVAÇÕES

Começaram por «mostrar» a «intenção» exagerando o movimento do corpo, por exemplo, olhavam repetidas vezes para a direita e para a esquerda. O «ponto de concentração» não estava focalizado na «concepção» e «deliberação» da acção. O movimento do corpo não era espontâneo, mas artificial, forçado pelo controle mental. Foi pedido que repetissem o exercício, colocando toda a concentração no momento que antecede a «execução». Compreendido o «ponto de concentração», todos/as participantes mostraram a «decisão» como resultado de uma «acção interior».

2. Círculo dialógico

Em círculo, sistematizamos os quatro momentos da “Acção Humana”, tendo como referência o exercício realizado anteriormente. O conceito de «decisão» foi relacionado com o de «liberdade» e de «escolha» e introduzimos o tema filosófico «As Condicionantes da Acção Humana». Uma participante relacionou o bater das palmas, como condicionante da sua acção (mudar de direcção), outro participante referiu que, embora haja essa condicionante, somos livres de escolher se vamos para a direita ou para a esquerda.

Seguidamente passámos à análise das faculdades envolvidas na «decisão»: o pensamento e a emoção, fazendo a distinção entre «acção interior», «actividade» e «diálogo». A pergunta: «A acção interior antecede a actividade e o diálogo?», desencadeou um conjunto de reflexões que nos levou a concluir que, embora possam ser simultâneas, na maior parte das vezes, a «acção interior» precede a «actividade» e o «diálogo». A «acção interior» envolve o nível físico (sentir fome), o emocional (querer

comer) e o racional (decidir o que vai comer). Todos os níveis da acção interior se manifestam fisicamente, da cabeça, aos pés, por exemplo, quando estamos a pensar matematicamente, franzimos as sobrancelhas, contraímos as mãos, cerramos os maxilares, etc. No entanto, como refere Spolin, «como resultado de padrões culturais, somos forçados a segurar as lágrimas e controlar o riso. Mesmo que a emoção trabalhe em nosso estômago, passe por nossa espinha ou nos dê calafrios, exteriormente estamos condicionados a mostrar fisicamente nossa emoção apenas em áreas isoladas. Cerramos os dentes, apertamos o punho e prendemos nosso lábio superior. É essencial libertar esses bloqueios para haver movimento natural»¹⁷⁵. Os exercícios da aula seguinte seguem esse objectivo.

AULA Nº 9

ACTIVIDADES

Série da fisicalização da emoção¹⁷⁶

Fisicalizar a emoção é, na opinião de Spolin, tirá-la do seu «uso abstracto» e colocá-la no «organismo total, tornando possível o movimento orgânico»¹⁷⁷. A emoção expressa-se através do gesto e da palavra, o corpo e a voz são os canais de comunicação, mas é no gesto mais subtil do nosso corpo, que a emoção se desenha.

OBJECTIVOS

- Fisicalizar as emoções
- Diferenciar acção e actividade
- Desenvolver a espontaneidade

¹⁷⁵ Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., pág. 218.

¹⁷⁶ Idem, pp. 215-227.

¹⁷⁷ Idem, p. 216.

a) Grito silencioso

Sentados em círculo começam a gritar sem emitir nenhum som. O/a orientador/a vai dando indicações para que todo o corpo seja usado na acção: os/as participantes devem gritar com os dedos dos pés, as costas, os olhos, as pernas, o corpo todo. Quando a resposta física e muscular é conseguida, todos/as devem gritar alto.

b) Incapacidade para mover-se – A

Formam-se dois grupos. Um grupo é «plateia» e o outro vai para o «palco» e mostra uma situação de imobilização física perante uma ameaça exterior. O grupo da «plateia» faz o mesmo exercício.

c) A espera¹⁷⁸

O mesmo procedimento anterior, conduzindo a uma situação em que os/as participantes não se podem mover, porque esperam alguém muito importante, do ponto de vista afectivo. Embora não haja uma imobilização física, a espera cria uma situação de grande tensão corporal e desencadeia uma série de emoções.

AValiação

Mostraram a emoção usando o corpo todo? Houve acção interior?

OBSERVAÇÕES

Mostrar emoções sem representar é, talvez, o maior desafio da arte do palco. Os/as jovens interiorizaram imagens estereotipadas, a partir dos modelos apresentados por actores de telenovela. Quando lhes é pedido que gritem, silenciosamente, com o corpo todo, a primeira reacção é de espanto, a segunda de inibição, ou vergonha. Gritar, usando apenas a expressão facial e a voz, é mais fácil. Usar o corpo e os músculos para gritar, surge como a revelação de uma intimidade que se faz ridícula. Partindo desta constatação, é preferível que o exercício do grito se faça numa roda, em que os/as

¹⁷⁸ Adaptação minha do exercício «Incapacidade para mover-se – B». Cf. Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., p. 217.

participantes estejam de costas para o centro. Durante o exercício, foram dadas orientações para que todos/as mobilizassem cada parte do corpo no grito. Quando gritaram com voz, o grito foi espontaneamente ensurdecedor. A experiência a partir da imobilização física criou oportunidades para compreender a «acção interior» como consequência de uma resposta física. A maioria mostrou um corpo paraplégico e uma expressão facial paralisada pelo pânico. Outros/as, apoiando-se na dramatização, construíram mentalmente a situação, no entanto, não chegaram ao exibicionismo. A «espera» mobilizou a concentração total do grupo. Podíamos observar uma resposta fisicamente espontânea à situação criada. Em relação ao exercício anterior, a concentração foi total, o que pode ser explicado por dois motivos: por um lado, a «memória afectiva» é mais rica, pelo facto de que esperar alguém é uma experiência bastante comum, por outro, foi pedido aos/as participantes que durante a «espera» mantivessem um diálogo interior, imaginando toda uma série de «circunstâncias propostas» pelo «Se» mágico¹⁷⁹. Posteriormente, no momento de avaliação, surgiram alguns exemplos do modo como foi activada a «acção interior»: «Se o/a advogado/a não chegar, como é que posso viajar amanhã? Se não puder viajar amanhã vou perder o dinheiro da passagem. Se isso acontecer, não posso viajar para nenhum outro lugar. Se eu tivesse muito dinheiro telefonava para outro/a advogado/a». Outro exemplo: «Se ela não chegar nos próximos dez minutos, vou-me embora. E se ela pensar que eu ainda não cheguei?» O «Se» convida a nossa imaginação e mantém o foco no diálogo interior com uma personagem imaginária. É fundamental desenvolver uma discussão sobre o valor do «Se» no processo de criação de cenas improvisadas.

¹⁷⁹ Cf. Stanislavski, *A Preparação do Ator*, op. cit., p. 63.

SEGUNDA SÉRIE – A IMPROVISACÃO

AULA Nº 10

ACTIVIDADES

O estabelecimento do foco no Onde, Quem e O Quê¹⁸⁰

Os termos «Onde», «Quem» e «O Quê» servirão de base aos jogos de improvisação desta segunda série e, tal como no sistema de jogos teatrais, serão usados em substituição dos termos teatrais «cenário», «personagem» e «acção de cena¹⁸¹». A compreensão dos termos cria as condições para a focalização no tema/problema.

OBJECTIVOS

- Relacionar-se fisicamente com o espaço
- Distinguir movimento orgânico e movimento memorizado
- Diferenciar «espaço de acção» e «espaço de representação»
- Compreensão do conceito de personagem

DESCRIÇÃO

a) Círculo dialógico

Antes de realizar os exercícios do «Onde», «Quem» e «O Quê» é necessário fazer um diálogo sobre o significado dos termos na linguagem teatral. O/a orientador/a deve introduzir algumas perguntas para dinamizar o diálogo:

Onde: Como reconhecemos o lugar onde estamos? Perguntamos a alguém. E se não encontrarmos ninguém? Procuramos placas de sinalização. E se não existirem? Existem objectos no espaço? Claro. Os próprios objectos podem dar-nos informações sobre o «Onde»? Sim. Como distinguimos um escritório de uma sala de estar? Através dos objectos: o escritório tem um computador e livros; a sala de estar tem sofás e

¹⁸⁰ Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., pp. 81-130.

¹⁸¹ Cf., Koudela, *Jogos Teatrais*, op. cit., p. 55.

televisão. Como sabemos que estamos numa cozinha? Tem um fogão. Como reconhecemos um espaço? Através dos objectos.

Quem: Como sabemos quem são os outros? Pela roupa. A pessoa mostra quem é através da roupa? Sim, um médico usa bata branca, um bombeiro tem farda. E se estiverem fora do seu local de trabalho? Pela forma como agem, por exemplo, num concerto, se alguém se sentir mal, e estiver um médico presente, saberemos quem é pelo seu comportamento. As pessoas mostram quem são através da forma como se relacionam com os outros e com as situações;

O Quê: Porque é que entramos na biblioteca da escola? Para consultar um livro, trabalhar no computador. Tem sentido estar numa biblioteca sem fazer nada? Claro que não. «O Quê» determina a acção, É a justificação para estarmos no «palco».

b) Jogo do onde¹⁸²

Um/a participante vai para o «palco» e mostra o «Onde» através da manipulação de objectos. A «plateia» procura identificar o lugar e quando um/a participante descobre, define um «Quem», entra no «Onde» e relaciona-se com o/a participante que se encontra no «palco». O «ponto de concentração» é no «Onde». Embora Spolin sugira que outros/as participantes assumam um «Quem» e entrem na cena, decidimos que apenas um/a participante estabeleceria o relacionamento, seguindo o procedimento sugerido no «Jogo do Quem»¹⁸³:

c) O que está além? A

O «palco» é usado como se fosse um ponto de passagem entre dois ambientes diferentes. O/a participante deve mostrar de onde vem e para onde vai.

¹⁸² Cf. Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., p. 91.

¹⁸³ Idem, p. 98.

d) *O que está além? B*

O mesmo procedimento anterior, mas a acção deve sugerir o que aconteceu no lugar de onde vem o/a participante.

e) *O que está além? C*

Exercício inverso e complementar ao anterior. A acção deve sugerir o que vai acontecer no ambiente para onde o/a participante vai.

AValiação

Mostraram ou contaram? De onde vieram e para onde vão?

OBSERVAÇÕES

A concentração foi mantida no *Onde*. Os espaços que foram mostrados já se distanciavam dos espaços familiares das/os participantes. Por exemplo, em vez da habitual «mesa de café» ou «pista de discoteca», surgiram a sala de espera de um hospital público e um campo de refugiados. Nesta fase do trabalho, os/as participantes já imaginam situações que estão além do seu universo mais familiar.

