

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PSICODRAMA – FEBRAP
INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – IDH – RS
INSTITUTO MERIDIONAL – IMED – PASSO FUNDO
FORMAÇÃO EM PSICODRAMA – NÍVEL I

ILDO RONAN VILARINHO JÚNIOR

PLAY ON – ENCENAR PARA NÃO ATUAR

***A APLICABILIDADE DO PLAY ON, ENQUANTO JOGO SOCIODRAMÁTICO,
COM O OBJETIVO DE FACILITAR O DEBATE DE TEMAS SOCIAIS NA
ESCOLA PÚBLICA***

PORTO ALEGRE

2013

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – IDH

E

INSTITUTO MERIDIONAL – IMED

ILDO RONAN VILARINHO JÚNIOR

PLAY ON – ENCENAR PARA NÃO ATUAR

***A APLICABILIDADE DO PLAY ON, ENQUANTO JOGO SOCIODRAMÁTICO,
COM O OBJETIVO DE FACILITAR O DEBATE DE TEMAS SOCIAIS NA
ESCOLA PÚBLICA***

“A primeira característica do ato criativo é sua espontaneidade.

A segunda, uma sensação de surpresa, de inesperado.

A terceira, sua irrealidade, que se vincula à mudança da realidade em cujo seio emerge, algo anterior e além de uma determinada realidade ativa naquele ato criativo (...).”

J. L. Moreno

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”

Cora Coralina

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a aplicabilidade do Psicodrama, em particular da técnica *Play On*, no debate de temas sociais, com ênfase nas questões pertinentes ao *bullying* e à violência na escola. Para tanto, foi necessária a revisão teórica dos conceitos de Espontaneidade, Realidade Suplementar e Teoria dos Papéis, bem como a contextualização teórica do *Play On*, enquanto jogo. De maneira complementar, contextualizaram-se teoricamente os jogos e os jogos dramáticos, situando-os enquanto técnicas de intervenção do Psicodrama. A abordagem deste trabalho é qualitativa, tomando por base a pesquisa em sala de aula e a análise dos encontros grupais. O presente estudo foi posto em prática - levado a campo - com cerca de 150 alunos de escola pública, cursando o primeiro ano do ensino médio. Na medida em que cada turma foi convidada a experimentar a abordagem psicodramática através do *Play On*, dentro da rotina de sala de aula e inserido no conteúdo programático da disciplina de Filosofia, ficou claro que este objetivo inicial ampliava-se, por esta ser uma ação transformadora, capaz de estimular o respeito à diversidade. Revelou-se o potencial da técnica como ferramenta didática. Por se tratar de adolescentes, as suas famílias deram, através do termo de consentimento, o seu aceite por escrito. A equipe diretiva da escola manifestou, por escrito, a autorização para a realização desta pesquisa. Foram realizados dois encontros em cada uma das seis turmas pesquisadas, incluindo um terceiro encontro quando houvesse necessidade de dar “fechamento” às questões abertas anteriormente. Cabe ressaltar que o processo todo, que desembocou nesta monografia, levou três anos: desde as primeiras incursões feitas com a técnica, em novembro de 2010, abordando o tema “discriminação racial”, até o momento em que foi realizado o recorte para a pesquisa com as turmas do ano de 2012, desta vez abordando o tema “violência na escola”. Entre estes dois momentos, no ano de 2011, o *Play On* foi experimentado em variadas situações e temáticas, contribuindo para o amadurecimento do formato deste trabalho, estimulando novas inquietações e dúvidas metodológicas. A principal conclusão desta pesquisa é que a ação dramática experimentada pelos alunos levou-os a expressar, através das cenas produzidas e dos debates desencadeados, as suas percepções em relação aos temas abordados. Um passo fundamental no sentido de expressar e ressignificar tais percepções, contribuindo para a estruturação de uma cultura de paz, trazendo relevantes contribuições para o crescimento pessoal e dos grupos.

Palavras-chave: Play On. Axiograma. Teatro Espontâneo. Jogos. Jogos dramáticos. Didática. Filosofia. Educação.

ABSTRACT

The goal of this study is to investigate the appliance of Psychodrama, particularly of the *Play On* method, on the debate of social themes, with emphasis on bullying and violence in school environment. To reach that goal, it was necessary a theoretic review of Psychodrama's concepts, named Spontaneity, Supplemental Reality and Roles Theory, as also a theoretical review of *Play On* as a game.

This essay also put into theoretic analysis the games as a whole and the acting games as intervention techniques of Psychodrama. The view of this essay is mainly qualitative, based on a practical research made with teenagers in classroom and this research further analysis. This study was applied with roughly 150 students of 9th grade of public school. As each students group was invited to try *Play On*, within classroom's routine and inserted into Philosophy's course program, it became clear that the initial objective of this work widened itself to a transformative action, capable to stimulate the respect of human diversity. Moreover, it revealed the method potential as a didactic tool. The families of the teenagers and school's board allowed this experiment and wrote their consents. Two sessions of *Play On* were made in each of the six class groups subjected to research, including a third session when a closure to the proposed theme was needed. The experiments were made from November 2010 and took place in the following three years, focusing on the theme of racial discrimination. In the year of 2012 the focus was violence in the school environment; within these two moments, in the year of 2011, the *Play On* was put to trial in different contexts and themes, improving this work's structure, and also stimulating new questions and methodological doubts.

The main found of this research is that the dramatic action made by the students brought them to express, through the acted scenes and the following debates, their perceptions regarding the subjected theme of this same dramatic action. A fundamental step in the sense of expressing and improving that perceptions, therefore contributing to the construction of a peace culture, as also bringing relevant contributions to their personal growth and group's growth as a whole.

Keywords: *Play On*. Axiodrama. Theater of Spontaneity. Games. Dramatic Games. Didactics. Philosophy. Education.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	08
1.1 – INQUIETUDE DE PROFESSOR – APROXIMANDO DA TEMÁTICA	08
1.2 – A CENTELHA QUE MOTIVOU ESTE TRABALHO	11
1.3 – OBJETIVOS	13
1.3.1 – OBJETIVO GERAL – PSICODRAMA NA ESCOLA: SOCIODRAMA	13
1.3.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
1.4 – JUSTIFICATIVA	14
1.5 – ESTRUTURA DO TRABALHO	15
2 – APRESENTANDO A REALIDADE EDUCACIONAL DA ESCOLA PÚBLICA NO ENSINO MÉDIO	16
3 – A PRÁTICA DO <i>PLAY ON</i> - EM BUSCA DO CRIATIVO	22
4 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	28
4.1 CONSTRUTOS TEÓRICOS E CONCEITOS BÁSICOS PARA ESTA MONOGRAFIA	28
4.1.1 CONCEITOS DO PSICODRAMA	28
4.1.2 ESPONTANEIDADE E CRIATIVIDADE	29
4.1.3 A REALIDADE SUPLEMENTAR (“COMO SE”)	31
4.1.4 TEORIA DOS PAPÉIS	32
4.1.5 O JOGO QUE É DRAMÁTICO	34
4.1.6 TEATRO ESPONTÂNEO E <i>PLAY ON</i>	40
4.1.7 SOCIODRAMA E AXIODRAMA	42
4.1.8 CATARSE ARISTOTÉLICA E CATARSE MORENIANA	43
4.1.9 SOCIOMETRIA	46
5 – METODOLOGIA – DA FENOMENOLOGIA AOS JOGOS	48
5.1 FENOMENOLOGIA E EXISTENCIALISMO	48
5.2 PSICODRAMA E MÉTODO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL	49
5.3 METODOLOGIA DOS JOGOS	51
5.4 METODOLOGIA DO JOGO <i>PLAY ON</i>	52

6 – PROCESSAMENTO DA EXPERIÊNCIA	54
6.1 PROCESSANDO OS TRÊS ANOS DE PRÁTICA ATRAVÉS DA MINHA TRANSFORMAÇÃO COMO PROFESSOR	54
6.2 PROCESSANDO O RECORTE ESCOLHIDO	58
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
APÊNDICES	72

1 - INTRODUÇÃO

1.1 – INQUIETUDE DE PROFESSOR – APROXIMANDO DA TEMÁTICA

Sou um professor. Melhor dizendo, há anos venho desenvolvendo o meu papel de professor. Passei boa parte da minha vida ensinando e aprendendo - duas faces do mesmo processo. Aprendendo a ensinar e ensinando a aprender. Tenho aprendido, permanentemente, com meus alunos. Eis aqui minha história de professor, a história deste meu papel, que vem constituindo-me ao longo de anos...

Meu ingresso na profissão aconteceu quando cursava História, na Universidade de Brasília, no início da década de 80, ao tomar consciência de que seria pai pela primeira vez. A necessidade de autonomia financeira diante desta nova responsabilidade motivou-me a encarar a timidez e a aceitar o trabalho de professor.

Até então, a História era para mim uma paixão sem pretensões profissionais. Comecei na Ceilândia-DF, pela Fundação Educacional do Distrito Federal, no extinto “Projeto Minerva”, uma modalidade de educação para adultos na qual meu papel seria o de monitor. Em sala de aula, eu deveria ligar o rádio, logo após a Voz do Brasil, e ouvir a radioaula juntamente com os alunos. Num segundo momento, meu papel seria o de esclarecer as dúvidas remanescentes sobre o assunto abordado. Parecia fácil. Aceitei, acreditando que naquele formato o rádio seria o “ator principal”, o transmissor dos conteúdos. A mim, o que tudo indicava, caberia um papel coadjuvante.

Meu primeiro dia de aula foi marcado pela tensão — como era de se esperar —, mas o nervosismo inicial acentuou-se quando adentrei a sala onde os alunos me aguardavam e me dei conta de uma terrível ausência: justamente ele, o “ator principal” - ninguém menos do que o “professor rádio”. Ao perguntar para o diretor onde estava o bendito aparelho, como quem esperava ainda ser salvo, ouvi sua resposta, espantado com a minha dúvida:

— Ah, aqui não pega!

Assim, comecei a dar adeus à timidez. A partir dessa e de outras inúmeras situações que vivenciei, percebi o quanto a universidade, cujo foco é o conhecimento, não preparava os alunos dos cursos de licenciatura para o cotidiano da sala de aula; menos ainda para a relação professor-aluno. O que fazer? Como agir? Como conseguir a atenção daquelas pessoas que nem sempre estão ali realmente interessadas no que o professor tem a dizer?

Dei-me conta de que eu era mais um profissional do ensino, e como a grande maioria, uma cria inacabada da universidade, um desavisado docente. Naquele momento, como um “sem-rádio”, tive que me inventar professor. Descobri, aos solavancos, a importância de apresentar, a cada aula, uma proposta instigante, mobilizadora, capaz de envolver e ligar o aluno ao tema. A duras penas, fui desenvolvendo o meu pequeno arsenal de fogos de artifícios pedagógicos. Como produzir o brilho, a intensidade e até mesmo a efemeridade daquele “clarão” – entendido como uma boa e atrativa aula? Ao longo desta minha primeira experiência em sala de aula, não restou dúvida de que a experiência de aprender sobre um assunto, quando mobiliza verdadeiramente o aluno, dificilmente é esquecida.

Embora tenha chegado a considerar-me um bom professor, e tenha vivido experiências apaixonantes como educador, houve um tempo, quando fazia cerca de dez anos que lecionava História e Filosofia, em que me cansei da sala de aula. Não pelo fato de ter que inventar, cotidianamente, maneiras de instigar os alunos, mas pela falta de repertório para fazê-lo e pelo enfrentamento cotidiano em relação aos paradigmas limitadores da instituição escola. Senti a necessidade de mudar de profissão, buscar novas perspectivas. Fiquei afastado alguns anos da prática de sala de aula, porém sempre próximo da vivência de grupos e do processo de ensinar e aprender. Vivi experiências significativas ao longo da década seguinte, trabalhando com grupos em processo de autogestão, que propiciaram o fôlego necessário para retornar à escola.

Voltei para a sala de aula do ensino regular há oito anos. Mas, antes disso, a partir de 1999, fiz breves incursões em projetos, trabalhando com História e Cidadania. Meu amor pela educação, meu encantamento pela relação profundamente humana que é possível experimentar no contato cotidiano com a prática do ensino é brasa que não se apagou nem mesmo quando estive longe da sala de aula. As experiências que tive, após afastar-me do ensino regular, melhoraram sensivelmente minhas habilidades para o papel de professor. Mas eu ainda enfrentaria novas dificuldades e, como pude perceber através do Psicodrama, havia muito mais a ser descoberto e incorporado, para além de novas técnicas: a visão de homem Moreno e a relação Eu-Tu – dentre tantos aportes que propiciaram minha reconstrução, como professor.

Meu encontro com o Psicodrama aconteceu algum tempo após voltar a lecionar, quando já atuava em três frentes: História, Filosofia e Cidadania. As duas primeiras no ensino médio da escola pública e a terceira com adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Foi quando conheci Marta Echenique, Psicodramatista, coordenadora e professora do Instituto de Desenvolvimento Humano (IDH) de Porto Alegre. Eu estava trabalhando como educador na Associação de Moradores da Vila Santa Anita, entidade conveniada com a FASC (Fundação de Assistência Social e Cidadania). Minha futura e querida mestra estava chegando como voluntária junto à instituição, trazendo, na bagagem, o Psicodrama. Eu passava por um momento de grande dificuldade com um grupo de adolescentes; pedi ajuda à Marta e, logo, veio em meu socorro Lígia Beatriz Echenique Becker, Psicodramatista, integrante do IDH, proporcionando-me o primeiro contato com o Psicodrama.

O grupo de adolescentes estava produzindo um filme, orientado por mim, mas as sabotagens, a competição, a ostensiva dificuldade em respeitar limites não deixavam o processo deslanchar. Era um time “de calibre”, um dos mais difíceis que encontrei pelo caminho. Lígia passou a trabalhar com o grupo e comigo nos ensaios das cenas, que deveriam ser gravadas posteriormente.

Depois de alguns encontros, iniciamos as gravações nas ruas da comunidade. Mas, ainda era muito difícil superar a dispersão e a má vontade que assolava o grupo. Ao final de uma tentativa frustrada, no momento em que fazíamos o compartilhamento das experiências vividas naquele dia, um dos alunos disse que eu e a Lígia atrapalhávamos e que o grupo não conseguia gravar as cenas por nossa causa.

Lígia e eu trocamos um olhar cúmplice, pois parecia que havíamos conseguido a deixa para a mudança. Em comum acordo com o grupo, combinamos que no encontro seguinte, o grupo trabalharia sozinho, sem a nossa participação direta. Os alunos não só aceitaram o desafio como, na semana seguinte, foram a campo e gravaram as cenas. Eu fiquei de longe, observando. Uma presença mínima, sem fazer qualquer interferência no que ocorria e nos problemas que surgiam. O filme não foi editado, mas o grupo superou a dificuldade maior, que era produzir, coletivamente. Aquilo foi um importante aprendizado para todos. Sem a nossa presença e, principalmente, sem o meu contrapapel – que fechava o circuito com a sabotagem perpetrada por alguns membros do grupo através da cobrança — o nó se dissolveu. Percebi o quanto a minha condução do processo vinha sendo excessivamente diretiva. Fiquei muito interessado no Psicodrama e, graças à generosidade da Marta, que me fez o convite e não mediu esforços para que eu participasse do curso de especialização, dei início a minha formação. Além de me sentir privilegiado em ser percebido pela Marta, como um potencial psicodramatista,

tive a felicidade de fazer parte de um grupo muito especial e amoroso, o grupo de formação da primeira edição, com o qual redescobri o significado da palavra *encontro*.

O meu interesse pelo Psicodrama esteve, no início, vinculado à ideia de aprender novas técnicas que pudessem ser utilizadas em sala de aula. Mas aos poucos fui descobrindo que o Psicodrama poderia proporcionar-me muito mais: o olhar de psicodramatista e a visão moreniana de homem, além do privilégio de fazer parte de um grupo de formação inteligente, generoso, sensível, acolhedor. Fazer parte “para sempre”, pois é assim no Psicodrama que estou aprendendo: lindos vínculos construídos com amor e respeito, com sinceridade e entrega. É o que sempre busquei na relação com meus alunos: contatos vitais, vivências transformadoras. Para além de novas técnicas didáticas, com o Psicodrama tornei-me outro professor, atento à relação Eu-Tu, confiante no meu papel de educador. Aprendendo sempre.

1.2 – A CENTELHA QUE MOTIVOU ESTE TRABALHO

O tema desta monografia, **PLAY ON – ENCENAR PARA NÃO ATUAR - A APLICABILIDADE DO PLAY ON, ENQUANTO JOGO SOCIODRAMÁTICO, COM O OBJETIVO DE FACILITAR O DEBATE DE TEMAS SOCIAIS NA ESCOLA PÚBLICA**, começou a emergir a partir de uma experiência ocorrida em uma das aulas da Profa. Júlia Casulari Motta, minha perspicaz orientadora.

Naquela ocasião, em setembro de 2010, em um encontro sobre Jogos e Jogos Dramáticos, como forma de experimentação e prática dos aspectos teóricos que vínhamos estudando, Júlia apresentou-nos o *Play Back* e o *Play On*. Divertimo-nos bastante durante o encontro. Jogar é uma das forças que move o ser humano desde sempre. Através do jogo nos humanizamos, em todas as épocas e culturas — aprendi com Júlia. Jogar dramaticamente acrescenta a dimensão transformadora ao jogo.

No *Play Back*, experimenta-se uma *criação dramática*¹ a partir de uma história real ocorrida na vida de um dos participantes do grupo. Enquanto o protagonista conta a sua história, as demais pessoas do grupo vão entrando nos personagens, espontaneamente, interagindo, guiadas pelo relato.

¹ Minha mestra Júlia Motta, lembrou-me oportunamente que não se deve chamar de *dramatização* o que ocorre no âmbito do *Play Back* e do *Play On*, pois “dramatização é termo técnico que só ocorre quando estamos fazendo Psicodrama Clássico”. O termo apropriado para as cenas desenvolvidas através do *Play On* é *criação dramática*...

Em relação ao *Play On*, o caminho é bastante parecido, porém a história é recolhida de algum acontecimento relevante, conhecido por um ou mais membros do grupo, sem que seja necessariamente algo vivenciado pelos participantes. Mas há, ainda, a possibilidade de que a história seja construída a partir de algum tema previamente sugerido. Numa tentativa de traduzir o termo para o português, concluo que podemos entender a expressão *Play On* como “jogando”, no sentido de um jogo que está em andamento, que está se fazendo.