AULA Nº 11

ACTIVIDADES

Jogo dos polícias e dos ladrões¹⁸⁴

Os/as participantes estão sentados em círculo e recebem uma carta de baralho. Se a carta recebida for um Ás, assume a postura de ladrão; um Rei, é polícia e as vítimas receberão cartas numéricas de diferentes naipes. Através de um piscar de olhos, a/o ladra/ão atinge as suas vítimas, que devem dizer: «morri!», e cair para trás. Se alguém desconfiar quem é a/o ladra/ão, pode acusá-lo, e o jogo acaba, mas se estiver

¹⁸⁴ Jogo popular proposto por uma participante.

errado/a, morre. A tarefa do polícia é encontrar o ladrão, embora possa ser morto por este.

OBSERVAÇÕES

A proposta trazida por uma aluna e aceite, com entusiasmo, pelo grupo, constitui uma etapa importante no processo de aprendizagem. Durante dez aulas, os/as alunas participaram em actividades propostas pela orientadora. O mundo da sala de aula era um espaço isolado da vida quotidiana dos/as alunos/as, jogar nos intervalos das aulas, com o grupo de colegas, era uma actividade diferente do jogo da sala de aula.

A aluna tentava explicar as regras do jogo, mas ninguém a escutava. Todos/as falavam ao mesmo tempo, a confusão era grande e o grupo estava agitado. A aluna apelou para a minha intervenção, eu recusei por dois motivos: primeiro, eles/elas teriam que solucionar o problema, como fazem fora da sala de aula; segundo, a minha intervenção iria alterar a dinâmica do grupo e eu já tinha assumido a minha posição de jogadora. Quando as regras foram compreendidas, alguns/algumas participantes propuseram dois polícias e dois ladrões, para haver mais dinâmica de jogo, mas a dinamizadora recusou. Jogámos e voltámos a jogar, com mais polícias e ladrões.

Perguntei-lhes onde costumavam jogar e se todos/as jogavam. Disseram que jogavam nos intervalos das aulas, escondidos, porque uma professora, quando as/os via jogar, dizia-lhes que era proibido jogar às cartas na escola. Então perguntei-lhes se conheciam o Regulamento Interno da Escola, que tinham recebido no princípio do ano, mas não leram. O facto deu origem a um curto diálogo filosófico sobre a atitude crítica própria da filosofia. Para se ser crítico é necessário conhecer os seus direitos e usar os argumentos necessários para os defender. Concordámos que era necessário ler o Regulamento. Na aula seguinte o representante da turma informou o grupo que não existia nenhuma proibição de jogar às cartas, a não ser que o jogo envolvesse dinheiro.

AULA Nº12

ACTIVIDADE

Jogo da canoa¹⁸⁵

DESCRIÇÃO

Formaram-se três grupos. Seguidamente foi apresentado o problema a ser solucionado: cada grupo viaja numa canoa (Onde), é uma viagem turística. Tudo corre bem até ao momento em que a canoa, devido ao excesso de peso, começa a «meter» água. É necessário que alguém saia da canoa, pelo menos um/a viajante. Ninguém quer sair voluntariamente. O grupo tem de decidir quem sai, depois de cada viajante apresentar os motivos pelos quais não deve/pode abandonar a canoa (Quem). Assim que a decisão for tomada, o grupo atira o/a escolhido/a à água.

OBJECTIVOS¹⁸⁶

- Reconhecer a presença de razões e fins, intenções e projectos na base da «acção»
- Consciencializar a experiência da «deliberação» e «decisão»
- Reconhecer a «acção» como um campo de possibilidades – espaço para a liberdade do agente
- Desenvolver atitudes de cooperação social
- Iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo

DESCRIÇÃO DO PROCESSO

GRUPO A

Argumentos:

- Ter câibras

¹⁸⁵ Adaptação minha da estrutura dramática «Onde», «Quem» e «O Quê» de Spolin e da técnica «Modelo e Dinamização» de Boal, ao jogo sugerido por João Mota (Oficina de Teatro do Curso de Mestrado em Educação Artística – Especialização em Teatro-Educação – 2002/2004).

¹⁸⁶ Objectivos do programa de filosofia do 10º ano de escolaridade.

- Não saber nadar
- Fobia de animais marinhos
- Ter uma filha pequena e doente
- Ter problemas respiratórios
- Estar grávida de oito meses
- Ser parteira

Expulsão: saiu a mulher com câibras, porque o grupo concluiu que foi o argumento menos convincente.

Contra Argumentos

- Uma grávida de oito meses não deveria fazer esta viagem
- Se alguém tem fobia de animais marinhos, não deve arriscar-se assim

GRUPO B

Argumentos

- Ter um cofre de dinheiro destinado a uma instituição beneficiante
- Ter três filhos pequenos
- Liderar um projecto de pesquisa de cura para a sida
- Ser o/a proprietário/a da canoa
- Ter cinco filhos menores
- Ser presidente dos E.U.A. e oferecer 2 milhões de dólares para não ser expulso

Expulsão: a mulher que tinha o cofre com o dinheiro, porque podia entregar a chave a alguém da canoa.

Contra Argumentos

- Se tinham filhos pequenos, como é que estavam naquela expedição?
- O dono da canoa devia ter sido expulso, porque é o responsável pela segurança dos tripulantes

- O presidente usou o suborno. Se ele fosse expulso, seria um bem para o mundo

GRUPO C

Argumentos

- Ter uma cana de pesca
- Ter sete filhos em África
- Ter uma bomba na mochila
- Ser a filha mais velha da mulher africana
- Ter um filho recém-nascido em Portugal
- Ser noivo e em vésperas de casar
- Expulsão: o dono da cana de pesca, porque o grupo ficaria com ela.

Contra Argumentos

- Ser filha e namorado, não é um motivo para permanecer na canoa

DINAMIZAÇÃO

1. Cada grupo trabalha sobre o problema formulado pela pergunta: Se todos/as, excepto um/a tivessem de abandonar a canoa, qual seria a ordem de saída?

OBJECTIVOS¹⁸⁷

- Intensificar a experiência da «deliberação» e da «decisão»
- Reconhecer que agimos de acordo com as nossas preferências e valores
- Compreender que a relatividade dos valores

RESULTADOS DO PROCESSO

GRUPO A

- Mulher com câibras
- Mulher com fobia de animais marinhos
- A parteira
- A mãe de uma filha pequena e doente

¹⁸⁷ Objectivos propostos no módulo II do programa de filosofia do 10º ano.

- A mulher com problemas respiratórios
- A mulher que não sabe nadar

A grávida ficaria na canoa

GRUPO B

- O proprietário da canoa
- A mulher que tinha um cofre de dinheiro destinado a uma instituição beneficiante
- O presidente dos E.U.A.
- A mãe com três filhos

O líder do projecto de pesquisa de cura para a Sida ficaria na canoa.

GRUPO C

- O homem que tinha uma cana de pesca
- O namorado que ia casar
- A filha mais velha da mulher africana
- A mãe do recém-nascido
- A mãe com sete filhos

O homem com a bomba na mochila ficava

OBSERVAÇÕES

Esta actividade envolveu todos/as os/as participantes em discussões calorosas. O entusiasmo pelo discurso argumentativo, baseado na solução de um problema, revelava-se nas expressões do rosto e das mãos. Às vezes, o tom de voz era demasiado alto e era pedido aos grupos que procurassem dialogar sem gritar. Outras vezes, falavam «por cima» do discurso do/a outro/a, então era lembrado ao grupo um direito fundamental de todo o/a cidadão/ã e princípio básico da aprendizagem filosófica: o direito de falar e ser ouvido/a. Em relação à solução do problema proposto na dinamização, podemos

concluir que a decisão dos grupos se baseou em valores, relacionados com o direito à vida e protecção das crianças. Embora as opções feitas pelos grupos B e C pareçam, à primeira vista, não estar em conformidade com a conclusão obtida, parece não deixar dúvidas que, quer a decisão de salvar o líder do projecto de cura para a Sida, do grupo B, quer a escolha de não arriscar em atirar o bombista à água, tem como fim último a protecção das crianças, fundamentada na ordenação das escolhas, que mostram claramente a vontade de salvar todas as mães dos grupos.

Outro aspecto relevante prende-se com a questão de género. As adolescentes construíram argumentos baseados em imagens e discursos estereotipados sobre o valor da maternidade e a fragilidade física (sexo fraco), enquanto os adolescentes apoiaram a sua argumentação em estereótipos masculinos de poder económico e intelectual. Nenhum adolescente reivindicou o direito paternal para ficar na canoa.

O jogo de improvisação revelou atitudes e comportamentos estereotipados, na maioria dos casos, não conscientes, e noutros, disfarçados por um discurso politicamente correcto. Aprender a filosofar implica, necessariamente, aprender a ver e a ouvir a realidade, de forma crítica.

AULA Nº 13

ACTIVIDADE

Ritual e transição¹⁸⁸

A actividade da aula nº 12 forneceu o tema a ser trabalhado através da técnica de imagem, a saber: comportamentos estereótipos de género.

Formaram-se três grupos a quem foi pedido que construíssem um ritual, usando apenas gestos e movimentos. O ritual devia mostrar quatro situações: uma família a

¹⁸⁸ Adaptação minha das técnicas de imagem nº 3 e nº 7, propostas por Boal em *Jogos para Atores e Não-Atores*, op. cit., pp. 244 e 253.

preparar o jantar, partilhar a refeição, levantar a mesa e lavar a louça. Os elementos do grupo definiam «Quem» e «O Quê». O «como» devia ser evitado e a acção não deveria ter detalhes. Os rapazes poderiam escolher personagens femininas e vice-versa. O/a orientador/a deve sugerir cinco minutos de preparação.

OBJECTIVOS¹⁸⁹

- Identificar as condicionantes histórico-culturais da acção
- Reconhecer as possibilidades de transformação de atitudes e comportamentos através do «olhar» crítico
- Desenvolver uma consciência crítica e responsável mediante uma análise fundamentada da experiência

DESCRIÇÃO DO PROCESSO

Modelos

Grupo A

O papel da personagem mãe foi escolhido por um adolescente e o papel da personagem pai foi escolhido por uma adolescente. Havia quatro crianças, uma delas era bebé. A cena começa com a mãe a preparar o jantar, na cozinha. As crianças estão na sala a ver televisão. O pai chega mais tarde, dirige-se à cozinha, dá um beijo na mãe e vai para a sala ver televisão com os/as filhos/as. A mãe põe a mesa e chama a família. Todos/as se sentam. A mãe serve a comida.

Grupo B

Duas adolescentes escolheram o papel da personagem mãe e da personagem pai. Havia três crianças. A cena começa com a mãe na cozinha a preparar o jantar. O pai chega, carrancudo. Vai à cozinha, olha a panela e aponta para o relógio. Dirige-se para a sala e agride as crianças. A mãe vem à sala, defende as crianças e é ameaçada pelo pai,

¹⁸⁹ Objectivos do programa de filosofia do 10º ano de escolaridade.

voltando para a cozinha. Depois coloca a comida na mesa e chama toda a família. O pai cospe a comida para o chão, levanta-se e vai para a sala. A mãe vai limpar.

Grupo C

O papel da personagem mãe e da personagem pai foi escolhido por duas adolescentes. Havia três crianças, uma recém-nascida e um gato. A cena começa com o pai a chegar a casa. Vai à cozinha, beija a mãe, vai ao berço buscar o/a bebé, beija-o/a e vai para a sala onde estão as outras crianças. A mãe chama para a mesa, comem e no fim da refeição o pai ajuda a arrumar a mesa.

AVALIAÇÃO

Mostraram quem eram? O mostrar baseou-se na actividade ou no relacionamento?

OBSERVAÇÕES

Os três modelos apresentaram imagens de famílias com comportamentos estereotipados: a mãe no papel de doméstica, a preparar o jantar, ou no caso de grupo B, a ser agredida, o pai no papel de chefe de família, assalariado, sem partilhar o trabalho doméstico e, no caso do grupo B, aparece como agressor. À excepção do grupo C, não mostraram nenhuma interacção, afectiva ou lúdica, entre os membros da família. As crianças viam televisão e, no caso do grupo B, eram agredidas.

O rapaz que escolheu o papel de mãe, no grupo A, utilizava uma linguagem gestual exagerada, correspondente à imagem estereotipada de um homossexual. Alguns elementos identificaram, nesse comportamento, o preconceito implícito no pressuposto de que homem que faz trabalho doméstico é *gay*.

DINAMIZAÇÃO

Pede-se a cada grupo para refazer o seu ritual. A «plateia» observa e deve interferir quando pretender alterar uma imagem, utilizando a palavra «congelar». O/a participante dirige-se ao «palco» e substitui a personagem.

Em relação ao grupo C, não houve substituições. No grupo A o pai e a filha mais velha foram substituídos, passando a ajudar no trabalho doméstico. No grupo B, o pai foi substituído duas vezes, na cena em que cospe a comida para o chão. Na primeira substituição, realizada por uma participante, ela vai à cozinha, trás o que parece ser uma frigideira e tenta agredir o marido que pega na filha e a usa como escudo. Um participante da plateia «congelar» a cena e substitui o papel do pai, protegendo a filha e dirigindo-se à mãe com a intenção de a acalmar, mas acabando por a imobilizar no chão. A cena é «congelada» por outra participante que substitui o papel da mãe: no momento em que o pai cospe a comida, ela vai buscar uma «esfregona» e limpa. É imediatamente substituída por outra participante que pega na esfregona e obriga o pai a limpar. Como este se recusa, ela começa a agredi-lo. Nesta situação deve-se pedir para solucionarem o problema rapidamente. A mãe dirige-se ao telefone e chama a polícia. Pega nas crianças e sai de casa.

OBSERVAÇÕES

Nenhum/a participante utilizou o diálogo na solução do conflito. As crianças não foram substituídas, nem reagiram à violência. A mãe permaneceu sempre na cozinha.

AULA Nº 14

ACTIVIDADE

Ritualização de culturas¹⁹⁰

¹⁹⁰ Adaptação minha da técnica de imagem nº 3 e nº 8 propostas por Boal em *Jogos para Atores e Não-Atores*, op. cit., pp. 244-248 e pp. 260-264.

DESCRIÇÃO

Formaram-se quatro grupos. Cada grupo recebeu um papel com a origem cultural de uma família: africana, árabe, brasileira e cigana. O tema de improvisação era mostrar o quotidiano de cada família. A cena começava no momento de acordar e terminava quando toda a família estivesse deitada. O grupo definia o *Quem, Onde e O Quê*. O tempo de preparação foi de dez minutos.

OBJECTIVOS¹⁹¹

- Identificar os preconceitos e estereótipos implícitos na construção da imagem das famílias
- Reflectir sobre a riqueza da diversidade dos valores
- Reconhecer o valor do diálogo intercultural

DESCRIÇÃO DO PROCESSO

Modelos

Família africana: A mãe levanta-se e acorda o marido e os/as filhos/as. Sentam-se no chão e comem um bocado de pão. O pai pega numa lata de tinta e sai. As crianças levantam-se e saem. A mãe faz o trabalho doméstico. O pai trabalha como pintor na construção civil e as crianças brincam na rua. Regressam a casa, comem sentadas/os no chão e vão dormir.

Família árabe: Homem deitado no meio de duas mulheres. Um empregado preparava o pequeno-almoço. As mulheres levantam-se, acordam o homem e partilham a refeição. A cena termina com as mulheres a bajular o homem.

Família brasileira: A mãe levanta-se e acorda o resto da família. O pai recusa-se a levantar. A mãe acorda os/as adolescentes e volta a abanar o pai que, finalmente decide levantar-se para se deitar, logo em seguida, na rede. Mãe e filha mostram que

¹⁹¹ Objectivos do programa de filosofia do 10º ano de escolaridade.

estão na praia e o filho corre no *calçadão*. Regressam a casa, comem uma refeição ligeira, preparada pela mãe, e saem novamente para dançar. O pai adormece na rede.

Família cigana: A mãe acorda as crianças e começa a catar-lhe os piolhos. O pai aproxima-se e ajuda na tarefa. Depois, fazem uma fogueira e dançam.

AVALIAÇÃO

Mostraram ou contaram? Utilizaram objectos para mostrar o «Onde»? Relacionaram-se como uma família? As actividades que mostraram relacionavam-se com o tema proposto? Quais os pressupostos que serviram de modelo na construção das imagens? Qual a origem desses pressupostos?

DINAMIZAÇÃO

1. Cada grupo faz a descrição do que viu na improvisação dos outros grupos, utilizando os termos «Onde», «Quem» e «O Quê», como fio condutor da análise.

2. Leitura crítica das improvisações, através da identificação de estereótipos e preconceitos explícitos, ou implícitos, nas atitudes e comportamentos das famílias.

3. Sistematização escrita dos resultados da análise crítica das improvisações.

OBSERVAÇÕES

Os grupos chegaram à conclusão que os pressupostos subjacentes à construção das imagens tinham a sua origem em programas televisivos. Para a maioria dos/das jovens, a televisão é uma «instituição educativa» que produz conhecimentos sobre diversidades culturais, sociais e económicas, valorizando determinado grupo ou comportamento, em função de padrões aceites e reproduzidos pela norma social. A partir da leitura crítica, os grupos identificaram atitudes e comportamentos face à diversidade cultural, veiculados em programas televisivos, nomeadamente, telenovelas, noticiários e publicidade.

Exemplos: a escolha da profissão do pai, pintor na construção civil, da família africana, foi inspirada na série televisiva «O prédio do Vasco», pintado por trabalhadores de raça negra. A família árabe construiu o seu ritual através de imagens propagadas por notícias mediáticas, que produzem um conhecimento social e económica do mundo árabe baseado, respectivamente, no sistema de harém e no petróleo como fonte exclusiva de produção de riqueza. Em relação à construção do modelo da família brasileira, o grupo baseou-se em imagens estereotipadas produzidas por telenovelas brasileiras e imagens publicitárias de agências de viagens: o Brasil é um país de sol e praia. Todos os brasileiros sabem e gostam de sambar. Não gostam de trabalhar e são preguiçosos. Em relação à família cigana, o «modelo» construiu-se a partir de estereótipos sociais vinculados pelo senso-comum que traduzem a ideia de um grupo étnico que gosta de viver em barracas, não quer trabalhar e são pouco higiénicos. O grupo constatou que este grupo social não é um grupo com representação mediática, com excepção feita quando são notícia sobre o seu comportamento agressivo.

À excepção da família cigana, todos os grupos mostraram imagens que revelam estereótipos de género: a mãe que faz o trabalho doméstico e cuida das crianças; o pai que tem um emprego e sustenta toda a família; um homem tem duas mulheres. O estereótipo de raça expressa-se na escolha da profissão (família africana); no sistema poligâmico (família árabe); na preguiça (família brasileira); na falta de higiene (família cigana).

AULA Nº 15

ACTIVIDADE

Jogo dos conceitos¹⁹²

DESCRIÇÃO

Sentados/as em círculo, um/a voluntário/a no centro, de olhos fechados. Um objecto vai passando de mão em mão. Quando o/a participante que está no centro bater palmas, quem, da roda, tiver o objecto na mão terá que dizer três conceitos filosóficos, que se iniciem com a letra do abecedário, indicada pelo/a participante do centro. O objecto retoma a trajectória e o/a participante deve enumerar os três conceitos até ao momento em que o objecto chegar às suas mãos. Se não conseguir concluir a tarefa, troca de lugar com o/a participante do centro.

VARIANTES

1. Jogar com um número maior de conceitos.
2. Usar uma segunda volta para explicar os conceitos.

OBJECTIVOS

- Motivar o uso do manual de filosofia
- Rever o significado de alguns conceitos filosóficos
- Distinguir conceitos filosóficos de outros conceitos
- Desenvolver o sentido de cooperação

OBSERVAÇÕES

O jogo revelou a dificuldade que muitos/as alunos/as tinham em distinguir um conceito filosófico e um conceito não filosófico. Todos/as ajudavam o/a colega, sussurrando o conceito, ou passando o objecto lentamente. O jogo, enquanto actividade de grupo, desenvolve o sentido de cooperação, mesmo que isso implique quebrar

¹⁹² Adaptação minha do *Jogo dos seis objectos* proposto por Spolin em *Improvisação para Teatro*, op. cit., p. 57.

algumas regras. No fim do jogo, a maioria pediu que voltássemos a jogar novamente, numa outra aula, e depois de elaborarem uma lista de conceitos.

AULA Nº 16

ACTIVIDADES

1. Ilustrar um tema com o próprio corpo¹⁹³

DESCRIÇÃO

Forma-se uma roda e pede-se aos/às participantes que mostrem, através da expressão corporal, um tema (foi proposto o tema da injustiça). O trabalho deve ser individual e todos/todas devem estar concentrados/as. A imagem deve ser estática, mesmo que tenha sido fixada a partir de um movimento. Cada participante mostrará a sua imagem da injustiça ao grupo.

DINAMIZAÇÃO

1. Todos/as mostram a sua imagem ao mesmo tempo, o que permite obter uma visão mais objectiva sobre a forma como o grupo percepção a injustiça, quer em relação à compreensão do conceito em si mesmo, quer em relação à experiência sentida como uma injustiça.