Meus olhos brilharam. Eu estava diante de uma nova possibilidade a ser pesquisada e aplicada em minhas aulas. Imaginei o potencial que teria tal abordagem na produção de pequenas vivências que pudessem ser realizadas no cenário de uma sala de aula, e – muito importante – dentro do tempo que dispõe um professor de Filosofia do ensino médio para trabalhar o seu conteúdo semanal: a reduzidíssima carga horária de uma aula de quarenta e cinco minutos (noturno) ou cinquenta minutos (diurno), por semana.

Assim, conversei com a Júlia sobre o meu interesse e, em novembro do mesmo ano, apliquei pela primeira vez o *Play On* como ferramenta experimental no debate sobre o tema racismo. Eu havia sido consultado pela direção da escola sobre a possibilidade de ajudar na construção de um projeto coletivo para ser desenvolvido ao longo de alguns meses e que pudesse culminar em uma apresentação durante a Semana da Consciência Negra. Percebi que era o chamamento para experimentar o *Play On*, dando início a minha trajetória de psicodramatista.

Parto, portanto, na minha pesquisa, da seguinte questão: *Pode o Play On, enquanto Jogo Sociodramático, ser útil para o debate de temas sociais na escola pública?*

1.3 – OBJETIVOS

1.3.1 – OBJETIVO GERAL – PSICODRAMA NA ESCOLA: SOCIODRAMA

Verificar em que medida o *Play On* pode ser utilizado como facilitador e catalisador no debate de temas sociais.

1.3.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudar o *Play On* enquanto jogo dramático;
- Estudar os jogos com o recurso do psicodrama;
- Verificar a adesão dos alunos do ensino médio ao *Play On*, enquanto ação espontâneo-criativa;
- Verificar a eficácia do *Play On*, como proposta pedagógica, na relação com adolescentes do primeiro ano do ensino médio, no debate de temas sociais;
- Verificar as potencialidades do *Play On* enquanto ferramenta de intervenção social, na construção de uma cultura de paz, no ambiente escolar, rompendo com as conservas culturais de intolerância;
- Contribuir para o desenvolvimento transformador da espontaneidade e da criatividade individual e grupal.

1.4 - JUSTIFICATIVA

Essa pesquisa justifica-se como uma testagem do Psicodrama no ambiente escolar público, oportuna, considerando a situação atual de crise em que a escola pública, enquanto instituição, encontra-se: empobrecida de intervenções criativas e motivadoras – logo, carente de experiências transformadoras.

Justifica-se pelo fato de que o ambiente escolar está, em grande medida, ameaçado pela crescente onda de violência que assola a nossa sociedade, tornando a escola refém de situações na qual a falta de respeito à diversidade humana degrada as relações sociais ali existentes. Desta forma, vivenciar através da ação dramática e do “como se”, debater de maneira crítica e, por fim, transcender tais situações é tarefa imprescindível – uma questão crucial para a sobrevivência da escola pública enquanto local de aprendizagem e convívio social saudável.

De forma complementar, essa pesquisa se justifica pela contribuição à minha formação como Sociopsicodramatista, bem como ao meu ofício de professor.

1.5 – ESTRUTURA DO TRABALHO

A estrutura desta monografia está assim organizada: no item 2, apresenta-se a realidade educacional da escola pública de ensino médio; o item 3 é dedicado à prática do *Play On* e à história do projeto “*Play On – Encenar para não atuar*” e seus desdobramentos; o item 4 é dedicado à fundamentação teórica e aos conceitos do psicodrama mais relevantes para o desenvolvimento deste trabalho; o item 5 é reservado aos aspectos metodológicos, à metodologia dos jogos e ao método *Play On*; finalmente, o item 6 faz o fechamento trazendo o processamento da experiência.

2 – APRESENTANDO A REALIDADE EDUCACIONAL DA ESCOLA PÚBLICA NO ENSINO MÉDIO

É notória a crise pela qual passa a Educação Pública em nosso país. Há, inclusive, que se perguntar se já não é uma crise permanente, gestada no abandono e no descaso com que sucessivos governos trataram, ao longo da história, esta pasta. Ou, na melhor hipótese, quando um governo propõe mudanças significativas e interessantes diante dos problemas enfrentados pelas escolas, esbarra-se na descontinuidade destas propostas, na gestão seguinte. Dessa forma, é colocada por terra a perspectiva de qualquer transformação, sobretudo aquelas que ocorrem de forma paulatina e sistemática.

Desde meu tempo de estudante universitário e iniciante como professor — nos idos anos 80 — educadores, críticos e filósofos da educação já apontavam muitos dos problemas que, ainda hoje, persistem e se avolumam.

Pouco se avançou, concretamente. Questões como a excessiva utilização de aulas expositivas, conteúdos descolados da realidade do aluno, distribuição desigual da carga horária entre as áreas do conhecimento, métodos de avaliação centrados quase que exclusivamente em parâmetros quantitativos, a falta de diálogo entre as áreas do conhecimento — para citar apenas algumas das “pedras no sapato” da educação brasileira — permanecem, há décadas, em discussão sem que mudanças efetivas ocorram. Notam-se avanços, é claro, mas que podem ser atribuídos muito mais ao esforço heróico de um substancial número de professores brasileiros comprometidos com o fazer educacional, do que com esforços dos nossos governos.

As escolas da *Rede Estadual de Ensino* do Rio Grande do Sul não apresentam uma situação homogênea, no que diz respeito à qualidade do ensino, estrutura física, coesão do grupo de professores com uma proposta pedagógica ou, ao menos, com o Plano Político Pedagógico (P.P.P.) da sua própria escola. Há raras escolas com excelente nível, ainda que suas estruturas físicas não sejam as mais adequadas e beirem à precariedade, e muitas outras cuja qualidade do ensino é lastimável.

Em 16/05/2012, a Globo.com, fazendo eco à *mídia* gaúcha e nacional noticiava:

O Rio Grande do Sul tem a maior taxa de reprovação do ensino médio do Brasil. Segundo pesquisa divulgada nesta quarta-feira (16) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação, o índice é de 20,7%, indicando que, em

média, um em cada cinco estudantes foram reprovados em 2011 no estado. O índice teve uma alta em relação à pesquisa divulgada no ano passado, que já apontava o estado em primeiro lugar, com 19,9%.

O levantamento aponta que a repetência é maior entre escolas públicas, chegando a 22,2%, contra 8,1% nas escolas privadas. A média nacional do ensino médio é 13,1%, o pior desde 1999, quando a entidade começou a divulgar o estudo. No ensino fundamental, o índice de repetência no Rio Grande do Sul é de 13,1. A média em escolas públicas é 14,1% e em estabelecimentos particulares, 3,7%.

O estudo também aponta números altos para a evasão escolar. No ensino médio, 10,1% dos alunos desistem de estudar. O número é inferior no ensino fundamental, de 1,4%, mas supera a média nacional, de 9,6%.²

Um aspecto relevante por sua evidência, que não tem relação apenas com as escolas da *rede estadual*, mas também com as escolas da *Rede Municipal* em particular, é a quantidade significativa de alunos que chegam ao ensino médio sem conseguir realizar as operações básicas de matemática e incapazes de ler e entender corretamente o significado de um texto – também conhecido como analfabetismo funcional.³

A partir do início dos anos 90, a *Rede Municipal de Ensino* sofreu mudanças que inicialmente eram progressistas e foram bem recebidas pelos professores e pela comunidade, em geral. Trata-se da implantação da escola cidadã, muito mais democrática, e do processo conhecido como “ciclagem”, a estruturação do currículo por ciclos⁴ e não mais por séries, que trouxe o fim da reprovação e a criação das turmas de progressão, cujo objetivo era atender alunos com dificuldades – e que seriam reprovados na concepção anterior. Na nova concepção, a arte e a cultura passaram a ter um papel fundamental no processo educacional, além do mérito de manter o aluno na escola – ao eliminar o mecanismo de “seleção” e de “funil” que a reprovação representava. Porém, ao longo das décadas seguintes, percebe-se que algo importante

² RS segue líder de reprovação do país no ensino médio com 20%, diz Inep. *O Globo*.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/05/rs-segue-lider-de-reprovacao-do-pais-no-ensino-medio-com-20-diz-inep.html>>. Acesso em 10 de março de 2013.

³ Analfabetismo funcional

Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Analfabetismo_funcional>. Acesso em 10/03/2013.

Segundo dados de 2005 do IBOPE ^{[1][2]}, no Brasil o analfabetismo funcional atinge cerca de 68% da população (30% no nível 1 e 38% no nível 2). Somados esses 68% de analfabetos funcionais com os 7% da população que é totalmente analfabeta, resulta que 75% da população não possui o domínio pleno da leitura, da escrita e das operações matemáticas, ou seja, apenas 1 de cada 4 brasileiros (25% da população) é plenamente alfabetizado, isto é, está no nível 3 de alfabetização funcional.

⁴ Para mais detalhes, verificar as propostas veiculadas em

Cadernos Pedagógicos 9 – Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, RS, 1999.

foi negligenciado, embora sejam inegáveis os benefícios trazidos pela Escola Cidadã, como a diminuição do índice de evasão, a maior participação de toda a comunidade escolar no processo de gestão e a materialização do espaço escolar como produtor de arte e cultura. E, se o foi, talvez o tenha sido em função da descontinuidade no processo de gestão e mudança de ênfase nos governos posteriores: a inexistência de mecanismos de atualização e debate sobre esta experiência – ou a falência daquilo que existia para tal finalidade. Questões ainda pouco estudadas, mas relevantes, pois o que foi negligenciado torna-se visível hoje: a precária qualidade do ensino público municipal, que determina a chegada dos alunos no ensino médio em situação de analfabetismo funcional.

Quando estamos na prática de sala de aula, ou em contato com a realidade de uma escola de ensino médio gerida pelo governo, torna-se notório que os alunos egressos de escolas municipais apresentam uma maior dificuldade naquilo que se convencionou chamar de “falta de pré-requisitos”, sobretudo na matemática e na língua portuguesa. Há que se questionar o fato de que a maioria das escolas municipais esteja na periferia e que, portanto, o problema possa não ser da “escola ciclada”, mas, sim, derivado de problemas estruturais, de ordem econômico-social, que estariam na base da desestruturação familiar presente no segmento populacional que habita esse espaço geográfico. Seguramente, o impacto que o contexto social tem sobre a vida da criança de periferia, e, por consequência, em sua aprendizagem, é considerável.

Todavia, contra essa hipótese que redimiria a “escola por ciclos”, contrapõe-se a vivência dentro da escola pública de ensino médio onde observa-se, empiricamente, que os casos mais graves de “falta de pré-requisitos” continuam a coincidir com os alunos oriundos das escolas do município — ainda que comparados com alunos que vieram das escolas estaduais de periferia.

Retornemos à realidade das escolas da *Rede Estadual de Ensino*. Segundo estatísticas divulgadas, em 2012, pela mídia, mencionadas anteriormente, o Rio Grande do Sul é o campeão nacional em reprovação no primeiro ano do ensino médio. Cabe questionar, como tem ocorrido dentro das escolas e, em parte pela comunidade escolar, se um índice tão discrepante em relação ao restante do país estaria ou não relacionado a uma prática de ensino que implicasse avaliações mais rigorosas realizadas aqui, neste estado. Ou ainda, se estariam os outros estados “maquiando” seus resultados em relação à reprovação. Estudos conclusivos sobre estes aspectos ainda não foram feitos, até o presente momento.

Em decorrência da existência de índices tão alarmantes, o Governo do Rio Grande do Sul, nesta gestão em que Tarso Genro exerce o cargo de Governador (2011-2014), busca implantar a “*Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio*”.⁵

Através da batuta de seu Secretário de Estado, José Clóvis de Azevedo, as medidas desta “reforma do ensino médio”, ou “Politécnicia”, como tem sido chamado dentro das escolas, chegaram ao conhecimento dos professores no final de 2011. Em parte, por ser uma reforma com a assinatura de José Clóvis – o mesmo que introduziu a “escola ciclada” no município, quando exerceu o cargo de Secretário Municipal da Educação, houve imediata desconfiança e rechaço às propostas. Mas não apenas por este motivo, na medida em que a reforma foi considerada antidemocrática – embora propusesse alguns tímidos fóruns de debate de última hora – e impositiva, por negligenciar os espaços de discussão adequados, quais sejam a escola e seus segmentos: corpo docente, gestores, funcionários, conselho escolar, e a comunidade escolar como um todo.

Questões de relevância, porém, vêm sendo tratadas desde então, no contexto escolar, como interdisciplinaridade e superação da avaliação quantitativa em prol de avaliações qualitativas. As escolas têm relativa autonomia para se adequarem às novas normas, o que é bom por respeitar as diferenças existentes entre as distintas realidades das instituições de ensino e seus Planos Político-Pedagógicos. Na prática, porém, observa-se certa falta de homogeneidade no que tem sido implementado em cada uma delas, e é notável a carência de clareza sobre a condução deste processo por parte da Secretaria da Educação (SEDUC). Percebem-se, não raramente, escolas que estão perdidas na introdução da reforma, enquanto outras avançam em um debate que tem se constituído crítico e responsável.

Mas a dúvida, até o momento persiste, pois juntamente ao esforço de repensar as formas de avaliação, identifica-se certa “pressão” para que os alunos sejam aprovados: haveria implícito na implantação do “ensino politécnico” uma intenção de maquiar os índices de reprovação?

⁵ Sobre a “Proposta Pedagógica para o Ensino Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014”, consultar o link: Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf> . Acesso em 10/03/2013.

Em paralelo a estas questões, há uma imensa desconfiança dos docentes em relação à seriedade do Governo do Estado, motivada pelo fato de que ele não aderiu à implantação do Piso Nacional dos Professores (Lei 11.7380).⁶

Tarso Genro, Governador gaúcho, é signatário da Lei do Piso, sancionada em 16 de Julho de 2008. Além disso, assumiu compromisso eleitoral histórico com os professores e com o sindicato da categoria (CEPERS). Torna-se inaceitável que, ao assumir o Governo do Estado, tenha utilizado de mecanismos escusos para furtar-se ao compromisso – como questionar a legitimidade da Lei do Piso, não aceitar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) como indicador para o reajuste salarial dos professores⁷.

É sabido o quanto os professores brasileiros – em particular aqueles que trabalham em escolas estaduais – e, especificamente, os professores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, sofrem na pele os efeitos de sua desvalorização profissional, vitimados por uma política salarial historicamente vergonhosa e pelo desrespeito ao que é previsto em seus planos de carreira. É inadmissível, portanto, a conduta adotada pelo Governo do Estado, ao desrespeitar a Lei do Piso dos Professores – considerada legítima inclusive pelo Supremo Tribunal Federal – ainda que mantenha uma paliativa promessa de cumpri-la aos poucos, ao longo dos quatro anos de mandato, implicando perdas para toda a categoria.

É este o pano de fundo no qual as questões salariais e questões de ordem político-pedagógicas mesclam-se ao profundo drama que vive a educação brasileira. Para além destas questões, há, de resto, outro problema fundamental dentro das escolas: a caça à espontaneidade.

Em outras palavras, apesar de trazermos conosco fatores favoráveis ao nosso desenvolvimento, como a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade, “[...] essas condições, que favorecem a vida e a criação, podem ser perturbadas por ambientes ou sistemas sociais constrangedores”.⁸

⁶ Sobre a Lei do Piso, consultar BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 10/03/2013.

⁷ PORTAL MEC. “Piso do magistério deve ser reajustado em 22,22% e passar para R\$ 1.451”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17542:piso-do-magisterio-deve-ser-reajustado-em-2222-e-passar-para-r-1451&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 15/04/2013.

⁸ GONÇALVES, C. S. *Lições de psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo: Ágora, 1988, p. 45.

Apostando na abordagem psicodramática, Gonçalves enfatiza que tais fatores podem ser recuperados “através da renovação das relações afetivas e da ação transformadora sobre o meio”.

Eis aqui uma encruzilhada para a Educação: constituir-se, pela prática pedagógica dos professores e pela orientação ideológica da escola, em um ambiente que constringe a espontaneidade e a criatividade ou situar-se como espaço-tempo de recuperação desses mesmos fatores?

3 – A PRÁTICA DO *PLAY ON* - EM BUSCA DO CRIATIVO

A minha estreia como psicodramatista aconteceu em 2010, utilizando o *Play On*, uma das técnicas que a mestra Júlia Motta nos apresentou durante as aulas sobre Jogos e Jogos Dramáticos. Naquele ano, trabalhei com o *Play On* em dezesseis turmas de primeiro ano, nos turnos da manhã, tarde e noite. Isto é, todas as turmas de primeiro ano da escola passaram pela seara do Psicodrama. Cerca de 500 alunos encenaram e debateram questões relativas ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial, no contexto do cotidiano dos afro-brasileiros, nessa primeira etapa da aplicação do *Play On*. A experiência foi totalmente satisfatória, atingindo resultados muito animadores.

O formato planejado para a aplicação do *Play On* consistia em duas aulas com cada turma de primeiro ano e uma mostra de vídeos voltada para os alunos e professores da escola. Na primeira aula, foram produzidas pequenas – porém intensas e criativas – vivências, que registrei em vídeo. Para tanto, adaptei a técnica ensinada por Júlia Motta e relatada na introdução deste trabalho, de acordo com a realidade de sala de aula, chegando à seguinte estrutura:

Primeiro Encontro

a) *Contrato*: ao iniciar a aula, é feita a proposta aos alunos em relação ao tema e à metodologia de trabalho. Uma variante foi utilizada no formato final, durante esta pesquisa: propor a metodologia de trabalho na aula anterior, com o objetivo de poupar tempo em relação aos limites de uma aula.

b) *Aquecimento*: é proposto que, individualmente, cada aluno busque em suas lembranças, situações vividas ou conhecidas através de relatos e/ou dos meios de comunicação, em que seja possível identificar atitudes de racismo ou preconceito em relação a afrodescendentes⁹.

Enquanto os alunos buscam na memória as histórias que conhecem, a “chamada” é feita, burocracia necessária ao cotidiano escolar. Ainda como parte do aquecimento, peço à turma que venha até o “palco”, na frente da sala de aula, para uma “foto em

⁹ Em outros momentos em que o *Play On* foi pesquisado enfocando novas temáticas, as histórias lembradas pelos alunos deviam remeter às temáticas propostas. Assim, por exemplo, ao focar a “Violência na Escola”, a consigna remetia a casos de *bullying* ou desrespeito à diversidade; ao focar “os índices de reprovação no ensino médio”, a temática remetia às situações que na visão dos alunos eram causadoras do percentual elevado de reprovações, e assim por diante.

movimento”, coletiva. A finalidade da “foto em movimento” (que na verdade é uma pequena gravação de alguns segundos em vídeo) é dupla: indicar a qual turma pertence aquela sequência de vídeos que virão a seguir (um aluno segura uma folha de papel com a indicação da turma) e propiciar uma primeira aproximação dos alunos em relação ao palco, identificando e tentando contornar alguns casos de timidez que porventura apareçam. É também o momento em que a turma já começa a mostrar o seu perfil, brincando com a “pose” para a foto em movimento. A duração total do aquecimento é de aproximadamente 10 minutos.

c) Relato dos casos que foram lembrados pelos alunos: nesta fase, organizados em grupos de mais ou menos cinco integrantes, os alunos contam situações que lhes ocorreram. Duração: 15 minutos

d) Criação/composição da cena a ser vivida: nesta fase o grupo deverá escolher um dos casos relatados para encenar ou criar uma cena nova a partir dos diferentes relatos. Em seguida, os participantes do grupo definem quem fará cada papel, bem como quem será o narrador, aquele que atuará como fio condutor da cena. Duração: entre 10 e 15 minutos.

e) A ação dramática: o “como se” do jogo *Play on* e a gravação em vídeo — define-se a ordem da apresentação e cada grupo apresenta a cena escolhida ou criada, sem que haja ensaio, apenas contando com a improvisação, a espontaneidade e a criatividade. A gravação em vídeo é feita desde o início da cena, sem pausar, até o final. Raramente é necessário interromper para recomeçar em função de algum erro, até porque procuro estimular — através de consigna prévia ao início da primeira cena — que pequenos erros devem ser absorvidos, afirmando que ninguém é ator e que o objetivo do trabalho não é o teatro, mas o jogo em si. Esta é, também, a razão para que não se realize nenhum ensaio. Embora eu não diga ao grupo, aprendi que Moreno libertou o teatro do ensaio e o improvisado é condição imprescindível no processo de resgate da espontaneidade, que ocorre na realidade suplementar¹⁰ ou “como se”.

As cenas produzidas e gravadas em vídeo ficaram muito boas, algumas impressionantemente criativas. Muitos alunos tiveram desvelados, ali, seus potenciais espontâneo-criativos.

¹⁰ Sobre o conceito de *realidade suplementar*, ver o item 4.1.3 – A realidade suplementar (“como se”). Por hora, fiquemos com uma definição parcial: é o momento em que ocorre a ação dramática, na qual os alunos improvisam a partir dos papéis definidos por eles próprios para realizar a cena.

Segundo Encontro

f) *O compartilhar e os comentários: debate situado no que cada participante sentiu e no diálogo entre o conteúdo das cenas e a realidade:* na segunda aula, assistimos aos pequenos vídeos produzidos pela turma, cada um com uma duração média de 2 minutos, e realizamos um debate que se mostrou, muitas vezes, riquíssimo. Além de trazer situações concretas de racismo/preconceito presentes no cotidiano, frequentemente o debate é ampliado para uma crítica às posições típicas do senso comum em relação à temática e discussão de temas correlatos, como a questão da política de cotas e a identificação de formas mais sutis de discriminação e preconceito racial.

Desdobramentos e Repercussões

Por fim, dentro da semana da consciência negra, tive a oportunidade de organizar o material produzido através da aplicação do *Play On* para uma Mostra no anfiteatro da escola, reunido de forma a contemplar uma boa diversidade das situações vividas no “como se”. Durante a mostra, alunos e professores da escola assistiram aos vídeos e debateram o assunto.

No ano seguinte, 2011, encorajado pelo sucesso obtido com a minha primeira experiência como psicodramatista em formação, decidi replicar o *Play On* dentro do projeto para a semana da consciência negra, bem como experimentá-lo em um novo contexto: avaliar a sua aplicabilidade em relação à temática da violência na escola, especificamente para as situações de *bullying*. Como a escola já desenvolve um trabalho consistente sobre esse tema com as turmas de primeiro ano dos turnos da manhã e da noite, limitei-me a trabalhar com as turmas de primeiro ano do turno da tarde. Assim, logo no primeiro trimestre, experimentei a proposta com oito turmas ou aproximadamente 250 alunos. Desta vez, já totalmente decidido a realizar minha pesquisa de campo e a monografia sobre o *Play On*, acrescentei ao processo o cuidado de sistematizar a prática e fazer os registros a partir das anotações tomadas durante os encontros, ferramentas metodológicas necessárias para a construção deste trabalho¹¹. Cunhei um nome para o projeto que pudesse atravessar as distintas situações e temas que eu decidisse abordar durante o ano letivo: *Play On – Encenar Para Não Atuar*. Desta maneira, bastaria inserir a “chamada” para o tema especificamente abordado,

¹¹ Anexo 7 – Diário de Campo – Parte 1.

mantendo o nome geral do meu projeto. Integrante do projeto *Escola Sem Violência*, meu projeto específico é o *Play On – Antibullying - Encenar para não atuar*. Em relação ao tema “consciência negra” (outro projeto da escola em que vi possibilidade de contribuir), meu projeto específico é o *Play On – Racismo e Consciência Negra – Encenar para não Atuar*.

Novamente a aplicação da técnica psicodramática do jogo *Play On* foi um sucesso em todas as etapas, tanto pela profundidade que o debate atingiu como pelo envolvimento dos alunos, colocando em evidência seus potenciais criativo-espontâneos. Desta vez, a Mostra realizada na escola chamou a atenção da Primeira Coordenadoria Regional da Educação (CRE), convidando-me a apresentar os vídeos da mostra e a contar a minha experiência na Jornada Pedagógica realizada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul para dois grupos de professores da rede estadual de ensino (19 e 20/07/2011, na Escola Estadual Júlio de Castilhos). A partir daí, o meu trabalho com o *Play On* ganhou grande visibilidade e novos convites foram aceitos, resultando em apresentações em vários e instigantes eventos¹²..

Ainda em 2011, e novamente dentro do projeto da escola, para a semana da consciência negra, apliquei o *Play On*, com os mesmos cuidados já tomados anteriormente, para que a experiência pudesse começar a nortear a minha pesquisa de campo e monografia. Os registros foram elaborados por mim, a partir de apontamentos feitos durante as aulas. Por se tratar de uma segunda experiência abordando o mesmo tema, pude realizar o trabalho com ganhos significativos em relação à condução dos jogos e do debate, a saber: sentia-me mais seguro quanto ao objetivo de propor as

¹² Apresentações realizadas em 2011 e 2012:

- “Nós, Brasileiros” – Memorial do Rio Grande do Sul - Painel a convite da primeira CRE (Coordenadoria Regional de Educação – RS), 13/09/2011;
- Lançamento dos Comitês Contra a Violência nas Escolas, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul – Painel a convite da primeira CRE , 12/09/2011
- Formação para Educadores da FASC (Fundação de Assistência Social e Cidadania) – Painel e workshop, 26/10/11;
- Instituto de Desenvolvimento Humano - IDH – Painel – 9/12/2012;
- Turma de Psicologia, cadeira de Processos Grupais, da prof. Oriana Holsbach Hadler, Centro Universitário Metodista do IPA ,Trabalhando com grupos através do Play On – Palestra e vivência, 11/5/2012;
- Painel em evento do Projeto Mais Educação, a convite da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 22/5/2012;
- Turma de Pedagogia da prof. Oriana Holsbach Hadler, Centro Universitário Metodista do IPA - O Psicodrama em sala de aula – coparticipação, juntamente com a psicóloga Vanessa Rodrigues Alves – Workshop, 13/6/2012.

vivências e debater o tema com os alunos e mais tranquilo quanto à condução do processo - nascia, assim, um Psicodramatista em sua segunda temporada.¹³

Como já afirmei anteriormente, o psicodrama está definitivamente incorporado ao meu trabalho de professor. De forma independente da realização da pesquisa de campo para a construção deste trabalho e das práticas documentais conduzidas com o rigor necessário para aprofundar a minha pesquisa de campo, senti a necessidade de colocar o *Play On* em prática para atender demandas educacionais e humanas dos meus grupos de alunos e ambientes de trabalho. Assim, fiz novas incursões abordando outros temas. Desta vez, estes fluíram de acordo com as necessidades específicas dos grupos em questão. Em uma turma de terceiro ano, com dificuldades de motivação em relação à escolha do curso para o qual prestariam vestibulares, abordei o tema “escolhas”; em uma turma de outra escola estadual, trabalhei o tema “violência na escola”; com um grupo de educadores da Fundação de Assistência Social e Cidadania, enfoquei a temática “adolescência”.

O Recorte desta pesquisa

Em 2012, após conversas com a Júlia, minha orientadora, e instigado pelas contribuições e questionamentos advindas do debate com professores da rede estadual e do Painel realizado no IDH, decidi que ampliaria a experiência em diversos sentidos: buscaria redesenhar o formato da abordagem com a finalidade de testar algumas possibilidades que o psicodrama oferece, como inversão de papéis, interromper a cena ou retomá-la no encontro seguinte, solicitando que os alunos criem um novo desfecho para o conflito etc.; quando necessário, aumentar de duas para três aulas (encontros) o tempo dedicado à realização das vivências e debate; trabalhar em parceria com algum colega do curso de formação, que pudesse fazer os registros e ainda participar como “ego auxiliar”¹⁴ em algumas turmas.

Para esta finalidade tive a preciosa e atenta ajuda de duas colegas de especialização em Psicodrama - duas grandes presenças, fundamentais para a realização desse novo formato: Camile Pasqualotto Lewczynski e Vanessa Rodrigues Alves.

¹³ Anexo 7 – Diário de Campo – Parte 2.

¹⁴ Moreno assim define ego auxiliar: “En la situación psicodramática, el yo auxiliar tiene dos funciones; la de pintar un papel y la de guía. La primera función es la de pintar el papel de una persona *requerida* por el sujeto; la segunda función es la de guiar al sujeto mediante una estimulación ante sus ansiedades, faltas y necesidades, con el fin de orientarlo hacia una mejor solución de sus problemas.” In MORENO, J.L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Ediciones Hormé S.A., 1961, p. 99.

Essa experiência consistiu no recorte da minha pesquisa, resultando nesta monografia. Decidi, por uma questão de foco, limitar o trabalho a seis turmas de primeiro ano do turno da tarde. Foram as turmas nas quais Camile e Vanessa se revezaram, na medida de suas generosas disponibilidades, cobrindo a quase totalidade dos encontros.

Além destas experiências, no ano de 2012, porém já fora do recorte desta pesquisa, uma das escolas em que trabalho, cujas portas estiveram totalmente abertas a minha pesquisa, levantou a necessidade de debater um tema emergente e que se tornou manchete na *mídia*: os altos índices de reprovação no primeiro ano do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul. Apliquei mais uma vez o *Play On*, na sua versão mais simples (duas sessões), nas turmas de primeiro ano dos turnos da manhã e da noite, abrindo mão dos registros, já que não figurariam na monografia. Cabe ressaltar, no entanto, que esse trabalho foi realizado no mesmo período em que, nas turmas da tarde, trabalhávamos o tema *bullying* (nesse caso, como recorte para a monografia e com a participação de Camile e Vanessa como relatoras). Dessa forma, meu papel de Psicodramatista vem sendo construído, como em um turbilhão — pela variedade de experiências, pela quantidade de grupos que vivenciaram o *Play On*, pela qualidade dos resultados — e a cada vez repleto de descobertas e vislumbres de novas possibilidades.

A escola em que atuo como professor de Filosofia faz parte da rede estadual de ensino, é voltada apenas para o ensino médio. Nela estudam alunos da Zona Sul de Porto Alegre, economicamente, oriundos de classe média e baixa, de bairros e vilas do entorno. Os alunos de primeiro ano estão na faixa dos 15 anos, nos turnos da manhã e tarde, e na faixa entre os 15 e 19 anos, no turno da noite, com algumas exceções pontuais de alunos com mais de 20 anos. É uma escola considerada de ótima qualidade de ensino, com tradição de boa aprovação no vestibular, sendo procurada pela comunidade exatamente por este diferencial.

4 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

4.1 - CONSTRUTOS TEÓRICOS E CONCEITOS BÁSICOS PARA ESTA MONOGRAFIA

4.1.1 – CONCEITOS DO PSICODRAMA

O Psicodrama é caracterizado por uma cadeia complexa e rizomática¹⁵ de conceitos e práticas, alinhavadas por uma visão de mundo humanística. Embora o seu *modus operandi* seja de entendimento relativamente simples, quando o estudante adentra a teoria e passa a ter um contato mais profundo com a *praxis* psicodramática, percebe uma complexidade que se revela na medida em que teoria e prática se fundem e se cruzam. Quando comecei a entrever e entender a qualidade policêntrica (em rede) que está presente no psicodrama e em seus conceitos, a dificuldade inicial diante do que antes era tido, por mim, como complexo, transformou-se, gradualmente, em arrebatamento. Contudo, não foi tarefa fácil, elencar os conceitos psicodramáticos aqui descritos, mais difícil ainda foi escolher quais das vivências com meus grupos de alunos – cada uma delas singular e transformadora – eu destacaria aqui. Há, inexoravelmente, o risco de deixar de fora relevantes aspectos. Felizmente, a monografia é um recorte, e entendendo-a assim, faço da escolha uma tarefa leve, como leve é a perspectiva moreniana, apostando que a conduzirei de maneira acertada. E que os eventuais desacertos possam ser transformados, na medida em que há uma fagulha de acerto no erro. O erro é uma possível porta para o acerto.

¹⁵ “Rizoma: é um modelo descritivo ou epistemológico na teoria filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A noção de rizoma foi adotada da estrutura de algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, assim como engrossar e transformar-se em um bulbo ou tubérculo; o rizoma da botânica, que tanto pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independente de sua localização na figura da planta, serve para exemplificar um sistema epistemológico onde não há raízes - ou seja, proposições ou afirmações mais fundamentais do que outras - que ramifiquem-se segundo dicotomias estritas. Deleuze e Guattari sustentam o que, na tradição anglo-saxã da filosofia da ciência, costumou-se chamar de anti-fundacionalismo (ou anti-fundamentalismo, ou, ainda, anti-fundacionismo): a estrutura do conhecimento não deriva, por meios lógicos, de um conjunto de princípios primeiros, mas sim elabora-se simultaneamente a partir de todos os pontos sob a influência de diferentes observações e conceitualizações.”

Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Rizoma_\(filosofia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rizoma_(filosofia))>. Acesso em 11/03/2013. Para maiores esclarecimentos sobre o conceito de Rizoma, consultar DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. MIL PLATÔS. *Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. 1ª Edição. São Paulo: Editora 34, 1995.

Através do experimental e da sensibilidade prática, determinados conceitos se sobressaltaram para orientar a forma com que conduzi as sessões de *Play On*. Por ser experimental, o recorte empírico é o único recorte que sinto válido fazer. Apresento, a seguir, aqueles conceitos que me pareceram centrais para esta pesquisa.

4.1.2 - ESPONTANEIDADE E CRIATIVIDADE

A visão de Moreno sobre o indivíduo parte do princípio de que o ser humano é dotado de recursos inatos, de sensibilidade, de espontaneidade e de criatividade. O teórico destaca essas características como sendo imprescindíveis e determinantes na superação dos desafios ao seu desenvolvimento integral como ser humano. GONÇALVES (1988, p.47), lembrando Moreno, define a espontaneidade moreniana como “a capacidade de agir de modo ‘adequado’ diante de situações novas, criando uma resposta inédita ou *renovadora* ou, ainda, *transformadora* de situações preestabelecidas”.

A esse potencial para responder de forma adequada, a cada nova situação, Moreno chamou de *fator E* (ou no original em latim, fator S, abreviação para *sponte*, que significa “vontade”). Para ele, o próprio nascimento é um evento vivido pelo bebê de maneira mais ou menos ativa e participante, variando de uma criança para outra. O *fator E* já está presente nesse momento. Espontaneidade e criatividade não podem ser dissociadas: a primeira permite o afloramento da segunda. No nascimento, a espontaneidade é usada pela primeira vez no processo de luta pela vida. Na visão moreniana, nascer não é trágico e nem implica um trauma à priori. Ao contrário, nascer é libertador, confere potência àquele pequeno ser que usa, pela primeira vez, a ação espontanea-criativa.

Porém, no confronto com fatores ambientais adversos — aquilo que Moreno denomina de conservas culturais¹⁶ — perdemos parte da espontaneidade.

Assim, sob o impacto das conservas culturais, que nos impede de desenvolver a nossa espontaneidade, ficamos doentes. A neurose é um dos resultados desse processo de adoecimento. Enquanto Freud buscava as origens da neurose, analisando o sonho de

¹⁶ As conservas culturais são comportamentos, costumes e objetos materiais que não são ruins por definição, mas assim se configuram quando se tornam balizadoras do comportamento, quando passam a nos limitar — se obedecemos por demais aos seus parâmetros e determinações.

seus pacientes, Moreno afirmava que a sua opção seria em sentido oposto: auxiliar seus pacientes a voltarem a sonhar, recuperando a sua capacidade espontâneo-criativa.

Moreno situa o homem como um “gênio em potencial” que, embora sufocado pelas conservas culturais, pode lutar em prol do desenvolvimento de sua “centelha divina criadora”, através da força de sua espontaneidade. Isto é, a espontaneidade criadora liberada é uma força revolucionária, e a sua liberação pode ser conseguida através da ação. Esta teoria foi desenvolvida pelo autor quando ele vislumbrou e desenvolveu o Teatro Vienense da Espontaneidade¹⁷.

O Psicodrama, como construto da utopia moreniana, de tradição fenomenológico-existencial, vem a constituir uma abordagem e uma visão filosófica de mundo a serviço do desenvolvimento do espontâneo e do criativo no indivíduo e nos grupos. Ou, como afirma Fonseca Filho: “A fonte da espontaneidade é a própria espontaneidade. Necessita ela de um estado apropriado para ser liberada. [...] Os estados espontâneos são instantâneos como relâmpagos. Pelo ‘aquecimento’ se liberam.”¹⁸

Fonseca acrescenta, ainda, que em contato com a espontaneidade de outra pessoa, a nossa espontaneidade é mais facilmente liberada. Porém, adverte (lembrando Moreno), que criatividade e espontaneidade são categorias distintas, podendo situar-se, em certas situações, como opostas entre si. O que precipita a criatividade, agindo como catalisador, é a espontaneidade.