2. Todos/as procuram relacionar-se, escolhendo uma ou duas imagens, aproximando-se ou afastando-se delas. Se na primeira dinamização tínhamos uma «visão social», agora temos, utilizando a expressão de Boal, «uma visão social organizada, orgânica»¹⁹⁴.

OBJECTIVOS

- Compreender a «fala» do corpo
- Assumir as posições pessoais, rompendo com a indiferença

¹⁹³ Adaptação minha da técnica de imagem nº 1, proposta por Boal em *Jogos para Atores e Não-Atores*, op. cit., pp. 234-238.

¹⁹⁴ Idem, p. 236.

- Comprometer-se na compreensão crítica do/a outro/a, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos

AVALIAÇÃO

Mostraram ou contaram? As imagens comunicaram entre si? O diálogo foi realizado com o corpo? Houve necessidade de utilizar a fala?

OBSERVAÇÕES

As primeiras imagens não eram estáticas. Todos/as mostraram sequências de imagens em movimento. Seguidamente, foi pedido para escolherem uma imagem da sequência e mostrarem novamente. O grupo mostrou alguma dificuldade em escolher e mostrar uma imagem estática. Se na primeira apresentação o movimento do corpo foi espontâneo, na segunda, os corpos estavam tensos, «faltava acção», como referiu uma participante. Neste momento, é bom lembrar a distinção feita entre «actividade» e «acção interior», que se traduz na possibilidade de «estar em acção» sem fazer nada. Uma outra observação, relacionada com a anterior, e dela decorrente, foi a dificuldade em comunicar sem usar a palavra. Na procura de outras imagens e, durante o relacionamento, alguns/umas participantes faziam movimentos com os lábios e/ou gestos que traduziam palavras, como acenar a cabeça, para dizer «sim» ou «não», movimentar o braço, para dizer «aproxima-te» ou «afasta-te». É necessário que o/a orientador/a vá lembrando que todo o exercício deve ser feito sem utilizar a linguagem verbal.

Boal propõe a possibilidade de fazer uma terceira dinamização, quando os/as participantes «mostrem somente os efeitos e não as suas causas; o resultado da violência, mas não a origem»¹⁹⁵. No entanto, as imagens apresentadas pelo grupo, mostravam, sem excepção, a origem da violência, todos/as eram agressores/as, não havia vítimas. Perante estes resultados, propus a actividade que descrevo a seguir.

¹⁹⁵ Idem, p. 237.

2. Sequência do espelho 2¹⁹⁶

Utiliza-se o mesmo procedimento descrito na Sequência do espelho 1. O «espelho» deve reflectir a «imagem» da injustiça e devolver a sua própria imagem, enquanto sujeito. O espelho transforma a imagem que recebe e devolve a sua própria imagem. A intervalos de tempo, «espelho» e «imagem» procuram novos/as parceiros/as e continuam a trocar imagens. É importante manter a continuidade do gesto na mudança. Os/as participantes não devem cruzar os braços enquanto esperam por um/a novo/a parceiro/a, nem devem usar a linguagem verbal.

DINAMIZAÇÃO

1. O sujeito faz a sua imagem (agressor/a) e o «espelho» devolve uma imagem de vítima. Aqui o agressor/a vê o efeito da sua agressão, reconhece a sua vítima. Na actividade anterior, o agressor/a não conhecia a sua vítima, podia imaginá-la, mas não a tinha à sua frente. Agora, o gesto do/a agressor/a concretiza-se na imagem que o «espelho» lhe devolve. Por outro lado, o/a agressor/a experimenta um sentimento de empatia através da imagem da vítima.

2. O espelho transforma a sua imagem de vítima, numa imagem que exprima a «reparação» dessa injustiça, de preferência, sem recorrer a uma outra violência.

OBJECTIVOS

- Desenvolver o diálogo visual e físico
- Compreender a similaridade entre empatia e solidariedade
- Promover o diálogo na situação de conflito

AValiação

Houve continuidade na mudança dos pares? É possível comunicar sem usar a linguagem verbal? Encontraram imagens não violentas para responder à violência?

¹⁹⁶ Adaptação minha dos exercícios nº 1, nº 8 e nº 9 da «Sequência do espelho» proposta por Boal. Idem, pp. 173-179.

OBSERVAÇÕES

Nas mudanças de pares, alguns/umas participantes usavam a linguagem verbal. Houve muita resistência em construir uma imagem que respondesse à agressão de uma forma não violenta. A maioria defendeu que «amor com amor se paga» ou, parafraseando a mensagem cristã, «se te baterem numa face, bate-lhe nas duas». Esta atitude manifestou-se com mais veemência nos rapazes. As raparigas mostraram imagens mais próximas do diálogo.

AULA Nº 17

ACTIVIDADES

Sequência da modelagem¹⁹⁷

DESCRIÇÃO

1. Forma-se duas filas, uma de escultoras/es e outra de estátuas. Cada escultor/a tem à sua frente uma estátua que deve moldar de acordo com a sua ideia de injustiça. Contrariamente à linguagem do espelho, os/as escultores/as não devem mostrar com o seu próprio corpo a imagem que querem que a «estátua» reproduza. O «diálogo da modelagem» implica que o/a escultor/a toque a sua estátua com as suas mãos, de modo a que o gesto aí reproduzido seja o resultado de uma modelação e não de uma imitação.

2. Depois de esculpir as suas estátuas, os/as escultores/as afastam-se delas e continuam a moldá-las através de gestos, como se os seus dedos estivessem ligados à sua estátua através de milhares de fios.

3. Os/as escultores/as procuram relacionar os modelos uns com os outros, formando uma só escultura que mostre, na globalidade, a ideia que o grupo de escultores tem de injustiça.

4. Os/as escultores/as atribuem um título à sua escultura.

¹⁹⁷ Actividade proposta por Boal. Idem, p.181-184.

5. Escultores e estátuas trocam os papéis e refazem todo o processo.

OBJECTIVOS¹⁹⁸

- Identificar os vários tipos de violência no contexto da injustiça social
- Compreender a relação vítima/agressor/a na perpetuação da violência
- Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos

AVALIAÇÃO

Foi diferente a experiência de moldar e ser moldada/o? Sentiram necessidade de usar a palavra ou recorrer a sinais simbólicos? A imagem da violência física é tirada da vossa realidade ou das imagens televisivas?

OBSERVAÇÕES

O grupo trabalhou concentradamente, sem recorrer à comunicação verbal. A maioria preferiu ser estátua, repetindo o argumento de que é mais fácil, porque não têm de imaginar/criar uma imagem.

Mais uma vez surge a imagem da violência física na escultura final. No entanto, surgiram imagens de vítimas, duas no primeiro grupo, para nove agressores/as, e quatro no segundo grupo, para seis agressoras/es. Reflectimos sobre a origem dessas imagens e concluímos que são tiradas da própria realidade familiar dos/as participantes e da televisão. Durante o diálogo, uma participante disse que não existia a realidade e a televisão, porque a televisão é, para os/as jovens, a sua realidade. Procurámos saber quantas horas ocupavam a ver televisão. A média foi de quatro horas por dia, durante a semana, e doze horas por dia durante as férias e os fins-de-semana. Apenas 25% dos/as participantes gostavam de assistir a filmes violentos. Um participante colocou a questão da violência verbal, para ele, um tipo de violência muito comum entre os jovens, quer

¹⁹⁸ Objectivos do programa de filosofia do 10º ano de escolaridade.

no ambiente escolar, quer no ambiente familiar, que, na maioria das vezes, conduz à agressão física. Falámos do diálogo como um caminho alternativo à solução de conflitos, sejam eles de origem familiar, do grupo de pares ou culturais.

TERCEIRA SÉRIE – O ENSAIO

AULA Nº 18

ACTIVIDADES

Exercícios de dicção e projecção de voz¹⁹⁹

DESCRIÇÃO

a) Exercício de sussurrar/gritar

Os/as participantes espalham-se pela sala, ocupando o espaço todo e mantendo a equidistância. Estabelecem «Onde», «Quem» e «O Quê». Pede-se ao grupo para escolher uma cena em que gritar, sussurrar e falar no tom habitual possam ser usados simultaneamente.

b) Sussurro no palco

Dois/duas participantes estabelecem «Onde», «Quem» e «O Quê» e iniciam um diálogo em sussurro, que não deve ultrapassar três minutos.

c) Percussão coral

Dois grupos grandes. Cada grupo escolhe um/a maestro/a, um coro e dois/duas actores/atrizes que devem estabelecer um «Onde», «Quem» e «O Quê» e iniciar uma acção. O coro participa da cena criando sons vocais e corporais. O/a maestro/maestra dirige o coro.

¹⁹⁹ Adaptação minha da série de exercícios de dicção propostos por Spolin em *Improvisação para Teatro*, op. cit., pp. 175-178.

OBJECTIVOS

- Reconhecer a importância da dicção e projecção da voz na comunicação
- Perceber a interacção entre a voz e o corpo
- Experimentar o corpo e a voz como instrumentos de som

AVALIAÇÃO

Sussurraram ou falaram baixo? As diferenças de registo verbal foram percebidas? Houve diferentes colocações de voz, ou a voz permaneceu colocada na garganta? O coro acompanhou a cena ou projectou os sons sobre ela?

OBSERVAÇÕES

Soltar a voz está relacionado com o nível de concentração. Quando estamos tensos/as, a voz é colocada na garganta. A maioria dos rapazes, por natureza, coloca a voz no peito, enquanto que as raparigas, mais naturalmente, colocam a voz na garganta. Existe um exercício que ajuda a colocar a voz no peito e consiste em dizer palavras terminadas em «mente», como, por exemplo, alegremente, agradavelmente, etc. Sussurrar é muitas vezes confundido com falar baixo e está relacionado com uma dificuldade mais geral que consiste em esquecer que a plateia precisa de ouvir o que está a ser dito no palco. Os exercícios de dicção ajudam a clarear a voz. Gritar não é sinónimo de projectar. Uma aluna contou que «a avó, quando fala português com os estrangeiros, altera o volume da voz e fala a gritar».

AULA Nº 19

ACTIVIDADES

1. *Give and take for reading*²⁰⁰

DESCRIÇÃO

Os/as participantes iniciam, em silêncio, a leitura de um texto²⁰¹ previamente dado. Todos/as têm oportunidade de ler em voz alta, até ao momento em que alguém «tome a palavra». Só um/a participante de cada vez pode ler em voz alta. Ceder e tomar a leitura deve acontecer com frequência. Saltar palavras ou repetir as últimas palavras lidas não deve acontecer.