As conservas culturais são produto da criatividade; [...]. A criação espontânea, por suprema que seja, deixa de sê-lo, quando conservada, como na obra de arte: o que vale é o momento da criação e não a obra acabada.[...], a obra conservada, armazenada e mitificada.¹⁹

A desconstrução das conservas culturais no indivíduo é objetivo central do Psicodrama, liberando através da ação dramática, no “*como se*”, a pessoa original, espontânea e criativa. Desconstruir as atitudes de desrespeito, comportamentos ou conservas culturais materializadas nas atitudes recorrentes que impliquem a falta de respeito às diferenças, nas atitudes que promovam a intolerância – seja ela de gênero,

¹⁷ O Teatro Vienense da Espontaneidade existiu entre os anos 1921 e 1923. inspirando-se no teatro grego, mas modificando-o profundamente.

MORENO, J.L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Ediciones Hormé S.A., 1961.

¹⁸ FONSECA FILHO, José de Souza. *Psicodrama da Loucura – correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 1980, p. 11.

¹⁹ *Ibidem*, p. 15.

orientação sexual, etnia, características físicas ou subjetivas, dentre outras – eis o potencial do *Play On* dentro de uma escola.

4.1.3 - A REALIDADE SUPLEMENTAR (“COMO SE”)

O espaço-tempo em que ocorre uma ação dramática, aquele momento em que se torna permitido experimentar qualquer papel ou estado emocional, consiste no “*como se*” do Psicodrama – a realidade suplementar. Dentro do espaço-tempo do “*como se*”, estamos autorizados a criar novas possibilidades para as nossas vidas, descobrir e testar respostas aos problemas que solapam o nosso bem estar. Trata-se, pois, de “distanciar-se” da situação real do conflito, para experimentá-la na realidade suplementar, desta vez na pele do personagem, durante a ação dramática.

Ao solicitar a alguém da plateia, ou mesmo a alguém que estivesse participando da cena, a proposição de uma alternativa para mudá-la, busca-se prospectar as fantasias do grupo, bem como novas possibilidades de resolução do conflito, aprofundando a intersubjetividade²⁰ do grupo, como aponta Motta.

Esta é, em minha opinião, um dos lampejos geniais de Moreno: perceber que somos protagonistas do grande teatro de nossas vidas e que, mesmo naqueles momentos em que nos sentimos encurralados, podemos nos distanciar do real e reinventar nossa história e nosso *script*, pois é justamente ao experimentar outras possibilidades e respostas no “*como se*”, apropriando-nos das descobertas e *insights* ali produzidos, que podemos retornar fortalecidos à realidade. “Pode-se bem dizer que o psicodrama enriquece o paciente com um uma experiência nova e alargada da realidade, uma ‘realidade suplementar’, pluridimensional, [...]”, na qual é permitido encenar o não-real, o que ainda não aconteceu, propiciando o desvelamento e o conhecimento dos sentidos implícitos à “nova realidade” representada.²¹

Dentro da perspectiva desta pesquisa, a realidade suplementar é fundamental para que os alunos possam corporificar um personagem e tomar contato com o conflito

²⁰ MOTTA, Júlia M. C. (org.). *O jogo no Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1995, p. 18 e 19

Para Buber, o conceito de intersubjetividade se refere à capacidade de uma pessoa se relacionar com a outra. Pude observar, em minha prática, significativas melhorias na interação entre os alunos, algumas advindas simplesmente do fato de terem trabalhado juntos, como que “afiando e afinando” suas possibilidades espontâneo-criadoras. Outros avanços se fizeram sentir em decorrência da identificação, no compartilhar, de um problema que vinha ocorrendo entre colegas, promovendo o seu conseqüente distencionamento, como foi o caso da garota que pode expressar para a turma o seu incômodo em relação às piadas e brincadeiras que eram feitas sobre o timbre fino de sua voz (Turma Parmênides - Anexo 3).

²¹ MORENO, J. L. *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas: Editora Livro Pleno, 1999, p. 104

vivido pelo mesmo, experimentando novos sentidos, ressignificando-o. Por se tratar de um tema do campo ético – a violência na escola – pareceu-me apropriado fazer uso, no “como se”, da técnica de inversão de papéis, propondo ao agressor que tomasse o papel da vítima e que esta tomasse o papel do agressor. O objetivo que norteia a aplicação da técnica de inversão de papéis, na realidade suplementar, é a proposição de um exercício em relação à capacidade de sair de si mesmo e perceber o outro.

Experimentando as situações a partir da perspectiva do outro, dá-se um passo importante na direção do processo de aprender a transcender a perspectiva do *Eu-Iso* (o outro visto como objeto e não como pessoa), em busca de uma relação na qual emerge a perspectiva do *Eu-Tu*: o Ser em relação, postulado de uma visão fenomenológico-existencial.²²

É, portanto, na realidade suplementar que se dá uma das experiências mais transformadoras que podemos criar, através da inversão de papéis: uma verdadeira mudança de paradigma — a que Moreno descreve, poeticamente, no livro *Psicodrama* (1961), como

*[...] un encuentro de dos: ojo a ojo, cara a cara.
Y cuando estés cerca arrancaré tus ojos
y los colocaré en el lugar de los míos,
y tu arrancarás mis ojos
y los colocarás en el lugar de los tuyos,
entonces te miraré con tus ojos
y tu me mirarás con los míos. [...].*

4.1.4 - TEORIA DOS PAPEIS

Moreno inspirou-se no teatro grego e na figura de Téspis, que viveu no século VI a.C. e é considerado o primeiro a representar um papel, já que antes dele existiam apenas o coro (conjunto de vozes) e o corifeu (líder do coro, que enunciava partes isoladas do texto). Embora o teatro grego tenha evoluído e acrescentado posteriormente novos papéis em cena (protagonista, antagonista e tritagonista), e tal evolução não tenha parado ali, Moreno subverte totalmente a sua estrutura, revolucionando-a.

²² Os conceitos de *Eu-Tu* e *Eu-Iso* estão detalhados no item 5.2 – *Psicodrama e método fenomenológico-existencial*.

Dentre as modificações introduzidas por ele, no Teatro Vienense da Espontaneidade, vale destacar: a ruptura entre autor, ator e espectador, no momento de criação e representação; a abolição da peça escrita e ensaiada previamente, recriando em seu lugar a vida na ação dramática, a partir do improviso e das demandas do público e atores envolvidos. Tudo é improviso, as falas, o tema, as propostas de resolução dos conflitos. A espontaneidade, como potência do indivíduo, aliada à sua dimensão social – sua inserção no coletivo – unificam-se e materializam-se no conceito de papel.

Rubini, mencionando as várias definições de papel presentes na obra de Moreno, afirma que é possível encontrar nelas elementos em comum. São fenômenos que se pode observar, exprimem aspectos palpáveis do eu, são atuados. Dentre as principais definições propostas por Moreno e listadas por Rubini, cabe destacar: o papel como uma “cristalização das situações que uma pessoa experimenta”; o papel como uma “espécie de modelo para o existir”; o papel como “função ou personagem assumido socialmente” (professor, médico, advogado, aluno, pai, etc.); o papel como uma “pessoa imaginária ou personagem” (Macunaíma, Narizinho, Tia Nastácia, etc.); ou ainda papel como a “maneira que uma pessoa funciona ou assume quando interage com outra ou com objetos.”²³

Por outro lado, todo papel tem como contrapartida um contra-papel. Não é possível conceber um sem o outro, pois o papel emerge da relação, estruturado na dinâmica complementar que se estabelece entre ambos. Assim é entre mãe (ou o pai) e filho, professor e aluno, médico e paciente. É na relação complementar entre dois papéis que se dá o aprendizado de um papel. Nesse processo, aprendemos inclusive a atuar no papel complementar ao nosso, trafegando nos dois polos. Papel e contra-papel são como os dois lados de uma moeda, inseparáveis. É na vivência de numerosas destas polarizações típicas que formamos a nossa personalidade.

Dentro da perspectiva do *Play On*, os conceitos de papel e contra-papel podem ser observados no momento da ação dramática, incorporados pelos alunos que atuam na pele dos personagens de vítima e agressor. Muito se falou no compartilhar das sessões realizadas sobre os aspectos complementares do binômio papel e contra-papel, produzindo interessantes reflexões a partir da realidade trazida pelos adolescentes e das constantes situações conflitivas presentes em seus cotidianos escolares e sociais.

²³ RUBINI, Carlos. *O Conceito de Papel no Psicodrama* Disponível em: <<http://www.existencialismo.org.br/jornalexistencial/rubinioconceito.htm>>. Acesso em 11/03/2013.

Igualmente importante é o conceito de papel psicodramático, personificações de coisas imaginadas, reais ou irreais, que Moreno propõe em seu livro *Psicodrama*. Espera-se que, ao refazer determinadas cenas buscando novos arranjos para a composição do papel, novas alternativas para o papel surjam, consistindo em novos papéis psicodramáticos. Para melhor entender este conceito, busco trazer à luz, abaixo, a classificação e evolução dos papéis dentro da teoria moreniana.

Os *papeis psicossomáticos* (papel de ingeridor, urinador e defecador) são os precursores do eu. Em seguida, temos os *papéis sociais* (filho, mãe, professor, aluno, etc.) que são anteriores aos papéis *psicodramáticos*, estando separados entre si por uma linha tênue. Os *papéis psicodramáticos*, imaginados, possuem um domínio predominante em relação aos papeis sociais, e estão inicialmente mesclados, separando-se gradativamente, enquanto se produz a ruptura entre fantasia e realidade, no processo de desenvolvimento da criança. Nos *papéis sociais* está presente a “dimensão psicológica do eu”, a realidade, e nos *papéis psicodramáticos*, a fantasia. Estes últimos são os papéis desempenhados durante a ação dramática e, segundo Moreno, permitem profundos *insights* não só por parte do protagonista, como por todo grupo.

Pensando nos papéis presentes na aplicação do *Play On* com foco na violência ocorrida nas escolas, podemos apontar alguns papéis psicodramáticos, como: “agressor que intimida e/ou ridiculariza o colega”, “vítima que sofre o constrangimento”, “colegas que assistem passivamente a um de seus pares sendo ridicularizado” etc. A ação transformadora da técnica propiciou, ainda, a oportunidade de que novos papéis psicodramáticos emergissem, como o da “vítima que reage”, o “colega que rompe com a própria passividade e interfere”, dentre outros.

4.1.5- O JOGO QUE É DRAMÁTICO

Na introdução do livro *O Jogo no Psicodrama*, organizado por Júlia Motta, há um alerta para a existência de uma problemática possível quanto ao jogo no Psicodrama. Motta discute acerca de a existência ou não do jogo no Psicodrama e também de o risco de se chamar de jogo dramático a todo e qualquer jogo, ação lúdica ou brincadeira que aconteçam no contexto psicodramático ou que sejam propostos por um psicodramatista. A autora aponta ainda que não se deve tomar o próprio Psicodrama como um jogo.

A natureza, com seus ciclos, joga e fornece um modelo para os seres vivos. Os jogos estão presentes, em particular, em toda a trajetória da humanidade e dos

mamíferos. É através do jogo que tanto o homem como os mamíferos desenvolvem suas habilidades. O ser humano vai além, utilizando o jogo como caminho para se apropriar do mundo e de sua cultura, colocando-o no centro da aprendizagem. As crianças criam os seus jogos dramáticos, dentro do seu mundo especial do faz de conta.

Moreno teve a intuição sobre a importância do jogo como ferramenta para a transformação do homem, e nisso pode ser considerado um pioneiro. Mas o jogo dramático não pode ser considerado uma criação sua e também não é possível afirmar que o jogo dramático só aconteça associado ao psicodrama. É necessário, portanto, algum esforço para compreender o jogo como metodologia psicodramática.

Na visão dos autores do livro organizado por Motta, não há um único conceito, muito menos uma metodologia definitiva para os jogos no Psicodrama. Há um consenso de que uma das características de um jogo que é dramático é a existência de uma *tensão lúdica*, materializada em um conflito que pede solução. Isso vale, também, para uma infinidade de jogos que ocorrem fora da esfera do psicodrama – e que podem ser chamados de “dramáticos”. Agora, ao aproximarmos um pouco mais daquilo que nos interessa, que é explorar as possibilidades do jogo dentro do psicodrama, em particular na perspectiva do sociodrama, no qual temos uma abordagem vertical, focada no grupo e não no indivíduo, o artigo de Maria do Carmo Eunice Mazzota²⁴ esclarece:

Uma forma de traduzir a vivência do jogo dramático é a ideia de uma luta constante. Revezam-se posições, personagens, temas, conteúdos, atores, formas de expressão, porém, a luta está sempre presente. O que se modificam são [...] os recursos que os participantes descobrem para enfrentá-las. A cada nova luta, novos elementos se integram culminando em transformações.

Em decorrência do “distanciamento” da realidade proporcionado pela realidade suplementar, o jogo que é dramático é visto, teoricamente, como uma ação em “campo relaxado”. Note-se que a expressão ação em “campo relaxado” não se refere ao estar tranquilo (calmo) na situação de palco, e não é incompatível com a tensão presente na cena. Antes disso, se refere ao descolamento em relação à realidade e ao alívio da tensão exercida pelo mundo real.

Na turma “BAC”, no segundo ano de experiências com o *Play On*, cujo “debate/compartilhar” foi descrito no anexo 7 (diário de campo 2011 – parte 1), houve

²⁴ MAZZOTA, Maria do Carmo. “Jogo dramático com crianças: a luta pela transformação”. In MOTTA, Júlia M. C. (org.). *O jogo no Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1995, p. 16-

um grupo que encenou a tragédia de Realengo, esbanjando criatividade. Um fato pesado, e ainda que a opção tenha sido a de fazer uma versão bem humorada, a tensão esteve presente no conflito e podia ser notada. Nesse caso, uma tensão cômica, que dialogava com a tensão do fato real. O que realmente importa é a tensão do conflito proposto pelo jogo e que ela seja experimentada, ainda que de forma não homogênea, por todos os participantes e pela “plateia” (o grupo de alunos que assiste à apresentação dos colegas).

Em minha prática, pude perceber que alguns alunos conseguem vivenciar o momento da ação dramática, proposta pelo *Play On*, de maneira tranquila e, não raramente, com muita espontaneidade e criatividade — seja por tratar-se de uma situação que rompe com a formalidade escolar de apresentação/exposição de um conteúdo, seja porque há pessoas para as quais esse tipo de proposta não causa abalo, mas ao contrário, instiga.

Durante a aplicação do *Play On*, já no recorte desta pesquisa, na Turma Sócrates (Anexo 6), por exemplo, foi impressionante presenciar a atuação de um aluno em particular, no papel de um professor cuja atitude se configurava como desrespeitosa em relação à turma; da mesma forma, quando foi solicitado que alguém propusesse um novo desfecho para a cena, o mesmo aluno insistiu que faria o papel do professor, porém não mais *daquele* professor. Pediu permissão para interpretar *outro* professor da escola, diante daquela mesma situação. E, assim, o fez, desta vez atribuindo ao professor uma característica oposta em relação ao primeiro: o respeitador. É digno de nota, nesta situação, a capacidade criativa do aluno, não só criando um novo papel psicodramático, como atuando magistralmente.

Esta situação, em que o aluno não apenas representou o papel, mas o fez revelando a sua verve criativa, também é tratada por Moreno. Ele propõe como etapas da lei da sociodinâmica, e que correspondem às fases do desenvolvimento de um novo papel: *o role talking* (tomada de papel ou fase inicial em que se entra em contato com o papel, caracterizada pela imitação); *role playing* (jogar no papel, fase intermediária em que já é possível entrar no papel, explorando as possíveis formas de representá-lo simbolicamente); e *role creating* (criar no papel, fase mais criativa e madura, na qual é possível um alto grau de liberdade e iniciativa pessoal). Cada etapa, por sua vez, está intimamente relacionada a uma tipologia de jogo, que os limites do recorte feito nesta monografia tornam pertinente apenas mencionar. Dentro do que este trabalho se propõe,

cabe ressaltar que o aluno que representava o professor alcançou a criação dramática, esteve na plenitude do *role creating*.

Na obra *O Jogo no Psicodrama*, no artigo intitulado “Jogo dramático com crianças: a luta pela transformação”, há um trecho em que Maria do Carmo Eunice Mazzota, autora do artigo, cita a definição de Júlia Motta para o jogo dramático: “o jogo dramático é aquele em que ocorre uma transformação do ator, do homem criador que reescreve o *script* de sua cena”. (MOTTA apud MAZZOTA, 1995, p. 17)

Nesse processo de reescrever o *script* está implícita a busca e a localização de uma solução para a cena, uma verdadeira luta que se trava em prol da resolução do conflito proposto pelo jogo. Essa luta é o que verdadeiramente importa, pois tem um caráter transformador. O seu resultado, isto é, a resolução do conflito, torna-se secundário diante da importância que adquire o processo para se chegar ao objetivo. Assim se desvela o potencial inerente ao psicodrama para a transformação.

Todavia, há que destacar o papel do grupo no processo, na medida em que o estímulo “catalisador” exercido pelo afloramento da espontaneidade em alguns participantes retroalimenta, no grupo, a ação espontâneo-criativa, produzindo uma espécie de efeito-cascata, resultando em cenas e intervenções que impressionam pela criatividade individual e grupal.

A vivência do jogo dramático requer um relacionamento grupal que promova confiança e liberdade de expressão. [...] traz consigo uma “licença” ou “permissão” para que os participantes voltem sua atenção para um outro (personagem) que, ilusoriamente, não tem o compromisso de ser coerente com aquilo que definem como sendo eles mesmos. (MOTTA, 1995, p. 16).

É interessante retomar a proposta de agrupamento dos jogos feita por Júlia Motta no livro *Jogos: repetição ou criação?* (2002, p. 86), separando-os em *Jogos de Percepção*, *Jogos de Iniciação*, *Jogos de Improviso*, e *Jogos Dramáticos*. Grosso modo, podemos destacar que os *Jogos de Percepção* são aqueles em que o homem separa o eu do tu, reconhecendo os limites existentes em relação ao outro; *Jogos de Iniciação* implicam em esforços de iniciar novos comportamentos; *Jogos de Improviso*, são jogos que podem existir apenas para testar limites, sem necessariamente rompê-los; *Jogos Dramáticos* são aqueles permeados por uma ação espontânea-criativa, plenos de inovação em relação ao conflito ou questão. De acordo com Motta (2002, p. 45), “[...] os jogos são fenômenos da realidade suplementar, mesmo os jogos de tomada de papel

(*role talking*). Quanto mais *role creating* – isto é, criação no papel – o jogo for, mais próximo de ser um jogo dramático ele está.”

Conclui-se, pois, que não é exatamente a característica do jogo que vai nos dizer se ele pode ser incluído nesta ou naquela categoria. Antes, o que importa é o efeito produzido pelo jogo (a transformação) e se ele foi experimentado de maneira a liberar a ação espontânea-criativa.

O que mais o jogo dramático propicia? O jogo dramático leva a aflorar a manifestação do co-consciente e do co-inconsciente grupal. Sobre estes dois conceitos, o artigo “Em tempo presente: o co-inconsciente”²⁵, de Anna Maria Knobel, esclarece:

Por volta de 1937, J. L. Moreno definiu sua proposta acerca do inconsciente na teoria psicodramática considerando-o como uma das dimensões da própria vida relacional. Dizendo de outra forma: para ele, pessoas que têm uma convivência estável e significativa, tais como casais, pais/filhos e parceiros profissionais, acabam desenvolvendo conteúdos psíquicos e formas compartilhadas de subjetividade que constituem os *estados co-concientes e co-inconcientes*. Os primeiros são lembrados como parte de suas histórias de vida, como constituintes de suas identidades. Os últimos fazem parte do que cada um viveu, ouviu falar, soube um dia, mas que não lembra mais, ou ainda, do que nunca soube, mas faz parte das experiências das pessoas significativas de seu campo relacional, estejam elas vivas ou mortas. Constituem um *continuum* de sentidos transmitidos relacionalmente, que dá colorido e singularidade às experiências.

O jogo enquanto ação dramática, bem como a dramatização, funciona de maneira profilática em relação ao *acting out*, ou “passagem ao ato” – aquelas situações caracterizadas pelo descontrole emocional, levando à violência verbal e/ou física. Ambos atuam de maneira a propiciar a percepção mais clara do caminho que nos leva à perda de controle, tornando possível vislumbrar os indícios que nos levam ao descontrole, evitando-o, isto é, antes da passagem ao ato. A criação dramática presente no *Play On* pode operar de forma similar.²⁶

²⁵ Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=co-cosnciente%20e%20co-inconsciente%20grupal%20-%20psicodrama&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.febrap.org.br%2Fpublicacoes%2Farquivos%2FEM%2520TEMPO%2520PRESENTE%2520O%2520CO-INCONSCIENTE.doc&ei=4Yk9UbSuDZS89QSpz4HQAQ&usg=AFQjCNHtm8hrqonqnp3y9Rpx7GliQ9RJQA&bvm=bv.43287494,d.eWU>>. Acesso em 11/03/2013.

²⁶ O caso Bárbara, relatado por Moreno no livro *Psicodrama* (1961), ilustra a situação em que a ação dramática permite a uma pessoa evitar o descontrole emocional.

Vale acrescentar que Fonseca, rememorando Moreno, nos chama a atenção para o fato de que o *acting out* (atuação) possui outro significado, se contextualizado no momento em que esse conceito foi tomado emprestado da psicanálise em 1928:

[...] queria dizer atuar o que o paciente tem dentro, diferente de atuar um papel. Quis dar um significado exatamente contrário ao do ‘atuar’ psicanalítico que é uma forma de resistência. O atuar psicodramático representa importantes experiências internas exteriorizadas – ‘atuar de dentro para fora. (FONSECA FILHO, 1980, p. 13)

Dessa forma, há o *acting out* irracional, caracterizado pelo descontrole e o *acting out* terapêutico, este último psicodramático, dentro e através da ação dramática, que constitui-se em um objetivo central para o Psicodrama.

O que difere o jogo dramático de uma dramatização? Ambos implicam a existência de personagens em cena, uma trama que desemboca em conflito e, como resultado possível, uma nova ótica, estratégia ou verdade para a abordagem daquela situação problematizada. Enfim, são dois conceitos dotados de um terreno comum, não sendo tarefa fácil distinguir quando estamos diante de uma dramatização ou de um jogo dramático. A prática sistemática, balizada por um *processamento* no qual seja percebida a relação criativa que se estabelece entre os membros do grupo e suas influências sobre a construção do personagem é que podem nos guiar no sentido de definir quando presenciamos uma dramatização ou um jogo dramático. Júlia Motta ensina que as sutis diferenças entre estes dois recursos são percebidas mediante cuidado e atenção, tendo claro que “[...] na dramatização os personagens são criação da subjetividade histórica do ator e no jogo dramático os personagens são criação da subjetividade coletiva no ator.” (MOTTA, 2002, p. 91, grifo meu)

Ela acrescenta ainda que, desta maneira, enquanto a base de uma dramatização é o “drama-indivíduo”, a base de um jogo dramático é o lúdico.

A guisa de fechamento desta breve incursão acerca do conceito de jogo dramático, cabe ressaltar que Motta, na introdução da segunda edição dessa mesma obra, nos adverte que não se pode ter uma visão ingênua dos jogos, pois nem sempre atuam como facilitadores da evolução humana. Há casos em que jogar torna-se uma patologia, como aqueles jogos de dominação ou de poder que ocorrem em relações que se encontram empobrecidas (eu-isso), situadas no ambiente de trabalho ou mesmo nas relações de amor. A prática do *Play On* oportuniza a ruptura com determinadas patologias ocorridas em sala de aula, como comportamentos homofóbicos, sexistas e discriminatórios.

Para diferenciar um jogo que atua como facilitador de outro que tende a manter o ator preso ao círculo de repetição, Motta nos propõe que sejam classificados em *jogos de repetição espiral* (aqueles capazes de criar respostas novas para antigas situações) e *jogos de repetição circular* (aqueles que não possuem o compromisso de transformação).

Como metáfora de um jogo de repetição circular, penso que seria interessante observar o seguinte poema, de Ronald Laing: “Están jugando un juego. Están jugando a que no juegan un juego. Si les demuestro que veo que están jugando, quebraré las reglas y me castigarán. Debo jugar el juego de no ver que veo el juego.”

No contexto desta diferenciação teórica, o *Play On* situa-se como um jogo com grande potencial para ser um jogo de repetição espiral, ainda que o diretor não lance mão de técnicas como inversão de papéis, duplo e outras. Como foi o caso de turmas dos anos anteriores, nas quais mesmo não fazendo uso de tais técnicas, novas respostas foram sendo criadas, implicando transformação. Assim como este poema²⁷ que diz:

Te propongo un juego
 Pero te advierto
 que antes deberías
 sacarte los zapatos
 Luego haremos de cuenta
 que somos muchos
 Por lo tanto
 formaremos una rueda
 con nuestras propias manos
 y giraremos
 en sentido contrario
 Hasta tener bien claro
 Que no estamos solos

4.1.6 - TEATRO ESPONTÂNEO E *PLAY ON*

Moreno foi o proponente de um teatro modificado, no qual o ator fosse o protagonista de sua própria história, revelando tal prática como uma ferramenta inédita para o debate de temáticas sociais, além de descobrir o quão transformador isso poderia ser para o ator. O teatro espontâneo, como essa nova proposta foi chamada, foi um ponto de partida fundamental para o nascimento do Psicodrama.

²⁷ Poema publicado na Agenda Vínculos (1994), de autoria desconhecida. Co-producción de las editoriales: Vínculos (Uruguay), 100 Segredos y Archipiélago (Brasil).

O teatro espontâneo introduz no pensamento psicológico uma forma nova e encarar o comportamento humano. [...] porque se propõe investigá-lo por meio da criação artística. A representação da vida no palco, atuada pelos próprios autores do relato, permite revelar os aspectos mais importantes do aqui-e- agora concreto de pessoas concretas. (AGUIAR, 1998, p. 19)

A característica central do Teatro Espontâneo é a interatividade centrada na improvisação, através da qual o texto vai sendo produzido dentro da própria cena que está em construção. Geralmente há a participação da plateia, que contribui neste processo, valorizando-o como produto. Aqui, portanto, o produto é o fazer, é a interação, pois nela a espontaneidade aflora e *se atualiza*, no dizer de Aguiar. Ele acrescenta ainda que “tradicionalmente, no teatro espontâneo que denomino de matricial, a equipe de profissionais (unidade funcional) é constituída de um diretor e um elenco, composto por um ou mais atores, além de colaboradores para atividades de apoio.” (AGUIAR, 1998, p. 34)

A temática abordada no Teatro Espontâneo pode ser definida anteriormente, porém é mais corrente que a plateia participe de sua definição, através da sugestão de uma cena básica capaz de produzir o *start* para o processo criativo.

Há muitas modalidades de Teatro Espontâneo. Dentre aquelas listadas por Aguiar, podemos destacar: o *jornal vivo*, no qual a ação dramática acontece a partir de notícias veiculadas nos jornais do dia; o *role-playing*, abordagem que funciona como estratégia de treinamento de papéis específicos; o *playback theater* ou teatro de reprise, no qual o público relata histórias a serem encenadas pelo elenco fixo – e este faz parte da equipe técnica; a *peça didática*, criação de Bertold Brecht, na qual um breve texto é apresentado ao grupo para que seja encenado, variando os atores que representam os papéis; a *multiplicação dramática*, na qual várias cenas são produzidas com a finalidade de multiplicar os sentidos presentes nos conflitos; o *axiodrama*, que propõe um tema de interesse coletivo.

Os jogos *Play Back* e *Play On*, ensinados pela mestra Júlia Motta, em suas aulas, podem ser entendidos como variações do Teatro Espontâneo. O *Play On*, da maneira como foi utilizado em minha pesquisa, é um Jogo que tem o potencial para ser dramático, mas é também Teatro Espontâneo – um Axiodrama, em particular.

4.1.7 - SOCIODRAMA E AXIODRAMA

Moreno já estabelecia uma diferenciação entre psicodrama e sociodrama, apontando para a questão do sujeito que está em evidência em um e no outro. No caso do psicodrama, o sujeito é o *indivíduo* e no sociodrama o sujeito é o *grupo*. Segundo Moysés Aguiar (1998, p. 25),

Chama-se sociodrama a situação em que o teatro espontâneo é utilizado com vistas ao desenvolvimento de um grupo preexistente e que, em princípio, continuará existindo depois dessa intervenção. O objetivo que preside a existência desses grupos com os quais se trabalha vincula-se ao cotidiano da vida, diferentemente dos grupos que são formados para fins especificamente terapêuticos. Incluem-se pois, nesse caso, os casais, as famílias, as equipes de trabalho [...], os alunos de uma turma ou de uma escola [...].

O jogo dramático aponta para a transformação do ator. Mas, também é verdade que no sociodrama (e dentro dele, por extensão, os jogos dramáticos) temos uma mudança de foco do indivíduo para o grupo, e isso não implica contradição. Eis, aqui, uma discussão interessante, que leva a retomar a perspectiva rizomática à qual nos referimos no início deste trabalho. Há que se considerar, ainda, que tomando a verticalidade do psicodrama (o indivíduo) e a horizontalidade do sociodrama (o grupo) estes dois focos, embora tenham inclusive níveis de profundidade diferentes e contrastantes – são inevitavelmente complementares.

Se o sociodrama pode ser entendido como situação na qual o grupo é o sujeito e o tema é de interesse coletivo, quando esse tema se referir às questões de cunho social, temos um axiodrama: “O axiodrama trata da ativação dos valores religiosos, éticos e culturais na forma espontâneo-dramática” (MORENO, 1992, p. 34).

Assim sendo, o axiodrama pode ser entendido como uma das variantes do sociodrama. No caso da aplicação do *Play On* em minha pesquisa, além do quesito que o caracteriza como um sociodrama, há, também, o fato de que a temática abordada remete a questões éticas (violência na escola, discriminação e preconceito racial etc.), torna-o um axiodrama. Citando Aguiar (1998, p. 26):

Quando a utilização do teatro espontâneo visa a atingir a comunidade em geral, por meio de uma amostragem, uma vez que apenas uma parte da comunidade comparece ao evento, poderíamos recorrer ao termo *axiodrama* para designá-la.[...] Ou então considerá-la uma subdivisão do Sociodrama [...]. São exemplos desse tipo de teatro espontâneo os eventos convocados para se ‘debater dramaticamente’ um assunto de natureza política, um problema da coletividade, questões éticas (grifo meu) e assim por diante.

Moreno (1992, p. 34) afirma que o “conteúdo original do Psicodrama era axiológico”. E segue, revelando mais detalhes:

Ao contrário das afirmações encontradas em livros atuais, comecei como psicodrama de cima para baixo. Primeiro foi o axiodrama (1918), em segundo lugar veio o sociodrama (1921); o psicodrama e suas aplicações nas doenças mentais foi o último estágio do desenvolvimento.

No axiodrama, geralmente, o tema a ser abordado é proposto até mesmo antes do encontro. Mas é possível que durante a fase inicial seja feita uma sondagem com os participantes do grupo para se chegar ao tema. Esta sondagem pode se dar em forma de relatos de histórias curtas. Em minha pesquisa, optei por anunciar o tema antecipadamente (pelo menos uma semana), ao informar que “produziremos cenas sobre o tema violência na escola, que serão gravadas em vídeo, utilizando uma técnica do Psicodrama.” Naquela oportunidade, tratava de explicar de maneira simplificada o que é Psicodrama.

No processo de aquecimento do primeiro encontro, cada participante foi convidado a buscar na memória uma história pequena que tivesse aquele tema como ponto de convergência. Assim, a história escolhida para ser representada por cada grupo, ou ainda, a história resultante da junção de várias historietas contadas pelos participantes do grupo expressa um conflito coletivo com sua sociodinâmica implícita.

4.1.8 - CATARSE ARISTOTÉLICA E CATARSE MORENIANA

Sobre a inspiração do psicodrama no teatro grego e o conceito de catarse, Moreno ressalta que:

He intentado redefinir el “status nascendi” del teatro y describir sus versiones básicas. El nuevo marco de referencia nos permite formular un nuevo punto de vista y delimitarlo desde el punto de vista que presentó Aristóteles en su Poética: “La tarea de la tragedia es producir (en los espectadores), por medio del temor y la piedad, una liberación de tales emociones”. (MORENO, 1961, p. 59)

Moreno parte da percepção do efeito que o teatro grego produzia na plateia que, em virtude de mergulhar-se na trama, tinha aliviadas as suas tensões cotidianas. Algo que, talvez, o futebol moderno e as lutas de gladiadores nos tempos antigos tenham em comum com a dramaturgia grega. Mas, certamente, esta última tinha o poder de ir além

do que o futebol e as lutas podem oferecer como liberação de tensões, ao confrontar o público com temas muito próximos e relevantes daquilo que experimenta no real. Trata-se da identificação do público com o conflito e com os personagens representados. Nesse caso, a catarse, sobretudo na tragédia grega, vem por meio da liberação das emoções associadas ao conflito representado.

É sabido que na cultura brasileira o efeito produzido no telespectador pelas novelas é análogo ao da dramaturgia grega. As recentes e novas tendências da teledramaturgia da rede Globo levam o personagem a trafegar ora no lado “mau”, ora no lado “bom”, provavelmente liberando nas pessoas as emoções relativas à raiva, à vingança e àquilo que, hoje, apresenta-se como sintoma de uma sociedade degradada e violenta: o descontrole, a passagem ao ato (*acting out*).

Nesse caso, embora possa haver implícita a intenção de romper com a dicotomia entre bem e mal, há que se perguntar se essa nova tendência não contribuirá para justificar, entre a população, a prática de atitudes movidas por estas mesmas emoções: a raiva e a vingança, tornando-se um libelo ao *acting out*.

Impressiona bastante presenciarmos comentários um tanto sádicos sobre o quanto um personagem merece ser vítima de um ato de vingança; ou, ainda, o quanto outro personagem (o contrapapel) tem justificada a sua atitude vingativa, pois aquele que pratica o ato de vingança passa a fazê-lo com uma espécie de “aval”, dentro dessa perspectiva. Os ávidos consumidores de novelas televisivas estariam sendo induzidos a descarregar sua raiva através da prática de atos violentos? Ou ainda, a violência nossa de cada dia terá mais este endosso, aquele de uma justificativa fornecida pela teledramaturgia atual? Estaremos vivendo um momento em que a catarse aristotélica já não basta, e que mesmo questionando a intencionalidade por trás da nova tendência, as novelas estariam exercendo um papel de legitimação da violência?

Voltemos, porém, a Moreno: liberar não é transformar. Eis o limite da tragédia grega e o mérito do criador do Psicodrama em ter levado muito além as possibilidades do Teatro. Ele nos chama a atenção para o fato de que a análise de Aristóteles sobre a tragédia grega é voltada para a obra concluída, ensaiada e apresentada segundo o que já foi pré-determinado com antecedência. No caso da ação dramática moreniana, a obra está em aberto no momento em que está sendo encenada no palco. Isto é, não há nada predeterminado, naquele momento a improvisação é o fio condutor que leva à espontaneidade e esta se autoconstrói, passo a passo.

Sob essa perspectiva, Moreno (1961, p. 60) conclui que

[...] segundo este análisis se produce la catarsis: no solamente en el público –efecto deseado secundário- y no em los personajes de una producción imaginaria, sino primordialmente em los actores espontâneos del drama, que producen los personajes liberándose de ellos al mismo tempo.

Fonseca Filho (1989, p. 13) mergulha ainda mais profundamente corroborando a tese de Moreno sobre as diferenças existentes entre a catarse aristotélica e a catarse de integração:

Um dos efeitos do treinamento da espontaneidade (do aquecimento) é a catarse mental, porém com significado diferente no psicodrama. Difere da catarse de Aristóteles. Esta se produzia nos espectadores e não nos atores. Difere também da catarse de Breuer. A catarse de abreação de Breuer e Freud seria um passo inicial da “catarse de integração” psicodramática. Na primeira, alguma coisa sai do paciente como uma pústula que se drena e, no caso da catarse de integração [...], quem sai é o próprio paciente. Liberta-se de algo que o continha podendo vislumbrar uma nova perspectiva de realização.[...]