AVALIAÇÃO

A participação surgia de forma espontânea, ou obedecia a uma ordem? A leitura fluiu como se apenas uma pessoa estivesse a ler, ou era intercalada?

OBSERVAÇÕES

Após a explicação das regras do jogo, alguns/mas participantes mostraram-se cépticos em relação à ausência de uma ordem para a leitura do texto. Nos primeiros minutos de leitura em voz alta procurava-se manter uma determinada ordem, depois, e cada vez com mais frequência, o texto «falava» em diferentes vozes. Quando o ponto de concentração incidiu, simultaneamente, sobre o texto e a dinâmica do grupo, a leitura parecia ser a uma só voz. Muitas vezes, os/as participantes resistem a um exercício, ou jogo, afirmando que é impossível de ser realizado, ou que é ridículo. Spolin recomenda que, neste caso, devemos encorajá-los/as «apenas a trabalhar com o problema, tentando resolvê-lo, mesmo que não consigam»²⁰².

²⁰⁰ Spolin, V. (1999). *Improvisation for the Theatre*. Illinois: Northwestern University Press. Esta edição inclui uma linguagem diferenciada de género e trinta novos exercícios em apêndice. Os três exercícios que se seguem são propostos pela autora na mesma obra, pp. 379-398.

²⁰¹ Shakespeare, W. (2000). *Romeu e Julieta (Acto II, Cena II)* Porto: Lello & Irmãos.

²⁰² Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., p. 146.

2. *Spelling*

DESCRIÇÃO

Formam-se três ou quatro grupos que devem estabelecer um diálogo²⁰³, soletrando as palavras, a partir do texto lido. Seguidamente volta-se à leitura do texto e, utilizando o procedimento anterior, soletra-se uma parte do texto.

AValiação

O diálogo foi compreendido pelas/os ouvintes? Os/as *soletrantes* visualizaram as sílabas?

Observações

Soletrar um texto é *fisicalizar* as palavras. Lentamente, as consoantes são articuladas com as vogais, através do movimento dos lábios e da língua. Durante o processo, a sílaba é visualizada a partir do desenho do movimento da fala articulada. O grupo fez essa descoberta e pudemos ir mais longe ao propor que, em roda, experimentássemos o som das consoantes sem usar as vogais. Todos/as se esforçaram para produzir o som do «b», «c», «d», etc. Concluímos, pela prática, que as consoantes são mudas e precisam das vogais para se tornarem audíveis. Por sua vez, as consoantes empurram as vogais e imprimem-lhes múltiplos sentidos.

3. *Vowels and consonants*

DESCRIÇÃO

Duas filas de participantes, frente a frente. Iniciam um diálogo concentrando-se ora nas consoantes, ora nas vogais das palavras que usarem para dialogar, sem colocarem ênfase nelas ou mudarem a estrutura do diálogo. O/a orientador/a deve indicar os momentos de mudança do «ponto de concentração». No momento em que se verificar o envolvimento nos diálogos, pedimos que se afastem lentamente, sem alterar

²⁰³ O diálogo deve ter como referência o texto que está a ser trabalhado. Caso não exista o texto, o tema do diálogo deve ser proposto pelo/a orientador/a ou pelo grupo.

o ritmo do diálogo e o volume da voz e que se aproximem novamente. Quando estão próximos devem fechar os olhos e continuar o diálogo.

AVALIAÇÃO

Tiveram a sensação de contacto físico com a palavra? A comunicação foi mantida ao longo do diálogo?

OBSERVAÇÕES

Surgiram algumas dificuldades em manter a voz baixa no momento em que os pares se afastaram. Alguns/umas participantes acentuavam as consoantes, outros/as punham a tónica nas vogais. No momento de fecharem os olhos houve pausas no diálogo e alguma desconcentração. Habitados/as a «ler» nos lábios, dialogar com os olhos fechados mostra aos/às participantes que todo o corpo está envolvido na fala. De acordo com Spolin, «the exercise acquaints players with the physiological structure of language, bringing a respite from subjective thought or interpretation»²⁰⁴.

4. *Building a story*

DESCRIÇÃO

Sentados/as em roda. Um/a voluntária inicia uma estória²⁰⁵. A qualquer momento o/a orientador/a escolhe outro/a participante para continuar a história a partir do ponto em que foi deixada. Se a história for interrompida no meio de uma palavra, a mesma palavra deve ser completada e retomada por outro/a participante.

OBJECTIVOS

- Compreender os fundamentos biológicos da estética
- Articular o corpo e a fala
- Reconhecer a linguagem do texto dramático

²⁰⁴ «Este exercício familiariza os jogadores com a estrutura física da linguagem, trazendo um momento de afastamento da subjectividade do pensamento ou da interpretação». Spolin, *Improvisation for the Theatre*, op. cit., p. 396, (tradução minha).

²⁰⁵ A estória baseou-se no drama de Romeu e Julieta.

AVALIAÇÃO

As ideias e as palavras da história ganharam continuidade, ou foram cortadas?
Transformou-se numa estória contada a «uma só voz»?

OBSERVAÇÕES

Habitualmente este exercício produz uma onda de entusiasmo e todos/as querem participar na construção da estória. Por esse motivo, é sempre necessária a intervenção do/a orientador/a. Verificámos que alguns/umas participantes mostravam dificuldade em continuar a estória, quando esta era interrompida no meio de uma palavra.

AULA Nº 20

ACTIVIDADES

*Stage Picture*²⁰⁶

DESCRIÇÃO

Os/as participantes movimentam-se em diversas direcções. No momento em que o/a orientador/a disser «Postura de Palco!» (*Stage Picture*), todos/as congelam o movimento. Se o/a participante não ficar visível para a «plateia», ou tiver alguma parte do corpo «escondida», o/a orientador/a deve continuar a dizer «Postura de palco».

Variação I

Todos/as os/as participantes mantêm a «postura de palco» enquanto se movimentam.

Variação II

Todos/as se movimentam no espaço. Quando o/a orientador/a disser o nome de um/a participante, todos/as seguem o movimento do/a nomeado/a até à indicação de «Postura no palco!».

²⁰⁶ Actividade proposta por Spolin em *Improvisation for the Theatre*, op. cit., p. 393.

Variação III²⁰⁷

O grupo é dividido em duas equipas: uma observa e a outra mantém-se em movimento.

Sempre que se forma a «postura de palco», a «plateia» infere um «Onde», «Quem» e «O Quê» a partir das posições formadas.

OBJECTIVOS

- Compreender que cada parte do corpo pertence ao corpo na sua totalidade
- Reconhecer a importância da visibilidade na vida do «palco»

AValiação 1

Durante o movimento permaneciam em contacto com a «plateia»? Tornar-se visível era uma atenção constante?

AValiação 2 (sobre a *variação III*)

Para a «plateia»: Como chegaram às vossas conclusões?

Para os/as jogadores/as: Qual a relação entre a vossa postura e o que foi visto pela «plateia»?

OBSERVAÇÕES

Os exercícios da segunda série ajudaram na realização deste exercício. A maioria já tinha consciência que não deve «dar as costas» para a «plateia». Nos círculos dialógicos, realizados anteriormente, os/as participantes falavam, olhando nos olhos. Os/as adolescentes, e também muitos adultos, comunicam entre si evitando olhar nos olhos. Quando falam em público escondem as mãos atrás das costas ou enfiam-nas nos bolsos. Os exercícios de «Postura de palco» possibilitam libertar o corpo dos

²⁰⁷ Esta variação pode ser realizada a partir do jogo infantil «Um, Dois, Três, Macaquinho do Chinês». No Brasil o jogo homónimo designa-se por «Batatinha frita, Um, Dois, Três» e em francês «Un, Deux, Trois, Soleil!» Cf. Boal, *Jogos para Atores e Não-Atores*, op. cit., p. 113. Este jogo pode ser proposto no início do curso, com o objectivo de unificar o grupo e, mais tarde, pode ser adaptado ao «Jogo do Onde»: o/a participante que fica na parede deve indicar um «Quem» para congelar, por exemplo, deve congelar adoptando uma postura que mostre qual a profissão que exerce.

constrangimentos provocados pela presença de uma audiência. Ajudam os/as alunos/as na apresentação de trabalhos disciplinares.

AULA Nº 21

ACTIVIDADES

1. Mudando a história da peça²⁰⁸

A proposta consiste na improvisação de cenas que alterem a história da peça. Partindo da *cena 2*, do *Acto II* da peça *Romeu e Julieta*²⁰⁹, os/as participantes, distribuídos por quatro grupos, mudam a história, convidando a imaginação através do mágico «Se»²¹⁰, por exemplo, Se a Julieta fosse..., Se o Romeu fosse..., Se a acção acontecesse no século XXI..., etc. Os grupos discutem as cenas, descrevem os espaços, interiores e exteriores, caracterizam as personagens, fazem um esboço do cenário, criam figurinos e adereços e escrevem o texto. O ponto de partida da acção é a existência de um conflito, e o objectivo, a sua resolução. É importante delimitar o tempo de apresentação da improvisação, que não deverá ultrapassar os dez minutos.

OBJECTIVOS²¹¹

- Compreender a arte como uma forma de conhecimento de si e do mundo
- Reconhecer a dimensão ética da arte
- Proporcionar a experiência estética da criação artística

2. Desenvolvimento de uma personagem²¹²

OBJECTIVOS

- Desenvolver a comunicação corporal e gestual da personagem

²⁰⁸ Idem, p. 288.

²⁰⁹ Embora o texto escolhido seja um texto dramático, isso não exclui a possibilidade de optar por trabalhar sobre um texto filosófico. No entanto, a escolha de um, ou outro, deverá ter em conta os objectivos propostos e as características do grupo de trabalho.

²¹⁰ Cf. Stanislavski, *A Preparação de Ator*, op. cit., pp. 63-69.

²¹¹ Objectivos do programa de filosofia do 10º ano de escolaridade. Cf. Anexo III, p. 154.

²¹² Cf. Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., pp. 229-246.

- Reconhecer a importância do conflito na dinâmica do teatro
- Reconhecer o valor das peças de figurino

DESCRIÇÃO

a) Jogo do quem B²¹³

Cada grupo estabelece um «Onde», «Quem» e «O Quê». Cada participante escreve numa folha de papel uma lista de expressões faciais e a descrição delas. Spolin apresenta alguns exemplos²¹⁴:

lábio inferior – triste
 lábio superior – petulante
 ponta do nariz – pontuda
 narinas – irritadas
 olhos – lacrimejantes
 sobrancelhas – serenas
 testa – ameaçadora
 queixo – beligerante
 feitiço do rosto – petulante

O grupo encontrou outras descrições:

Lábio inferior – relaxado/infeliz/desiludido/admirado
 Lábio superior – irónico/sensual/surpreendido/amoroso
 Ponta do nariz – arrebitada/orgulhosa/convencida/arredondada
 Narinas – franzidas/com raiva/pingadas/entupidas
 Olhos – amendoados/húmidos/envergonhados/arregalados
 Sobrancelhas – franzidas/arqueadas/tensas/relaxadas
 Testa – interrogativa/amuada/furiosa/enrugada
 Queixo – contraído/descaído/retraído/tenso
 Feitiço de rosto – sereno/apaixonado/irritado/arrogante

Seguidamente, os grupos improvisaram uma cena a partir do texto, utilizando algumas das expressões faciais propostas.