Moreno exemplifica a catarse aristotélica, através dos efeitos provocados no público pelas cenas nas quais a atriz Bárbara atuava no momento em que o Teatro para a Espontaneidade se convertia em Teatro Terapêutico: “Después de cada representación algunos espectadores venian a verme y me preguntaban por que las escenas de Bárbara y Jorge los commovian mucho más profundamente que las otras (terapeutica del publico).” (MORENO, 1961, p. 26)

Propor uma ação dramática na qual fosse possível a experimentação do estado de catarse de integração foi uma ruptura radical da revolução proposta por Moreno em relação ao Teatro: abolir os ensaios e a trama previamente dada por um roteiro, buscando a *transformação do ator* através da ação espontâneo-criativa. Aplicado ao contexto do *Play On*, este é um objetivo central em meu trabalho: a transformação dos alunos, através do desbloqueio da espontaneidade e criatividade. De maneira complementar, outro objetivo central é a ruptura em relação a uma conserva cultural calcada na intolerância. São estes objetivos essencialmente “políticos” orientados para o papel transformador da intervenção pedagógica: sonhar alto é conseguir atingir os dois objetivos.

4.1.9 – SOCIOMETRIA

Moreno divide o movimento sociométrico em dois períodos principais, o período axionormativo (termo de Florian Znaniecki), situado entre os anos 1911 e 1923, e o período sociométrico. Este último é subdividido por ele em três outras fases: de 1923 a 1934, período que vai do surgimento do *Das Stegreiftheater* até a publicação de *Quem sobreviverá*; deste último marco e com a publicação de *Sociometry, A Journal of Interpersonal Relations*, até a fundação do Instituto Sociométrico e do Teatro de Psicodrama, em 1942, em Nova Iorque; por fim, de 1942 a 1952, período em que houve grande propagação, para várias partes do mundo e em particular na Europa e E.U.A, da psicoterapia de grupo, do psicodrama e da sociometria.

Deixemos Moreno explicitar os três aspectos fundantes de sua posição sobre a sociometria:

[...] primeiro, a hipótese da espontaneidade-criatividade como força propulsora do progresso humano, acima e independente da libido e de motivos sócio econômicos – o que não nega o fato de que eles estão frequentemente relacionados, mas que nega o argumento de que são meramente função e derivativo; segundo,[...] a hipótese do amor e da partilha mútua como princípio funcional poderoso e indispensável na vida de um grupo; e terceiro, a hipótese de uma comunidade superdinâmica baseada nestes princípios, que podem ser efetivados através de novas técnicas. [...] tentei fazer através da sociometria o que “a religião sem ciência” não conseguiu alcançar no passado e o que “a ciência” sem religião não alcançou na Rússia Soviética. (MORENO, 1992, p. 23)

No dizer de Fonseca Filho (1980, p. 8), citando Ancelin-Schützemberger, o “status sociométrico” é a “cota de amor” que cabe ao indivíduo nos grupos aos quais pertence.

“Sociometria é o estudo das relações inter-humanas, utilizando questionários cujos resultados se expressam mediante sociogramas.” (FONSECA FILHO, 1980, p. 9) Através dos sociogramas, tem-se uma visão imediata de como estão os grupos, divididos nos seus sentimentos positivos e negativos, polos de atração, rechaço e indiferença ou neutralidade. São estudos sobre as forças atrativas e repulsivas dentro dos grupos sociais.

A Sociometria, segundo o entendimento de Moreno, é a tentativa de estender o conceito de Encontro à sociedade inteira. Uma sociedade erigida pela sociometria se aproximaria da sociedade ideal, seria a tentativa de melhorar o diálogo e a comunicação. A sociatria seria a

ciência para a cura dos sistemas sociais. (FONSECA FILHO, 1989, p. 9)

A experiência de Moreno com os refugiados tiroleses, entre 1915 e 1917, retirados às pressas do região sul do Tirol, em função do ataque do exército italiano, foi fundamental para a construção da sociometria. Eram austríacos com ascendência italiana, levados para as proximidades de Viena. Moreno atuou de forma a equacionar os conflitos existentes em razão de terem sido colocados juntos sem nenhum cuidado com as diferenças existentes entre as famílias e grupos. A partir da reorganização das cabanas, cada uma delas servindo de moradia para várias famílias, mediada pela escolha (quem você quer que seja o seu vizinho), foi uma experiência fundadora da sociometria – a construção do primeiro plano sociométrico.

O conceito de sociometria foi por mim utilizado nesta pesquisa para melhor identificar os subgrupos existentes dentro da sala, de maneira não-sistemática, baseado apenas na minha percepção. Ainda que sem uma conveniente sistematização, pude identificar grupos rivais, como no caso do compartilhar na Turma Sócrates, ocorrido no segundo encontro. Nele, foi revelado, através da acusação feita por um dos grupos (maioria de meninos), de que o grupo “opositor” (meninas) teria se aproveitado para mandar “recadinhos” materializados na apropriação de uma gíria utilizada especificamente pelos meninos (Turma Sócrates - Anexo 6).

Da mesma maneira, o conceito de sociometria levou-me a estar atento às dificuldades encontradas por alguns alunos para ingressar em um dos grupos ou participar da organização e escolha dos integrantes do seu grupo (Turma Parmênides – Anexo 3). Chama a atenção, do ponto de vista sociométrico, o quanto neste recorte de pesquisa houve uma tendência para os grupos se organizarem por gênero, revelando sinais da dificuldade de relacionamento entre meninos e meninas.

Os registros de observação feitos por Vanessa, por outro lado, buscaram sistematizar a localização dos grupos dentro da sala de aula, através de um gráfico e mapear a sua composição em relação à quantidade de meninos e meninas participantes de cada grupo (Turma Parmênides – Anexo 3 e Turma Aristóteles – Anexo 5).

5 – METODOLOGIA – DA FENOMENOLOGIA AOS JOGOS

5.1 – FENOMENOLOGIA E EXISTENCIALISMO

As origens das filosofias da existência remontam ao século XX, porém suas influências decorrem das ideias de filósofos considerados pré-existencialistas, como Schopenhaur, Kierkgaard, Nietzsche e Husserl.

Coube a Edmund Husserl (1859 -1938) formular o método conhecido como fenomenologia, a ciência dos fenômenos – *phaenomenon*, no grego, quer dizer “coisa que aparece”. Dessa maneira, a investigação dos fenômenos, tidos como experiências conscientes, ou ainda, a observação e descrição de maneira rigorosa daquilo que se oferece ou aparece à consciência e aos sentidos é o que constitui o método fenomenológico.

Descrever “o que se passa” a partir da ótica de quem vive a situação em questão é a preocupação da fenomenologia. Nesse esforço, não interessam as *causas* do fenômeno, mas o *como* ele acontece.

O postulado básico da fenomenologia é a noção de *intencionalidade*, que significa ‘dirigir-se para’, ‘visar alguma coisa’. Desse modo, toda consciência é intencional por sempre visar a algo fora de si, tender para algo. Contrariando o que afirmam os racionalistas (como Descartes), não há pura consciência, separada do mundo, porque toda consciência é consciência de alguma coisa. E contra os empiristas (como Locke), a fenomenologia preconiza que não há objeto em si, já que o objeto é sempre *para* um sujeito que lhe dá significado.

Por meio do conceito de intencionalidade, a fenomenologia contrapõe-se à filosofia positivista do século XIX, presa demais à visão objetiva do mundo e que se baseia na crença de um conhecimento científico cada vez mais neutro e despojado de subjetividade. [...] Vale lembrar que a ‘consciência do mundo’ não se reduz ao conhecimento intelectual, pois a consciência é fonte de intencionalidades não só cognitivas, mas afetivas e práticas. [...] Neste sentido, a fenomenologia é uma filosofia da vivência. (ARANHA, 2009, p. 198-199)

A existência humana é objeto central das reflexões do existencialismo, compreendido como um conjunto das tendências da filosofia que também são conhecidas como filosofias da existência. A relação do ser humano com os demais, com a cultura, com a natureza e consigo próprio estão no cerne das interpretações existencialistas. Vale a pena, pois, fazermos uma breve incursão neste tema, mapeando as suas correlações com o trabalho de Moreno, enquanto vertentes de uma mesma visão de mundo e partilhadoras de princípios comuns.

Dentre as principais concepções do existencialismo, vale citar a compreensão do homem como realidade inacabada, imperfeita e aberta, as questões acerca da liberdade humana vinculada às circunstâncias históricas e sujeita à superação ou não das barreiras que a realidade impõe, e a consequência direta desta última que é o fato de a vida humana ser marcada não apenas por crescimento e êxito, mas também por sofrimento, injustiças, fracassos e pela morte.

As escolhas e a consequente responsabilidade por fazê-las – encarando de frente, neste processo, os obstáculos — é que situam o ser humano como aquele que existe. Desse processo de existir, emerge o ser humano. O existencialismo de Sartre (1905-1980), por exemplo, está em sintonia com o princípio filosófico de que, no homem, a existência precede a essência, ao contrário do que acontece com os animais e coisas em geral.

O homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. O homem, tal como o concebe o existencialista, se não é definível, é porque primeiramente não é nada. [...] O homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja, como ele se concebe depois da existência, como ele se deseja após este impulso para a existência; o homem não é mais que o que ele faz. Tal é o primeiro princípio do existencialismo. (SARTRE, 1970, p. 26)

A valorização da subjetividade e da experiência pessoal está em destaque no existencialismo e conflui com a visão moreniana de homem, bem como com a superação de obstáculos implícita no resgate e liberação da espontaneidade criativa. Mas não devemos alinhar a posição de Sartre e do existencialismo com o individualismo. Sobre este aspecto, ele nos esclarece: “E, quando dizemos que o homem é responsável por si próprio, não queremos dizer que o homem é responsável pela sua restrita individualidade, mas que é responsável por todos os homens.” (SARTRE, 1970, p. 218)

5.2 – PSICODRAMA E MÉTODO FENOMENOLOGICO-EXISTENCIAL

No livro *Psychodrama*, 2.º volume, publicado em 1959, traduzido para o português sob o título de *Fundamentos do Psicodrama*²⁸, Moreno traça um plano de debates a partir de seis conferências em que seus pontos de vista são comentados por

²⁸ MORENO, J.L. *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Summus, 1983.

autoridades e especialistas em relação aos temas propostos. Nesse livro, em particular na sexta conferência, que trata do Existencialismo, Daseinsanálise (Análise existencial) e Psicodrama com Ênfase Especial sobre a “Validação Existencial”, Moreno busca fazer a convalidação do método fenomenológico-existencial com o Psicodrama.

A *convalidação*²⁹ é um conceito que remete ao quanto as pessoas assumem, em suas vidas práticas, aqueles princípios que escolheram para nortear as suas existências. Nesse caso, é também a checagem do quanto a prática psicodramática está em sintonia com a teoria e, em especial, o quanto isso é verificável em relação ao método-fenomenológico existencial.

No item em questão, Moreno (1983, p. 221), tecendo críticas e comentários aos filósofos existencialistas à luz da convalidação, divide a história do existencialismo e da análise existencial em três períodos:

[...] um deles é o *protesto* de Kierkegaard contra a religião açucarada, em meio ao século XIX; outro, é o existencialismo *heroico* do início do século XX, de 1900 a 1920 aproximadamente; e o terceiro, o existencialismo *intelectual* de nossa época, entre as duas guerras mundiais e após as mesmas.

A proposta da fenomenologia é complementada pelo pensamento de Martin Buber, ao ressaltar os potenciais da relação humana em sua dinâmica. A relação dialógica *eu-tu* e a relação *eu-isso*, conceitos formulados por Martin Buber, são traduzidos da seguinte maneira, nas palavras de Fonseca Filho (1980, 32):

Deixemos que Buber fale. Considera duas ‘palavras princípio’ o **Eu-Tu** e o **Eu-isso**. A primeira palavra-princípio e a combinação **Eu-Tu**; a outra palavra-princípio é a combinação **Eu-isso**, na qual **Ele** ou **Ela** podem substituir **Isso**. Portanto, o Eu do homem é duplo. O **Eu** da palavra-princípio **Eu-Tu** é diferente daquele da palavra-princípio **Eu-Isso**. O homem seria duplo, de acordo com a sua atitude diante do mundo. A atitude seria dupla conforme a natureza das palavras-princípio por ele proferidas.

As palavras-princípio **Eu-Tu** e **Eu-Isso** não significam coisas, mas anunciam relações e são proferidas pelo ser. [...] A palavra-princípio **Eu-Tu** subentende a participação do ser total. A palavra-princípio **Eu-Isso** não encerra a ideia de participação integral. [...] A palavra-princípio **Eu-Isso** pertence ao mundo da experiência e da utilização.

²⁹ Gonçalves, em *Lições de psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno* (1988, p.76), diz que “Moreno foi um dos criadores do que era apresentado como uma nova filosofia: o seinismo (do verbo *sein*, “ser”, em alemão). Nesse movimento jovem era central o princípio segundo o qual cada homem precisa encontrar o seu verdadeiro ser e agir de modo a *convalidá-lo*, isto é, agir em consonância com o reconhecimento profundo da própria escolha de valores.”

A palavra-princípio **Eu-Tu** estabelece o mundo de relação. [...] Buber coloca a ‘experiência’ em contraposição à ‘relação’. Usa ‘experiência’, assim entendo, no sentido do racionalismo metodológico e sistemático. A ‘relação’ pertenceria ao emocional, à libertação dos esquemas, cuja meta é um encontro com perspectivas de mutualidades enriquecedoras.

A título de complemento, em outra passagem do mesmo livro, Fonseca Filho (1980, p. 27), rememora Binswanger, afirmando que ele

[...] confia pesadamente no conceito do encontro de Buber. Vê particularmente claro que o encontro do **Eu** e **Tu** não pode ser igualado com o de Heidegger (mitsein: estar junto). Também reconhece que a relação **Eu-Tu** é uma realidade ontológica que não pode ser reduzida ao que acontece em somente um dos membros do relacionamento.

5.3 – METODOLOGIA DOS JOGOS

O Psicodrama é, segundo Moreno, o método que “busca a verdade através da ação”. Nele, encontramos vários caminhos constituídos nas diversas metodologias de trabalho para buscar a verdade do grupo ou do indivíduo: a dramatização, o teatro espontâneo, o sociodrama, os jogos, o psicodrama público. Para desenvolver a minha pesquisa, concentrei-me nos Jogos enquanto opção de metodologia.

Para Moreno, o Psicodrama surgiu do jogo. Como fenômeno ligado à espontaneidade e à criatividade, o jogo seria o princípio da auto-cura e da terapia de grupo. Dentro do psicodrama, pouco a pouco, o jogo foi liberado de suas vinculações metafísicas, metabiológicas e metapsicológicas, tornando-se um princípio metodológico e sistemático. A atitude lúdica conduziu Moreno ao teatro de improvisação e depois ao teatro terapêutico, que alcançou seu cume na inversão de papéis, no psicodrama e no sociodrama de nossos dias. (FONSECA FILHO, 1980, p. 7)

É interessante perceber a correlação entre as ideias de Moreno acerca do jogo (e da ação dramática) e o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, de Vygotsky, quando o que está em pauta é o desenvolvimento humano.

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. (REGO, 1995, p. 83)

Como vimos no item 4, específico sobre o Jogo que é Dramático, o *Play On* pode ser considerado um Jogo Dramático, quando nele identificamos uma ação espontâneo-criativa que proponha inovações em relação à questão central ou ao conflito. E que, embora este momento seja vivenciado na realidade suplementar, a tensão lúdica presente no conflito é percebida pelos participantes como uma verdadeira luta, sendo transformadora por si. Nela, importa menos o resultado ou a resolução da questão, pois a relevância está de fato no processo-luta e na liberação da espontaneidade criadora dele decorrente, como enfatiza Júlia Motta. Sabemos ainda que, mobilizado e empoderado pela ação espontâneo-criativa, aquele que experimenta a ação dramática tem chances de reescrever o seu próprio *script*, o seu estar no mundo. Nisso reside a força do Jogo Dramático.

5.4 – METODOLOGIA DO JOGO PLAY ON

O jogo *Play On* é vivido na realidade suplementar. As histórias relatadas pelos participantes em seus subgrupos podem ser advindas da suas experiências pessoais e dos seus círculos de relacionamento, tanto quanto de notícias divulgadas através da *mídia*. A escolha de uma das histórias relatadas no grupo ou a montagem de uma nova história a partir das demais, situam a narrativa e o conflito a serem expressos. Tensão lúdica presente, trata-se então de representar os personagens com seus papéis previamente definidos, fazendo com que venham à tona os papéis psicodramáticos.

Durante a ação dramática, processa-se a junção do que foi definido como *script* e aquilo que emerge da ação espontâneo-criativa no grupo. Ao narrador cabe proporcionar um fio condutor para o desenrolar da trama, e esta tarefa pode perfeitamente ser desempenhada de modo espontâneo resultando em uma narrativa criativa. Em algumas das criações dramáticas, presenciei a atuação de narradores que impressionaram pela capacidade de improviso, interagindo com aspectos e peculiaridades presentes nas interpretações que seus colegas faziam dos personagens. A espontaneidade de um atuando sobre a espontaneidade do outro, a circularização da espontaneidade.

No item 3, defini a estrutura básica do jogo *Play On* na forma em que o utilizei nas primeiras experiências ao final de 2010 e ao longo de 2011. Porém, instigado por questões levantadas, sobretudo pelos professores da rede pública estadual de ensino, nas

diversas ocasiões em que lhes apresentei o projeto que desenvolvo na escola, acrescentei algumas relevantes modificações.

Algumas intervenções dos professores remetiam ao questionamento de que *apenas* encenar o conflito poderia não ser transformador. Por outro lado, eu tinha claro, pela minha prática, que os debates realizados na segunda aula funcionavam de maneira complementar e que esse era um momento imprescindível para a produção de *insights* e mudanças de paradigmas na perspectiva dos alunos. Para tanto, o ponto de partida eram os vídeos e as situações neles mapeadas que atuavam como “disparadores” da discussão e, também, das sensações experimentadas pelos participantes na ação dramática. O debate cumprindo a finalidade de elaborar e ressignificar os conflitos abordados nas cenas.

Foi, então, que recordei-me das palavras de Júlia Motta (citadas por Maria do Carmo Eunice Mazzota), mencionadas anteriormente, que falam da transformação do ator que “reescreve” o seu script no jogo dramático.

Esta afirmação renovou em mim a necessidade de entender melhor os limites do *Play On*, pois parecia fazer eco às questões levantadas pelos professores: não estaria faltando, na perspectiva do *Play On*, o “reescrever” tal *script* da cena representada pelos alunos?