AVALIAÇÃO

A integração de aspectos físicos mecanizou o comportamento da personagem?

As expressões faciais estavam de acordo com a cena?

²¹³ O jogo foi adaptado à construção das personagens do texto que estava a ser estudado. Ver nota de rodapé nº 201.

²¹⁴ Spolin, *Improvisação para Teatro*, op. cit., p. 233.

b) Jogo do quem C, acrescentando conflito

Cada grupo estabelece um «Onde», «Quem» e «O Quê» e acrescenta uma situação de conflito a partir da cena do texto.

Exemplo: Julieta espera o Romeu. Movimenta-se com impaciência, de vez em quando suspira. A face muda de ansiosa e alegre, para preocupada e, finalmente, irritada quando Romeu aparece. Começam a discutir por causa do atrasado Romeu. Ele pede um beijo, ela recusa; ela quer deixá-lo, ele tenta abraçá-la; ela afasta-se, ele pede desculpas; ela fá-lo jurar que nunca mais se atrasará, ele promete. Abraçam-se.

O Onde – jardim dos Capuletos. Quem – Julieta à espera de Romeu; Romeu apressado.

O Quê – Romeu chega atrasado ao encontro com Julieta.

c) Peça de figurino

Cada elemento do grupo faz uma lista de peças de figurino de acordo com a personagem que escolheu. Dessa lista selecciona uma peça e repetem as cenas improvisadas no jogo anterior. Agora é a peça de figurino que sugere as características (qualidades e atitudes) da personagem.

AVALIAÇÃO

A personagem foi imposta à peça de figurino ou, pelo contrário, foi a peça de figurino que modelou as atitudes da personagem?

OBSERVAÇÕES

Verificou-se uma visível mudança no comportamento das personagens a partir da utilização de peças de figurino. Por exemplo, Julieta esperava Romeu com uma carta na mão, o que aumentou a ansiedade da personagem. No entanto, algumas personagens deram continuidade à expressão que já tinham construído anteriormente.

AULA Nº 22

ACTIVIDADES

Ensaio Geral

Chega o momento do nosso ensaio geral. Cada apresentação, num total de quatro, teve a duração aproximada de dez minutos. A dramaturgia do texto²¹⁵ foi realizada a partir de um conjunto de regras que foram analisadas e discutidas em grupo: o ponto de partida consistia em criar um conflito (O Quê) entre Romeu e Julieta, no quadro de referência dos estereótipos e preconceitos interculturais; o ponto de chegada seria a resolução do conflito. Cada grupo teria de criar outras personagens (Quem) que facilitassem ou estimulassem o conflito. Por último, o grupo tinha de estabelecer «O Onde», criando o cenário e respectivos adereços.

GRUPO 1

ONDE – Cenário: castelo, quarto da Julieta, jardim, acampamento cigano (imagens projectadas em *powerpoint*); adereços: espelho, lenço, carta.

QUEM – Julieta, Romeu, Isabel e Leonor, amigas de Julieta e Lola, noiva de Romeu.

O QUÊ – Conflito: Julieta está apaixonada por Romeu, um jovem de etnia cigana. Romeu sente o mesmo amor, mas está comprometido com Lola, desde os dez anos de idade. Ambos sabem que as famílias nunca aceitarão este amor.

RESOLUÇÃO DO CONFLITO: Romeu desfaz o seu compromisso com Lola e escreve uma carta a Julieta:

Apesar dos nossos encontros e desencontros, o meu amor por ti é cada vez maior.
Acho que chegou a altura de viver o nosso amor, sou capaz de deixar tudo por ti... És a pessoa mais importante da minha vida, és o sol que me ilumina todos os dias, o ar que respiro, és a razão do meu viver...

Para Sempre Teu

Romeu

²¹⁵ Ver nota de rodapé nº 200.

GRUPO 2

ONDE – Uma rua da cidade

QUEM – Julieta, Romeu, mãe de Julieta e prima de Romeu

O QUÊ – Conflito: Romeu vive na rua, mendigando. Julieta passa e acontece o amor à primeira vista. Julieta quer saber porque é que ele está naquela situação. Entretanto, Julieta lembra-se da mãe e sai a correr. Volta mais tarde e é surpreendida pela mãe que insulta o Romeu, chamando-lhe «sujo» e «nojento». A prima de Romeu interfere em sua defesa, dizendo: «Romeu, não liguês a esta gente, pois eles só se conhecem pelas aparências e pelo dinheiro».

RESOLUÇÃO DO CONFLITO: Julieta olha a mãe e abraçando o Romeu diz: «Calem-se, nós vamos ficar juntos para sempre!».

GRUPO 3

ONDE – Cenário: Igreja e pátio da casa de Julieta.

QUEM – Padre Romeu, Julieta, um monge e uma amiga de Julieta.

O QUÊ – Conflito: Julieta apaixonou-se pelo padre Romeu. Quando saem da missa ela revela o seu segredo à amiga. Esta aconselha-a a esquecer esse amor impossível. Entretanto, o padre Romeu conversa com um monge e confessa-se perturbado com a presença de Julieta na missa. O monge lembra-lhe o seu voto de castidade, mas o padre Romeu argumenta que «um homem é sempre um homem».

RESOLUÇÃO DO CONFLITO: Um dia, depois da missa, Julieta decide declarar o seu amor ao padre Romeu:

Julieta: Padre Romeu, venho-me confessar...

Padre: Então diz lá os teus pecados.

Julieta: Não é bem um pecado, ou talvez seja... Padre, apaixonei-me.

Padre: E isso que tem de mal?

Julieta: É um amor não correspondido, um amor impossível. A profissão dele não lhe permite apaixonar-se.

Padre: E qual é essa profissão?

Julieta: Bem, senhor. Padre... estou... apaixonada por si.

Padre: Por mim? Bem... eu... desde que te vi na missa que estou a pensar em desistir de ser padre. Por este amor faço tudo.

GRUPO 4

ONDE – Jardim, esplanada de café, rua e casa da Julieta.

QUEM – Julieta, duas amigas de Julieta, Romeu, pai de Romeu.

O QUÊ – Conflito: Julieta passeia de *skate* e choca com o Romeu. Ela pede desculpas, ajuda-o a apanhar os livros que tinham caído no chão. Olham-se apaixonadamente.

Mais tarde voltam a encontrar-se. Ela está sentada numa esplanada com as amigas e ele passa com o pai que, olhando Julieta, comenta em voz alta: «Isto está a ficar cheio de pretos....».

RESOLUÇÃO DO CONFLITO: Romeu e o pai cruzam-se com Julieta e duas amigas.

Romeu e Julieta olham-se intensamente. Antes do pai fazer algum comentário racista, Romeu pega na mão de Julieta e afastam-se.

AVALIAÇÃO

Mostraram ou contaram quem eram? O relacionamento entre as personagens foi intenso? Olhavam-se nos olhos? As palavras soavam como *récita*, ou transformaram-se em diálogo? A projecção de voz e a dicção estabeleceram o relacionamento com a plateia? Actuaram com o corpo todo (fiscalizaram), ou usaram apenas a boca e as mãos? A movimentação em cena foi espontânea, ou mecanizada? O cenário era apropriado à cena? Os figurinos e adereços eram adequados? Qual a origem do conflito? A resolução do conflito foi conseguida?

OBSERVAÇÕES

O resultado dos trabalhos, apresentados pelos grupos, mostrou que os/as alunos/as integraram os conceitos filosóficos no trabalho de reescrita do texto dramático. A partir do diálogo filosófico que estabeleceram com o texto, criaram, com o

corpo e a voz, os gestos e as atitudes que, na opinião deles/as, melhor comunicaram o conflito e a resolução do mesmo. Para além da linguagem estética, todos os trabalhos incluíram cenário, figurinos e adereços elaborados pelos/as participantes. No final das apresentações, alguns/umas alunos/as sublinharam a importância de compreender a arte, como forma de expressão e comunicação, através da experiência da criação.

Os trabalhos foram gravados em vídeo e visualizados, mais tarde, pelos/as alunos/as.

CONCLUSÕES GERAIS

A primeira dificuldade na aplicação dos jogos teatrais, ao ensino da filosofia, foi a adaptação do grupo a um espaço físico e social diferente do espaço tradicional da sala de aula. Na ausência de cadeiras, mesas e secretária da professora, o grupo entrava na sala de teatro, dispersava-se em subgrupos e estes continuavam as conversas que traziam do intervalo. No momento de formar a roda ou o círculo, com o qual iniciávamos as aulas, a maioria oferecia resistência, propondo permanecer nos lugares que tinham escolhido e que, de uma certa maneira, reproduziam a «geografia» da sala de aula tradicional, ou, no caso dos rapazes, que recusavam dar a mão a outros rapazes, afirmando que «homem que fica de mão dada é gay». Quando finalmente formávamos a roda e iniciávamos um diálogo, a maioria recusava-se a falar, uns/umas por vergonha, outros/as por falta de interesse, enquanto outras/os faziam piadas, riam alto, falavam com o/a vizinho/a ou, por vezes, agrediam-se fisicamente.

Durante as primeiras aulas com jogos tradicionais, verificava-se a dificuldade em escutar as regras e manter a concentração no jogo. Alguns alunos/as escreveram, na primeira avaliação, que os jogos eram infantis e, por isso, inadequados à sua idade. No entanto, à medida que íamos jogando, os/as alunos/as mostravam-se mais espontâneos e

participativos no processo. Esta reacção inicial do grupo pertence a uma determinada cultura a que Paulo Freire chama «cultura do silêncio», que promove atitudes passivas e reacções agressivas dos/as alunos/as. A pedagogia tradicional das nossas escolas está centrada na «transferência de conhecimentos» dos/as professores/as para os/as alunos/as, num espaço físico onde todos/as olham para o/a professor/a, mas de costas voltadas uns/umas para os/as outros/as. O meio ambiente escolar é limitado por regras, testes, competições e matérias curriculares.

De acordo com Paulo Freire, «as escolas fazem crer que a forma de falar dos alunos é vergonhosa. Negam a subjectividade dos alunos, não lhes permitindo um contacto crítico com a realidade»²¹⁶. Igualmente promotora de uma «cultura do silêncio», a televisão produz «plateias» de jovens que assistem passivamente a programas de propaganda ideológica expressa em imagens e discursos estereotipados de classe, género, raça e mitos de beleza.

Os primeiros jogos de improvisação tinham como objectivo trabalhar a resistência em «mostrar» e utilizar o corpo. Numa segunda fase, os «jogos de imagem» forneceram a base para a análise e observação críticas das «opressões» sociais simbolizadas na linguagem gestual e verbal.

No final da primeira série com os jogos teatrais, a transformação mais significativa foi a substituição do espírito de competição pelo espírito de cooperação entre o grupo e uma maior concentração e espontaneidade na «actuação». A síntese dos resultados da Ficha de Avaliação I²¹⁷ mostra-nos os factores que possibilitaram essa transformação: os exercícios e jogos sensório-motores; a prática da regra do jogo e a compreensão do «ponto de concentração». Quando os/as alunos/as chegam à escola para frequentar o 10º ano, deparam-se com uma realidade bem diferente da experiência

²¹⁶ Freire, P., Shor, I., *Medo e Ousadia*, op. cit., p. 150.

²¹⁷ Ver Anexo II, pp. 126-127.

que trazem do ensino básico. Para além da adaptação a um espaço físico e social novos, existe a perda de um grupo sócio-afectivo e a integração num outro grupo ainda desconhecido. Por outro lado, o nível do ensino secundário exige competências de desempenho ao nível da participação oral na sala de aula, para as quais os/as alunos/as não têm competências. Expressar-se verbalmente, em grupo, exige uma descontração e auto-estima, para a qual os/as adolescentes não foram preparados/as. Na dificuldade de expressarem as suas opiniões durante as aulas, a maioria dos/das alunos/as justificava-se usando expressões como: «Tenho vergonha!», «Sou tímido/a!», «Sinto-me inibido/a!». Muitas vezes não nos apercebemos que esta «vergonha» pode ser um factor de insucesso na aprendizagem e levar ao abandono escolar.

A este propósito cabe referir aqui o caso de uma aluna que anulou a matrícula na disciplina de filosofia antes do final da primeira série. Após uma conversa com a aluna, percebi que as aulas com jogos eram vividas com muita angústia. O único colega que ela conhecia, também tinha dificuldades em integrar-se no grupo e ela acreditava que não ia conseguir. Convidei-a a assistir às aulas e a fazer só o que ela sentisse vontade de fazer. Aceitou e duas semanas mais tarde fez um pedido à Direcção da Escola para voltar a matricular-se na disciplina, que a escola aceitou. Na sua reflexão crítica do final do ano lectivo, a aluna descreve detalhadamente todo o seu percurso na aprendizagem da filosofia, concluindo com um «Muito obrigada professora, directora de turma, psicóloga e presidente da Escola.»

Este exemplo mostrou-me mais claramente que, ao nível do 10º ano, é necessário fazer uma integração progressiva, quer ao nível dos conteúdos programáticos, quer ao nível dos métodos e técnicas de aprendizagem. Assim, as primeiras aulas de filosofia devem ser dadas na sala de aula tradicional, afastando-se as mesas e as cadeiras e propondo actividades com jogos tradicionais, trazidos pelos/as

alunos/as. Nesta fase, o/a orientador/a deve introduzir algumas noções básicas do programa de filosofia. Este procedimento impede que alguns/mas alunos/as, mais tímidos/as ou inseguros/os, se sintam desapoiados/as ou desmotivados/as.

Em relação à avaliação da primeira série, concluo que embora a maioria dos/as alunos/as tenha progredido na aprendizagem, alguns/mas alunos/as sentiram dificuldades nos jogos que exigiam um trabalho mais pormenorizado com a linguagem corporal. Para facilitar a confiança dos/as alunos/as, devemos trabalhar com um maior número de jogos de integração de grupo.

Com o objectivo de comparar as avaliações das aulas, com jogos teatrais, e as avaliações das aulas tradicionais, optei por dar nove aulas consecutivas na sala de aula tradicional, utilizando o método expositivo e o círculo dialógico. No final, que correspondeu ao término do primeiro período, os/as alunos/alunas fizeram a Ficha de Avaliação II²¹⁸. A análise dos resultados permite tirar duas conclusões: 1) Não houve progressão significativa na aprendizagem em relação ao corpo, concentração, desinibição/capacidade de expressão verbal e no relacionamento em grupo; 2) A maioria dos/as alunos/as preferia aulas com jogos (11 alunos/as num total de 20); seis alunos/as preferiam aulas alternadas; três alunos preferiam aulas sem jogos²¹⁹.

No segundo período tínhamos uma aula por semana com jogos. Progressivamente, fomos articulando a linguagem filosófica (os conceitos) com a prática teatral, através de jogos de improvisação. Os índices mais significativos de progressão na aprendizagem registaram-se ao nível do desenvolvimento da expressão e comunicação gestual e verbal; da consciência da necessidade de regras de jogo; do relacionamento com o grupo; da criatividade e da transposição dos conceitos filosóficos para a realidade social e política²²⁰.

²¹⁸ Cf. Anexo I.

²¹⁹ Cf. Anexo II.

²²⁰ Idem.

A segunda dificuldade surgiu no momento de articular os conceitos teatrais e a sua prática, com os temas e conceitos filosóficos. No fim do segundo período, o grupo sentia-se desmotivado para ler um texto filosófico ou fazer um exercício de escrita. Tínhamos trabalhado sobre a expressão corporal e a comunicação verbal; libertámos a criatividade e a espontaneidade, desenvolvemos o sentido de cooperação do grupo e compreendemos os conceitos filosóficos básicos, faltava encontrar uma metodologia para estimular o prazer de ler e escrever. Optei por escolher um texto teatral²²¹, fazer a leitura em grupo, utilizando alguns jogos teatrais, sugeridos por Spolin. Esta experiência com o jogo e o texto, desmistificou, por um lado, a ideia que os/as adolescentes tinham de leitura e, por outro lado, motivou o exercício de escrita, a partir daquele texto.

Devido à falta de tempo, não chegámos a trabalhar sobre o texto filosófico. No entanto, é minha intenção explorar, futuramente, o jogo teatral com o texto filosófico, utilizando a metodologia de Koudela na abordagem através do jogo teatral com a peça didáctica de Brecht²²².

Em síntese, a aprendizagem mais evidente na aplicação dos jogos teatrais ao diálogo filosófico, de acordo com a análise dos resultados da Ficha de Avaliação Final²²³, foi a formação de um grupo consciente de dois deveres e direitos básicos: o direito de ser escutado e o dever de escutar os outros. Outros resultados importantes foram o conhecimento do corpo e o desenvolvimento da criatividade e da comunicação gestual e verbal. O facto dos itens de avaliação sobre «despertar a minha leitura crítica do mundo» e «sensibilizar para a criação e contemplação artística» apresentarem índices menores de progressão na aprendizagem leva-me a colocar como hipótese, por um lado, a dificuldade dos/as alunos/as em relacionar, de forma imediata, a aprendizagem da

²²¹ Ver nota de rodapé nº 200.

²²² Cf. Koudela, *Brecht na Pós-Modernidade*, op. cit.

²²³ Cf. Anexo II.

escola com a realidade do quotidiano e, por outro, o facto dos/as alunos/as associarem o processo de criação artística ao mundo exclusivo da arte e dos artistas.

. Por último, considero que a aplicação dos jogos teatrais na construção do diálogo filosófico poderia, e deveria, ser continuada e alargada a outros níveis de ensino da filosofia e incluir outras possibilidades que o sistema de Spolin e a poética de Boal oferecem.

BIBLIOGRAFIA

- Aristóteles. (1986). *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Boal, A. (1980). *Stop: C'est Magique!* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1996). *O Arco-Íris do Desejo* [1992]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1996). *Teatro Legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1998). *Jogos para Atores e Não-Atores* [1973]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (2000). *Hamlet e o Filho do Padeiro – Memórias Imaginadas*. Rio de Janeiro: Record.
- _____. (2005). *Teatro do Oprimido e outras Poéticas* [1973]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Borie, M., Rougemont, M., Scherer, J. (1996). *Estética Teatral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brook P. (1990). *The Empty Space* [1968]. London: Penguin Books.
- _____. (2000). *A Porta Aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Celso, A. (1997). *A Inteligência Emocional na Construção do Novo Eu*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cornford, F. M. (1981). *Principium Sapientie* [1952]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Courtney, R. (2003). *Jogo, Teatro & Pensamento* S. Paulo: Perspectiva.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2004). *O que é a Filosofia?* S. Paulo: Editora 34.
- Delors, J. (dir). (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Asa.
- DES (2000). *Revisão Curricular do Ensino Secundário – Cursos Gerais e Tecnológicos*. Lisboa: Autor.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience* [1934]. New York: Perigee Books.
- _____. (1997). *Experience and Education* [1938]. New York: Touchstone.
- Dominguez, A. (1978) *Teatro e Educação – Uma Pesquisa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições Asa.

- Fischer, E. (s/ data). *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Foucault, M. (2004). *Microfísica do Poder*. S. Paulo: Graal.
- Freire, P., Shor, I. (2001). *Medo e Ousadia*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros Escritos*. S. Paulo: Unesp.
- _____. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Gallo, S., Cornelli, G., Danelon, M. (org.). (2003). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Huizinga, J. (2004). *Homo Ludens* [1938]. São Paulo: Perspectiva.
- Koudela, I. (1992). *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1992). *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (2000). *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (2001). *Brecht na Pós-Modernidade*. S. Paulo: Perspectiva.
- Jaeger, W. (1979). *Paideia* [1936]. Lisboa: Aster.
- Japiassu, R. (2003). *Metodologia do Ensino de Teatro*. S. Paulo: Papirus.
- Lipovetsky, G. (s/ data). *A Era do Vazio – Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Morin, E. (2001). *O Desafio do século XXI*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nietzsche, F. (1995). *A Origem da Tragédia* [1872]. Lisboa: Lisboa Editora.
- _____. (2003). *Escritos sobre Educação* [1873]. Rio de Janeiro: PUC.
- Nogueira, C., Silva, I. (2001). *Cidadania*. Porto: Asa.
- Platão. (1999) *Fédon*. Lisboa: Lisboa Editora.
- _____. (s/ data). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____. (2004). *Leis*. Lisboa: Edições 70.
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança* [1932]. São Paulo: Summus.