Embora com a impressão de que pudesse estar tomando esta afirmação ao pé da letra, percebi com esses questionamentos a necessidade e, por que não, a chance de experimentar algumas técnicas de interferência direta na cena que o Psicodrama oferece, quais sejam, a inversão de papéis; o congelamento da cena mediante proposta de que uma nova solução para a cena seja sugerida e experimentada; o duplo; a interpolação de resistência; o espelho. Disso resultou uma nova experiência em 2012, já dentro do recorte desta monografia, na qual algumas dessas técnicas foram experimentadas dentro da aplicação do *Play On*.

Moreno, no entanto, afirma — e Júlia Motta referenda, na obra *O Jogo no Psicodrama* — que, criando as condições adequadas, a espontaneidade aflora. O objetivo, então, do Jogo Dramático é aumentar a espontaneidade dos participantes. Ao criar um espaço-tempo protegido ou, um *locus nascendi* e um *status nascendi*, capaz de estimular o desenvolvimento da espontaneidade, já estamos fazendo o trabalho adequado e transformador. Não há obrigatoriedade de propor a inversão de papéis, o congelamento da cena e a solicitação de interferências da plateia (os alunos da mesma turma que assistem) para que novas soluções sejam encontradas para o conflito

expresso. Ainda assim, a utilização de algumas destas técnicas em questão enriqueceram a pesquisa, apontando rumos alternativos.

6 – PROCESSAMENTO DA EXPERIÊNCIA

6.1 – PROCESSANDO OS TRÊS ANOS DE PRÁTICA ATRAVÉS DA MINHA TRANSFORMAÇÃO COMO PROFESSOR

Quando iniciei minha prática com o *Play On* e com o Psicodrama, não dispunha de muito tempo (aulas de 50 minutos), não estava seguro quanto ao meu papel de diretor e não tinha claro o “como” aplicar o *Play On* de forma a constituir-lo como uma ferramenta a serviço da transformação. Deveria fazer uso de intervenções técnicas como a inversão de papéis – que para Moreno é fundamental para o desenvolvimento da espontaneidade? Seria importante permitir aos participantes a exploração de papéis opostos? Como liberar a agressividade que estava represada e escondida pela personagem que pratica o *bullying* ou incorre em uma prática discriminatória? Foi lendo o capítulo 1 da obra *O Jogo no Psicodrama*, de Júlia Motta, que algumas dessas dúvidas foram sendo transformadas em ação, em busca.

Ainda assim, naquele então, eu errava no foco ao imaginar que as mudanças ocorreriam no indivíduo, nutrindo expectativas exclusivamente sobre este aspecto. Faltava perceber que a transformação acontece *no grupo*, que este, sim, deve ser o foco prioritário – viés do método sociodramático, pelo qual se trabalha horizontalmente a relação de grupo.

Em meu trabalho como educador social e, em alguns momentos, como professor de ensino médio, já vinha utilizando o recurso dos jogos como ferramenta pedagógica antes de iniciar minha formação como psicodramatista. Porém, meu método de trabalho foi profundamente modificado a partir do contato com o Psicodrama, tornando claro alguns equívocos que cometia. Pude perceber outras possibilidades de abordagem através dos jogos, bem como a percepção de novos resultados. Meus objetivos foram redefinidos e minha percepção sobre o potencial dos jogos, agora, é outra.

O jogo, dentro da minha abordagem anterior ao Psicodrama, era utilizado com a finalidade de facilitar a integração do grupo (os jogos cooperativos cumprem bem esta função), mas também como vivência capaz de “mostrar” a maneira específica de jogar

de cada membro do grupo – dando visibilidade para as características individuais, bem como para as dificuldades e habilidades de cada participante. Ainda acredito que o Jogo possa ser útil nesse sentido. A diferença quanto ao enfoque dado para os jogos no Psicodrama é que, no final da sessão de jogos, eu procurava devolver essa percepção em forma de *feedback*, estimulando para que os membros do grupo também o fizessem. O Psicodrama tem uma proposta de não interpretação deste material que emerge dos jogos e da ação dramática.

No contexto da teoria moreniana, o *feedback* pode constituir-se em uma ação por vezes autoritária e até certo ponto inócua. Eu acreditava, até então, que qualquer mudança pessoal ou grupal teria que passar pela elaboração racional, ainda que para isso fosse necessário o aspecto vivencial como gerador de referências.

Penso que, ao utilizar o jogo com a finalidade de transformar a observação em *feedback*, eu estabelecia uma relação que se tornava pautada pelo racional e pelo Eu-Isso: o educador/professor que, ignorando a relação pessoa-pessoa (Eu-Tu), se coloca na posição daquele que faz a crítica (ainda que construtiva) – perfilando-se do lado de fora da relação, portanto. Um observador que detém uma ilusória verdade sobre o observado.

Dizem que quando os europeus ancoraram seus barcos pela primeira vez nas proximidades da terra americana, os nativos não puderam vê-los, pois não conheciam e não estavam acostumados com aquele tipo de embarcação. Ausência do conceito. Verdade ou mito? Sem prender-me à veracidade desta informação, ela se presta a uma analogia: ainda não havia se descortinado em mim a percepção sobre as profundas implicações de uma relação Eu-Tu dentro de uma sala de aula. Mas estavam ali, bem na minha frente, camufladas como um navio gigantesco tornado onda e horizonte.

Creio que, pela qualidade do vínculo que já estabelecia com meus alunos antes mesmo do psicodrama entrar em minha vida – um vínculo amoroso, pleno de respeito e cumplicidade – parte da jornada na direção ao Eu-Tu já estivesse contemplada. Todavia é preciso admitir que durante as aulas, movido pela pressa que a explanação do conteúdo ilusoriamente exigia, faltava-me algo essencial, que só o Psicodrama foi capaz de descortinar: a compreensão de que uma relação não acontece apenas de um lado. Era premente deixar de propor, racionalmente, a solução ao invés de permitir, com cumplicidade, que ela seja encontrada de forma autônoma pelo outro. Era preciso abrir espaço para a relação.

A descoberta, junto ao meu grupo de formação, de um novo significado para a palavra Encontro, para além do estar junto, para além dos esquemas racionais, teve um

impacto altamente positivo, contribuindo para que eu abrisse mão da perspectiva do *feedback* e da interpretação.

Outra grande novidade para mim foi perceber o quanto o jogo dramático pode vir a ser transformador por si só e, em particular, como a ação dramática confere potência aos “atores”, restituindo-lhes a espontaneidade e a criatividade, condição necessária para que possam libertar-se das reservas culturais introjetadas.

Através da prática com o *Play On* descobri que questões relativas aos valores éticos, bem como uma infinidade de outros temas, nem sempre são tocadas de maneira profunda por meio de uma aula expositiva, pois esta é centrada nas necessidades e visões de mundo do professor. Mais um argumento a favor de um método de ensino apoiado em vivências grupais sociodramáticas. Apostar na realidade suplementar como espaço-tempo propício para a incorporação das emoções subjacentes ao tema, para depois liberar-se delas, recriar-se. É esta a pedra de toque do Axiodrama e do *Play On*, ao oportunizar outro olhar em relação às diferenças e a diversidade humana: um olhar com o respeito, necessário e vital.

Pude compreender, finalmente, o significado de uma aula expositivo-dialógica – termo que conhecia sem entender - pois nela há o espaço-tempo do Eu-Tu, o mundo da relação, no dizer de Buber. Minhas aulas estão se tornando cada vez menos expositivas e muito mais dialógicas. Ao colocar a relação em contraposição à experiência, o emocional em contraposição ao racionalismo sistemático e metodológico, Buber reafirma o Encontro entre duas pessoas, mutualidades enriquecedoras.

Durante as ações dramáticas experimentadas no contexto do *Play On*, eu observava que parecia haver nos atores um prazer em praticar o *bullying*, o desrespeito, ou protagonizar um ato discriminatório no “como se”; bem como a “plateia” parecia se divertir com a violência simbólica e com a humilhação presente, por vezes, nas cenas gravadas. Meu impulso era o de chamar a atenção e fazer um discurso moralista. Aprendi a não fazê-lo, pelo menos dessa maneira.

Sobre este aspecto, foram muitas as perguntas que eu, aluno da minha própria experiência, formulei sobre esta questão, enquanto me transformava:

— Até que ponto as manifestações de riso diante de uma piada politicamente incorreta, presente na cena, não são manifestações do lado preconceituoso e sarcástico de cada um? E, se for assim, valeria a pena fazer uma abordagem desse aspecto de forma crítica, para evidenciar o quanto todos temos preconceitos, ainda que não admitidos ou disfarçados? Seria transformadora a minha atitude de pinçar essas

situações como tipificação do nosso velho preconceito sutil do dia a dia? Mas, ao fazê-lo, não estaria zelando de maneira exagerada pelo politicamente correto? Até que ponto o riso diante da violência seria a catarse aristotélica em ação, sinalizando um limite real para os meus objetivos? Estariam se sentindo autorizadas a rir daquilo que já não se pode rir – e isso seria positivo? As pessoas estariam experimentando alguma mudança de paradigma, ainda assim?

Em um dos encontros, na Turma Parmênides (Anexo 3), durante as cenas, o riso parecia significar certo prazer em experimentar o papel de agressor e em assistir as cenas de humilhação. Durante a fase de compartilhar e de comentários, trouxe para o grupo a descrição de um diálogo esclarecedor que havia tido recentemente com meu filho, Arthur. Naquela ocasião ele tinha 10 anos:

Diante de uma pergunta feita por Arthur, interrogando-me sobre minhas sensações de tédio e como eu fazia para livrar-me delas, respondi que procuro orientar-me pelo prazer, que busco, sempre que viável, fazer aquilo de que gosto e que me produz prazer. Essa era a minha “receita” contra o tédio.

Arthur perguntou-me, socraticamente, se Hitler – provavelmente agindo movido por prazer ao propor o extermínio dos judeus – se enquadraria nesse propósito de orientação pelo prazer como forma de viver uma vida sem tédio. Tive que concordar com o pequeno que, em verdade, fazer o que gostamos não é um valor capaz de orientar a nossa vida por si só, que era ainda necessário o confronto daquilo que poderia ser considerado “prazer” com valores éticos universais, quais sejam o respeito à vida e à integridade física e emocional das pessoas.

Após contar essa história para o grupo de alunos, retomei a “pergunta socrática” do Arthur, questionando em que medida o riso estaria, ou não, descolado desses valores universais. Foi uma forma diferente de levá-los à reflexão, e assim estimulá-los a relativizarem a ideia de que o prazer, isto é, fazer aquilo de que gostamos, é um indicador de saúde. Socialmente, saúde implica, para além de nós mesmos, conseguir perceber o outro, colocar-se no lugar do outro, desenvolver empatia pela vivência do outro.

Esta mesma estratégia de contar a História do Arthur foi adotada na Turma Aristóteles (Anexo 5), levando os alunos a reverem os valores e o “poder” implícito na atitude de rir, ressignificando a situação. Desta feita, a relatora registrou o silêncio que se fez ao final e o clima de “bigorna caindo nas cabeças”, sinalizando que naquele

momento as pessoas tiveram um *insight* em relação ao jogo de poder presente no ato de brincar com as fragilidades de um colega. Uma relação Eu-Isso.

Minha formação em Psicodrama, plena de momentos em que teoria e prática dançaram uma valsa emocionada, produziu em mim um entendimento à flor da pele — e já não apenas teórico — acerca de os paradigmas fenomenológico-existenciais. Não sem uma longa luta interna, não sem que fosse necessário ser guiado pelas observações de minha mestra e de meus colegas de grupo, alertando o quanto eu estava racionalizando, ao invés de sentir em momentos chaves.

Minha ação como professor estava, em grande medida, automatizada pela conserva cultural deste papel: sob o pretexto de agilizar a abordagem do conteúdo, desenvolvia todo o raciocínio sem provocar o aluno com perguntas; ajudava a encontrar a resposta ao invés de esperar que a pergunta ecoasse e que o aluno tentasse formular a sua própria resposta. Detalhes significativos, mas não valorizados pelo fato de que eu ignorava, mesmo, esta nova maneira de *fazer-me* professor. Como ninguém é totalmente imperfeito, de vez em quando eu acertava, quase que por distração. O curioso é que os alunos, em geral, gostavam muito das minhas aulas. Hoje percebo que isso se dava pelo vínculo, pelas histórias que conto e que traduzem conteúdo em realidade, pelo meu humor e, por que não, por momentos de lampejo espontâneo. Sendo menos crítico comigo mesmo e dando crédito ao meu lado psicodramatista latente, eu carecia de novas e psicodramáticas vivências pra sair da letargia, do automático das conservas culturais. “Agora já sei, da onda que se ergueu no mar...”

6.2 – PROCESSANDO O RECORTE ESCOLHIDO

No processo de concepção das intervenções em cada turma, parti de alguns princípios norteadores: o sucesso do formato com que a técnica foi aplicada nos anos de 2010 e 2011 (descritos no item 3 e relatadas no Anexo 7); as inquietações provenientes das leituras de teóricos do psicodrama e dos debates travados com professores sobre ser, ou não, a ação dramática transformadora por si só, o que levou à pesquisa de algumas técnicas e às variações de formato no recorte da pesquisa (em relação ao formato aplicado nos anos anteriores) e, igualmente, às variações de formato de uma turma para outra;

Dessa forma, pela profusão de experiências, encontros e turmas, o processamento levará em conta tanto o que foi comum a todas as turmas como também

aquilo que foi proposto especificamente em determinada turma. Para facilitar o entendimento do processamento, as turmas receberam codinomes de filósofos e os seus relatos estão na seção “Apêndices”, sendo citadas quando necessário.

Cabe retomar que, durante esta pesquisa enfocada no recorte a que me propus fazer, pude contar com as valiosas contribuições das Psicodramatistas em formação Camile Pasqualotto Lewczynski e Vanessa Rodrigues Alves como relatoras e, em algumas situações, como egos-auxiliares (Turma Heráclito – Anexo 1, Turma Parmênides – Anexo 3).

O recorte desta pesquisa abrange seis turmas de primeiro ano do ensino médio de escola pública, dois encontros em cada turma. Na Turma Sócrates, houve a necessidade de um terceiro encontro.

O *Contexto social* das intervenções é o de turmas de primeiro ano de ensino médio de escola pública. É uma escola que goza de uma boa reputação, desenvolvendo um trabalho responsável e competente, voltado para as questões do nosso tempo, em particular para a construção de uma cultura de paz. Mas, esporadicamente, são percebidos casos de homofobia, preconceito e intolerância por parte de um grupo menos expressivo de professores. Há, também, casos de estranhamento puro e simples, onde se percebe o choque de realidade ou gerações. Como de resto, toda a sociedade, os alunos vivem em contato constante com uma conserva cultural de intolerância, tanto na questão do respeito à diversidade de forma geral, como também em relação à forma de administrar os conflitos relacionais cotidianos – com tendência à intolerância, da mesma maneira. É preciso, no entanto, destacar que há uma grande quantidade desses alunos que preservam parte significativa de suas “centelhas divinas”, pessoas amorosas e queridas, respeitadas – principalmente se tratadas com respeito. Como é sabido pela voz do “profeta” carioca Gentileza, se tocamos de maneira gentil as pessoas, elas retribuem. Daí a importância das potencialidades do *Play On* na construção de vivências e de um amplo debate sobre as questões éticas humanas, contribuindo para solidificar uma cultura de paz.

O *Contexto grupal* variou de turma para turma, havendo semelhanças e diferenças, condizente com a escala da amostragem, seis turmas, cada qual com aproximadamente 25 alunos. Há turmas mais lentas, turmas mais criativas, turmas mais produtivas, turmas mais questionadoras, turmas mais brincalhonas, turmas em que colegas “zoam” colegas, turmas menos éticas, turmas com suas diversidades e características próprias, enfim. Cada uma recebe o codinome, neste trabalho, de um

filósofo da antiguidade – relacionando alguma característica do perfil da turma ou das cenas produzidas com o pensamento de cada um. Heráclito (a Mudança), Epicuro (o Prazer), Parmênides (a Essência Imutável), Platão (Ideias x Sentidos), Aristóteles (Ideias + Sentidos) e Sócrates (a Indagação). Nuances do perfil de algumas delas emergirá ao longo deste processamento, como se irá perceber, espero que levando o leitor a buscar mais detalhes nos anexos, onde cada turma é, melhor, contemplada.

O *Contexto dramático* esteve permeado pela proposta de encenar, no “como se”, e debater situações de violência na escola, bem como o *bullying*, caracterizado como a manutenção destas situações ao longo de um certo tempo, resultando em danos físicos ou psicológicos à vítima. Vários conflitos foram propostos por cada grupo, em cada turma, levando em consideração estas situações, ocorrendo que poucas cenas se repetiram numa mesma turma, cobrindo uma ampla variedade de “cases”, contemplando um dos objetivos da pesquisa que era mapear tais situações e debatê-las. Todavia é importante que seja dito, a maioria expressiva de casos de violência na escola que emergiram diziam respeito à homofobia e à intolerância em relação à livre orientação sexual.

Por diferenciar-se do contexto grupal pela maior liberdade e tolerância, no contexto dramático, os alunos puderam “soltar” alguns palavrões e condutas “violentas” sem o risco de serem punidos. Com ou sem acordo prévio comigo. Na Turma Sócrates (Anexo 6) um aluno soltou um encorpado arrote, sem que a isso fosse dado algum significado moral que resultasse em reprimenda. Na construção do meu papel de professor, percebi a importância de relevar situações que podem ser incorporadas como descontração e ludicidade ao invés de torná-las “casos de polícia”, resultando em atas de registro de ocorrência – que devem, em minha opinião, ser resguardadas para situações graves ou que digam respeito à memória de acordos firmados.

Muitos alunos perguntaram, antes da realização da cena, se era possível falar palavrão, no que consenti, pois acredito ser importante preservar o “realismo” nas cenas. O “como se” é justamente o lugar em que é permitido fazer o que não faríamos, e isso é fundamental para a exploração do co-consciente e co-inconsciente grupal. Nada de extremo ocorreu por conta disso, nada diferente do que escapa da boca de um ou de outro aluno em determinados momentos, dentro da escola. Não ocorreram atos desrespeitosos em relação a qualquer participante. O clima foi saudável e de uma alegria compartilhada.