- Savater, F. (1993). *Ética para um Jovem*. Lisboa: Presença.
- Shakespeare, W. (1973). *Romeu e Julieta*. Porto: Lello & Irmãos.
- Singer, P. (2002). *Ética Prática*. Lisboa: Gradiva.
- Spolin, V. (1992). *Improvisação para Teatro* [1963]. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (s/ data). *O Jogo Teatral no Livro do Director*. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1999). *Improvisation for the Theatre* [1963]. Illinois: Northwestern University Press.
- _____. (2001). *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva.
- Stanislavski, C. (1998). *A Preparação do Ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1998). *A Construção da Personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Teodisco, J. (1999). *O Novo Pacto Educativo – Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Vasques, E. (2003). *O que é Teatro*. Lisboa: Quimera.

ANEXOS

ANEXO I – Fichas de Avaliação

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO DA FILOSOFIA I Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias 10º Ano de Escolaridade - Turma 2
--

1. O que aprendi na disciplina de filosofia, na sala de teatro, em relação:

- a. Ao meu corpo
- b. À minha concentração
- c. À minha desinibição
- d. À minha relação com os/as outros/as

2. Dificuldades na aprendizagem:

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO DA FILOSOFIA II Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias 10º Ano de Escolaridade - Turma 2

1. O que aprendi na disciplina de filosofia, na sala de aula, em relação:

- a. Ao meu corpo
- b. À minha concentração
- c. À minha desinibição
- d. À minha relação com os/as outros/as

2. Prefiro as aulas de filosofia:

_____ com jogos, porque...

_____ sem jogos, porque...

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO DA FILOSOFIA III Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias 10º Ano de Escolaridade - Turma 2
--

I

Responde ao questionário marcando um x na coluna da direita, quando a aprendizagem se realiza.

Os jogos de improvisação e os exercícios ajudam-me a:

1. Conhecer melhor o meu corpo	
2. Relacionar-me com a turma/grupo	
3. Desenvolver a minha criatividade	
4. Ser mais espontâneo/a	
5. Desenvolver a minha expressão e comunicação gestual e verbal	
6. Cooperar com a turma/grupo na solução de problemas	
7. Ter consciência da necessidade de regras de jogo	
8. Desenvolver a minha consciência moral e ética	
9. Relacionar os conceitos da filosofia com a realidade social e política	

II

Faz uma pequena reflexão crítica sobre:

a. Avaliação do teu processo de aprendizagem

b. Avaliação do método de ensinar

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO DA FILOSOFIA (IV)
Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias
10º Ano de Escolaridade - Turma 2

I

Responde ao questionário, marcando um x na coluna da direita, em relação às aprendizagens que realizaste nas aulas de filosofia:

1. Relaxar e a conhecer melhor o meu corpo	
2. Perder a vergonha de dizer o quero, sinto e penso	
3. Escutar os outros	
4. Cooperar com a turma/grupo na solução de problemas	
5. Desenvolver a minha criatividade	
6. Melhorar a minha capacidade de argumentar	
7. Compreender a necessidade de respeitar os direitos humanos	
8. Despertar a minha leitura crítica do mundo	
9. Sensibilizar para a criação e contemplação artística	

II

Faz uma pequena reflexão crítica sobre:

a. A progressão da tua aprendizagem

b. O método de ensinar a filosofar

III

Para mim, filosofar é:

ANEXO II – Síntese das Avaliações

SÍNTESE DA AVALIAÇÃO (I)

1) O que aprendi na disciplina de filosofia, <u>na sala de teatro</u> , em relação:	
a. ao meu corpo	• fica mais descontraído quando faço algo • aprendi a andar correctamente • aprendi a respirar melhor • aprendi a sentir todas as partes do meu corpo • aprendi a gostar do meu corpo porque o achava feio • aprendi a olhar
b. à minha concentração	• aprendi a concentrar-me mais • os jogos exercitam a imaginação e o raciocínio • com a concentração sentirei melhor o meu corpo • aprendi a escutar • aprendi a concentrar-me • ainda tenho dificuldade em concentrar-me
c. à minha desinibição	• aprendi a olhar nos olhos enquanto falava • tenho dificuldade em desinibir-me • sinto-me inibida quando sou observada • ainda não evolui na desinibição porque tenho pouca auto-confiança em mim • não me sinto à vontade para falar para a turma • aprendi a comunicar melhor • aprendi a dizer o que sinto e dar a minha opinião • ainda não me sinto à vontade em relação a estar com pessoas que não conheço muito bem • sinto-me mal quando a professora manda fazer exercícios de observação devido ao meu aspecto físico
d. à minha relação com os/as outros/as	• criam-se laços de união com a turma • envolvo-me mais com a turma • a relação com o grupo não é das melhores porque metade põe-me de parte e ri-se de mim • tenho que ser mais social • aprendi a perder a vergonha • quando cheguei à turma não falava praticamente com ninguém e agora falo com toda a gente • gosto de trabalhar em grupo

2) Dificuldades na aprendizagem	
	• é uma aula diferente das outras • as actividades ajudam a despertar mais o interesse (porque não torna as aulas tão aborrecidas) • no início não gostava dos jogos • não gosto de fazer o diário da aula tão detalhado • sinto-me bem, à vontade • às vezes sinto-me baralhada com o que se pede porque acho que não sou muito boa para inventar gestos • sinto-me um pouco esquisito porque não gosto de jogos em grupo mas de trabalhar mais individualmente • aprendi a ter mais responsabilidades pois todos os dias temos coisas para fazer • aprendi a ter mais confiança em mim • agora já me sinto mais à vontade com os colegas novos e os professores • nas aulas de Filosofia aprendi a conviver com um grupo dentro e fora da sala de aula • aprendi a ser frontal • quando estou na sala os meus problemas ficam à porta e liberto-me • para ser sincero, não aprendi nada • quando as aulas começaram não gostei muito e achava que determinados jogos não tinham nenhuma aprendizagem

SÍNTESE DA AVALIAÇÃO (II)

1) O que aprendi na disciplina de filosofia, <u>na sala de aula</u> , em relação:	
ao meu corpo	• não aprendi nada, na outra sala (de teatro) aprendi mais • nada • aprendi a colocar o dedo no ar para poder falar • aprendi a estar num espaço como a sala de aula • aprendi a melhorar a minha postura
a minha concentração	• não evolui muito, às vezes distraio-me, mas não é só em filosofia
à minha desinibição/capacidade de expressão verbal	• gosto de expôr as minhas ideias • a capacidade de expressão verbal melhorou • ainda tenho vergonha de falar com muitas pessoas
minha relação com os/as outros/as	• está melhor do que no início do ano • aprendi que devo respeitar mais os meus colegas
2) Prefiro as aulas de filosofia:	
com jogos, porque...	• dá para descontrair • é uma maneira menos chata de aprender • melhora a capacidade de concentração • permite conhecer melhor os outros • quando estou triste os jogos distraem-me e saio melhor da sala • falta de concentração • ajuda-me a perceber melhor o que é transmitido • o tempo passa mais depressa
sem jogos, porque...	• desenha os jogos • porque tenho vergonha de estar perante os meus colegas • sou tímida • não gosto de jogos colectivos • os jogos parecem do infantário

--

3) As minhas dificuldades na aprendizagem:	
nas aulas práticas, com jogos	• tive uma aprendizagem boa • às vezes, no início do jogo, tinha alguma dificuldade em perceber • dificuldade em conhecer as capacidades do meu corpo, embora ainda não as saiba usar • desinibir-me • interpretar os jogos • fazer os jogos sem barulho
nas aulas teóricas, com texto	as aulas teóricas não são necessárias transmitir as minhas ideias concentração resolver questões dificuldade na compreensão dos textos e da matéria dificuldade na expressão escrita parar de conversar

SÍNTESE DA AVALIAÇÃO (III)

I	
Os jogos de improvisação e os exercícios ajudam-me a:	Número de respostas:
1. Conhecer melhor o meu corpo	4
2. Relacionar-me com a turma/grupo	13
3. Desenvolver a minha criatividade	13
4. Ser mais espontâneo/a	9
5. Desenvolver a minha expressão e comunicação gestual e verbal	18
6. Cooperar com a turma/grupo na solução de problemas	9
7. Ter consciência da necessidade de regras de jogo	14
8. Desenvolver a minha consciência moral e ética	9
9. Relacionar os conceitos da filosofia com a realidade social e política	13
II	
Faz uma pequena reflexão crítica sobre:	
a) Avaliação do teu processo de aprendizagem	Não evoluí muito porque não percebo muito bem a matéria Gostei das aulas de improvisação Gostei de voltar a fazer aulas práticas Já não tenho medo de ser gozada por causa do meu sotaque Estou mais à vontade Às vezes ainda fico perturbada com os exercícios
b) Avaliação do método de ensinar	• Os jogos foram mais interessantes • A professora deveria sintetizar mais a matéria do livro • Com as aulas práticas aprendi a desenvolver o sentido da aprendizagem • Os jogos ajudam a perceber os conceitos

SÍNTESE DA AVALIAÇÃO (IV)

I	
Aprendizagens que realizei na aula de Filosofia:	Número de respostas:
1. Relaxar e a conhecer melhor o meu corpo	16
2. Perder a vergonha de dizer o quero, sinto e penso	14
3. Escutar os outros	13
4. Cooperar com a turma/grupo na solução de problemas	14
5. Desenvolver a minha criatividade	15
6. Melhorar a minha capacidade de argumentar	13
7. Compreender a necessidade de respeitar os direitos humanos	15
8. Despertar a minha leitura crítica do mundo	11
9. Sensibilizar para a criação e contemplação artística	9
II	
Faz uma pequena reflexão crítica sobre:	
a) a progressão da tua aprendizagem	• progredi na minha aprendizagem desde o princípio do ano • desenvolvi a minha criatividade • a filosofia ofereceu-me uma visão melhorada do futuro • perdi a vergonha de falar nas aulas devido ao meu sotaque • mudei a forma de ver o meu corpo e agora sinto-me bem comigo própria • ao longo do ano fui mudando algumas atitudes perante os meus colegas e a professora • já não tenho vergonha de dizer o que quero, sinto e penso • desenvolvi mais o espírito crítico • aprendi a relaxar o meu corpo
b) o método de ensinar a filosofar	• foi bastante criativo • as aulas práticas serviam para percebermos os conceitos que não

	percebíamos nas aulas teóricas • a aula na sala de teatro ajuda-me a concentrar e a comunicar melhor com os outros
III	
a) para mim, filosofar é:	• interrogar de forma crítica a realidade • viver a vida sem preconceitos • pensar em algo • aprender para ser um ser humano exemplar e culto • ver o mundo de uma forma diferente • ter opiniões diferentes • escutar os outros • ver a realidade • saber comunicar, saber estar