As criações dramáticas apresentadas no contexto dramático foram, em geral, bastante representativas do que ocorre no mundo real, possibilitando uma qualidade para os compartilhamentos e debates, tornando possível que se partisse de situações concretas da realidade. Em algumas delas, tivemos a oportunidade de fazer e desfazer cenas e recriá-las, mudar personagens, mudar atores (Turma Epicuro – Anexo, 2; Turma Sócrates – Anexo 6, turma Aristóteles – Anexo 5), dando vazão à expressão dos sentimentos e temores dos participantes. Da mesma maneira, os debates ocorridos no compartilhar, trouxeram, em diversas situações, os conflitos reais que estavam silenciados no grupo, ou que não haviam emergido como “gestalt”, como figura. Há, por exemplo, o caso da participante que conseguiu expressar o seu incômodo quando as pessoas faziam comentários sobre a sua voz fina (Turma Parmênides – Anexo 3); os casos que remetiam aos vários conflitos ocorridos entre diversos alunos de uma turma e um professor (Turma Sócrates – Anexo 6); O aluno que falou sobre o apelido de “palmito” que recebeu por ser magro e branco (Turma Aristóteles – Anexo 5).

Quanto aos *Instrumentos* utilizados na execução do método, o “palco” foi definido apenas pela posição de proximidade com o quadro branco (onde o professor escreve) e ausência de classes e cadeiras. Em várias situações, as classes e cadeiras foram utilizadas com o mesmo significado de suas funções reais, já que o tema abordava a violência no cenário da escola. Algumas aulas (encontros) ocorreram em espaços diferentes em relação ao primeiro encontro, em decorrência da necessidade de usar a sala de vídeo ou o anfiteatro (local onde fica um dos *datashows* da escola) – este último contando com um palco mais alto à frente dos assentos.

O *protagonista* foi definido nos grupos, no momento de construção da cena, através da distribuição dos papéis. Mas, coube ao narrador uma função protagônica, em boa parte das cenas, já que o *Play On* utiliza-se desta figura como o “fio condutor” da ação dramática. Houve situações em que o protagonista mostrou-se de sobremaneira espontâneo e criativo como, por exemplo, na Turma Epicuro (Anexo 2) e na Turma Sócrates (anexo 6). Na maioria delas, desempenhou seu papel de maneira satisfatória (*role play*), como também aconteceram cenas em que o protagonista apenas teve um desempenho de maneira contida (*role talking*).

Durante toda a pesquisa, fiz o papel de *Diretor*, dirigindo a sessão, organizando as etapas e suas execuções no tempo (50 minutos) e espaço (sala de aula). Minha ação, como diretor, evoluiu ao longo do processo, mas revelou aspectos em que posso crescer, ainda, como a pouca interação com os egos-auxiliares durante as ações dramáticas (por

falta de prática). Houve melhoras nessa interação Diretor-Ego nos momentos de compartilhar e debater.

Os *Egos Auxiliares* atuaram em poucas circunstâncias, provavelmente por conta da quase ausência dos meus chamamentos e da minha “autorização” para entrar na cena. Também cabe destacar que as duas colegas que estiveram como Egos-auxiliares, na quase maioria das cenas, estiveram fazendo os registros, o que limitava as suas participações como egos. Ainda assim, nos momentos em que intervieram como Ego-auxiliares, o fizeram com presteza, agregando contribuições importantes. Vanessa, por exemplo, fez uma observação fundamental em um momento em que a Turma Parmênides (Anexo 3) estava “engessada” pela configuração das cadeiras do auditório, solicitando que tentassem se reorganizar em círculo. A dinâmica que se seguiu foi, substancialmente, melhor. Camile participou da reconstrução de uma das cenas e entrou no papel de uma das vítimas, na Turma Heráclito (Anexo 1), fazendo uso da técnica de “interpolação de resistência”, isto é, contrapondo-se, com argumentos ao grupo de agressoras. Fez, igualmente, intervenções importantes durante o terceiro encontro da Turma Sócrates (Anexo 6).

As *Etapas* concretizadas em cada encontro são descritas a seguir, sendo importante retomar que, em certas turmas, houve alguma variação em relação ao padrão descrito. Quando isto ocorreu, tomei o cuidado de mencionar neste processamento para efeito de clareza e de comparação com o ocorrido em outras turmas, ou ainda como investigação de alternativas.

De forma geral, as turmas experimentaram dois encontros cada uma. A exceção foi a Turma Sócrates (Anexo 6), que demandou a realização de um terceiro encontro. Pelo teor do material trazido durante o segundo encontro, revelando uma grave dificuldade na relação com um professor da escola e o nível alto de angústia com o problema, esta turma foi contemplada com mais um encontro.

Primeiro Encontro

Aquecimento: as turmas já chegavam à sala sabendo da proposta e estando de comum acordo com a sua realização, inclusive quanto ao uso da câmera. Estes aspectos já haviam sido combinados na aula anterior. Da mesma forma, já haviam sido avisadas sobre o tema a ser trabalhado (iniciador temático) e sobre a utilização do jogo *Play On*, recurso dramático do Psicodrama.

Aquecimento inespecífico: foi solicitado aos alunos que fizessem um esforço para recordarem-se (iniciador centrado em estímulo interno) de situações em que experimentaram algum tipo de violência na escola (ou casos de *bullying*), ou ainda situações reais que vieram a tomar conhecimento por qualquer meio. Além disso, o artifício da “foto em movimento” (iniciador físico), realizada com a turma toda “no palco”, pode ser tido como um aquecimento em relação ao “momento de palco” (encenar), criando oportunidade para diminuir a tensão presente em encenar (a vergonha e timidez). Esse momento foi rico, principalmente quando tomamos todas as “fotos em movimento” de maneira comparativa, revelando turmas que ficaram estáticas e silenciosas e outras que reagiram à proposta de forma estridente e/ou empolgada, mas em geral criativa.

Aquecimento específico: organizados em grupos (que variaram em número, de acordo com as escolhas sociométricas, de 3 a 6 participantes), os alunos contaram as histórias recordadas e receberam a consigna de escolherem uma delas ou, ainda, montarem uma nova história com fragmentos do que foi contado por cada participante do grupo (iniciador intelectual). Até então, não havia nenhum protagonista definido e isso foi feito definindo-se previamente os personagens (protagonistas(s), antagonista(s), figurantes, e – figura fundamental – o narrador. Houve, inclusive, pelo menos uma cena em que o narrador acabou sendo o centro total da cena (Turma Platão, grupo 4 – Anexo 5), por falar em excesso sem deixar muito espaço para a *performance* dos colegas. Mas esse caso, a meu ver, tinha relação com as características pessoais do narrador, bem como com sua demanda de expressar-se verbalmente. A história narrada por ele foi interessante e igualmente proveitosa.

Percebi que em duas turmas (Heráclito – Anexo 1 e Parmênides – Anexo 3) havia grupos que tiveram dificuldade em apresentar suas cenas. Levei, no segundo encontro, um caleidoscópio para ser empregado como estímulo fisiológico, com o objetivo de produzir o *insight* sobre a importância da mudança, da ruptura com o comodismo. Esperava produzir nos grupos a fagulha que os levassem a mudar de opinião, apresentando. O recurso se mostrou eficiente com o Grupo 5 da Turma Parmênides e parcial com a Turma Heráclito.

Criação Dramática (equivalente à Dramatização, no contexto psicodramático)

Os conflitos apresentados em cada ação dramática foram de muita riqueza no que diz respeito à tensão lúdica e enfocaram aspectos amplos da temática, mostrando diferentes vieses. As soluções propostas foram igualmente variadas, tendo em comum o fato de que muitas cenas terminavam com um desfecho “negativo”: morte, pancadaria, humilhações. As novas cenas criadas foram ricas em propor soluções, como a frase “também somos filhas de Deus”, novo papel psicodramático concebido pelas “lésbicas” para enfrentar as agressões (Turma Epicuro – Anexo 3).

Os Egos-auxiliares, cuja função é de ajudar o protagonista na percepção de aspectos contidos na ação dramática, tiveram as suas ações limitadas a poucas turmas, mas foram fundamentais na construção de alternativas para as cenas (Turma Heráclito – Anexo 1), ou cobrindo espaços que, eu, como diretor, não percebia (Turma Parmênides – Anexo 3).

Houve, ainda, um outro tipo de exceção em relação à estrutura dos Encontros descrita acima ocorrida na primeira turma, no Primeiro Encontro (Turma Heráclito – Anexo 1). Como já estava determinado incorporar ao formato algumas técnicas (inversão de papel etc.), decidi que a etapa da Criação Dramática não seria concluída no primeiro encontro, isto é, ficaram grupos para apresentar na aula (encontro) seguinte. Inaugurei o recorte de pesquisa experimentando novas possibilidades. Assim, durante a apresentação das cenas, tanto no primeiro como no segundo encontro desta turma, utilizei-me da estratégia do Teatro Espontâneo de solicitar à plateia para modificar a cena, resolvendo o conflito de maneira distinta. Abri, também, para o próprio grupo, a possibilidade de criar rapidamente outro desfecho. Nesta turma (Heráclito), o final de uma das cenas resultou em um realismo que implicou a queda de alguns participantes do grupo sobre as cestas de lixo da sala, causando total alvoroço, chamando a atenção da vice-diretora e de uma funcionária. Muito riso e ruído, resultando na necessidade de uma explicação tranquilizadora para as duas, que pensavam na hipótese de uma briga.

Neste primeiro encontro desta turma, eu não pude contar com Vanessa e Camile, por limites na disponibilidade de tempo das relatoras. Foi a partir desta experiência que reavaliei e resolvi manter, no primeiro encontro, o formato que eu já vinha trabalhando anteriormente, deixando as inovações para o segundo encontro. Percebi que eram técnicas apropriadas para serem utilizadas tanto durante a apresentação de cada cena, quanto para aplicá-las no encontro seguinte, retomando as cenas. O ganho da primeira

opção decorre de não quebrar o ritmo das apresentações, realizando-as todas em um mesmo dia, ainda que isso implique deixar o compartilhar para o outro encontro. A perda, implícita na segunda opção, decorre, evidentemente, do desaquecimento daqueles grupos que se apresentariam apenas no segundo encontro. Dentre as três turmas pesquisadas, apenas a “Platão” (anexo 4) não retomou as cenas para recriá-las. Mas, o compartilhamento realizado nesta turma não sofreu nenhum prejuízo por essa ausência.

As cenas foram por mim gravadas, com especial atenção para os detalhes da narração. Ao contrário de se tornar um empecilho para a realização das cenas e de se tornar elemento preponderante para aguçar a timidez, a *câmera de vídeo* significou a oportunidade concreta de os participantes se verem e voltarem ao que foi encenado no primeiro encontro. Notei que havia especial interesse e alegria compartilhada ao ver o resultado nos vídeos. Poucas pessoas reclamaram de se verem e quando isso ocorreu (Turma Parmênides – Anexo 3), o debate abordou o viés da dificuldade que temos em ver nossa própria imagem e voz, remetendo ao quanto evitamos tomar consciência de como somos.

Compartilhar do primeiro encontro: nem sempre houve clima ou tempo para o momento de compartilhar ao final do primeiro encontro. Adolescente é um tanto avesso a falar. Mas fui alertado pelo Ego-auxiliar (Vanessa) sobre a importância de compartilharmos pelo menos uma palavra, em uma das primeiras turmas em que trabalhamos juntos. Passei a solicitar que isso ocorresse, de forma sistemática, nas turmas seguintes, ainda que tivéssemos pouco tempo. Porém, o material mais denso do compartilhar ocorreu sempre no segundo encontro (Anexos de 1 a 6).

Segundo Encontro

Iniciamos pela projeção dos vídeos com as cenas produzidas pelos alunos e gravadas por mim. Nesse sentido, os vídeos atuaram como *aquecimento*. Em seguida aos vídeos, a abordagem variou da seguinte forma:

a) **Compartilhar:** houve turmas em que eu solicitei que os alunos manifestassem suas impressões (*compartilhar*), dando especial destaque para o que cada um *sentiu* durante o trabalho (Anexos de 1 a 6). As respostas variaram de turma para turma, mas de maneira geral surgiram comentários abordando os sentimentos que viveram na pele de um personagem, no trabalho coletivo de compor a cena e concretizá-la, ou enquanto platéia. Em algumas turmas, os alunos trouxeram conflitos reais que estavam em

andamento: a menina que pôde expressar seu incômodo com os comentários depreciativos sobre a sua voz fina (Turma Aristóteles – Anexo 5), e o conflito entre uma turma e um dos professores (Turma Sócrates, Anexo 6), ambos episódios já citados anteriormente. Houve relatos de situações já ocorridas no tempo em que os participantes estudavam em outra escola. Na Turma Aristóteles (Anexo 5) uma menina disse que já foi espancada por gostar do cantor Justin Bieber e outra aluna disse que teve uma colega que era chamada de “burra”. Na Turma Parmênides (Anexo 3), uma participante trouxe o caso do suicídio de um amigo. Nesta mesma turma, foi abordada a questão do guiar-se pelo que é engraçado, perdendo os limites da piada como artifício lúdico, descambando para a chacota e a humilhação do colega, fato que também ocorreu na Turma Aristóteles (Anexo 5). Nestas turmas, contei a história do Arthur, meu filho, sobre prazer e tédio, descrita no item 6.1 (processando os 3 anos de prática através da minha transformação como professor), e em uma delas Camile capta o momento como de silêncio e introspecção, como que caindo uma “bigorna” – *insight* – sobre as cabeças.

b) **Recriação dramática seguida de compartilhamento:** houve turmas em que solicitei que escolhessem uma das cenas vistas para recriá-la, usando algumas técnicas psicodramáticas: mudar o desfecho do conflito, propor a inversão de papéis, investigar detalhes relevantes da cena (Turma Epicuro - Anexo 1; Turma Heráclito - Anexo 2; Turma Sócrates – Anexo 6). Abri, em diversos momentos, o espaço para a participação da plateia. Nessas turmas, o *compartilhar* se deu ao final do segundo encontro. A exceção foi a Turma Sócrates que, em função de demanda especial (conflito com o professor), vivenciou mais um encontro no qual fizemos novas criações dramáticas e um novo compartilhar voltados para as questões emergentes.

Muitos outros aspectos relacionados ao tema foram abordados nos momentos de compartilhar, além daqueles até aqui relatados.

Na Turma Heráclito: dificuldades em fazer um personagem *gay*; papel e contra-papel como aspectos complementares e o quanto aquilo que fazemos diante de uma agressão (sem receitas, claro) pode levar a sua perpetuação; as dificuldades experimentadas com a turma em relação à dispersão e os momentos de tensão que ocorreram quando decidi fazer um enfrentamento (outra vez, papel e contra-papel).

Na Turma Epicuro: discussões sobre como não entrar no jogo do agressor (mais papel e contra- papel).

Na Turma Parmênides: debate sobre *bullying* e suicídio a partir de uma cena que retratava um caso real vivido por uma aluna que perdeu um amigo.

Na Turma Platão: debate sobre a complementaridade entre vítima e agressor (outra vez!!)

Na Turma Aristóteles: idem para o depoimento de um menino cuja orientação sexual é pela homossexualidade, afirmando que não se intimida com as agressões, que as enfrenta.

Na Turma Sócrates: o “banho” de sociometria presente nos depoimentos acerca de a gíria “palestrando”, que teria sido usada como “recado” de um grupo para o outro (a desconfiança entre as pessoas dos dois grupos como medida sociométrica, apontando o rechaço recíproco); a superação dessa posição inicial de rechaço pelo esclarecimento e identificação de quanto um grupo estava armado contra o outro; o surgimento de depoimentos que revelavam a profunda crise instalada entre a turma e um professor (mais rechaço).

As reflexões sobre a aplicação do *Jogo Play On* foram feitas em parte com o auxílio das anotações das relatoras e nas conversas que tivemos antes e depois de cada encontro. Esses momentos foram fundamentais para eventuais correções de rota, revelando a importância de se contar com a presença de Egos-auxiliares, o que é particularmente difícil dentro do ambiente da escola, fora deste recorte de pesquisa. Parte das reflexões foi solitária, guiada por leituras, por supervisões dentro do curso de formação, ecoando em minha prática de professor.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à pergunta norteadora de minha pesquisa, acerca de a aplicabilidade do *Play On* no debate de temas sociais, as intervenções realizadas mostram, de maneira unânime, o quanto a técnica é potente. Não é precipitado afirmar que minha pesquisa, levada a campo nestes três últimos anos, inserida na perspectiva Moreniana, trouxe significativos benefícios para a escola e para o grupo de alunos. Como pesquisador e multiplicador dessa experiência, tenho o compromisso de continuar, de ir além. Disseminá-la, aprofundá-la, ampliá-la, revê-la, à luz de novas leituras e experiências. O que será estimulante, pois o Psicodrama fortaleceu em mim a crença no papel de educador e na utopia por uma educação transformadora.

Do ponto de vista do meu processo como diretor-pesquisador, percebi que o torvelinho espontâneo-criativo que experimentei durante este trabalho é apenas o prenúncio de que tenho muito mais para aprender. Reconheci-me nesta pesquisa como um professor pragmático, capaz de desenvolver uma prática criativa e emocionada. Esta prática esteve, quase sempre, mais avançada do que minhas leituras teóricas. Ao longo do processo de escrever esta monografia, fui deparando-me com uma dificuldade, própria desse processo em torvelinho de fazer, repensar e refazer: registrar as experiências e estabelecer as devidas correlações teóricas que pudessem acompanhar o meu ser experimental. Esta foi, verdadeiramente, uma das tarefas mais difíceis. A abundância de registros, escritos e em vídeo, retrata o esforço de nivelar teoria e prática.

Os alunos gostaram muito das vivências e sempre comentaram positivamente a iniciativa de trabalhar o conteúdo de uma maneira prazerosa e instigante. A relevância do *Play On* como ferramenta pedagógica obteve um significativo aval dos alunos que participaram da pesquisa e daqueles que o experimentaram nas muitas ocasiões em que foi proposto.

Sendo assim, resta concluir entusiasmado que a técnica é igualmente potente como ferramenta de transformação social, a serviço da construção de uma cultura de paz, capaz de reacender as “centelhas” que há em todos contra os diversos tipos de intolerância presentes nas conservas culturais. Os alunos e as pessoas que tiveram acesso a esta pesquisa nas diversas mostras realizadas por mim revelaram, através de seus depoimentos, que foram tocados. Aqueles que experimentaram o *Play On* tiveram a oportunidade de se transformarem pelo movimento, pela ação espontâneo-criativa –

caleidoscópio que, ao ser “mexido”, produziu um grande repertório de mosaicos: ricas experiências a favor da diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Moysés. *Teatro Espontâneo e Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1998.
- ANALFABETISMO FUNCIONAL. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Analfabetismo_funcional>. Acesso em 10/03/2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando*. 4ª Edição. São Paulo: Moderna, 2009.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo: Editora 34, 1995.
- BRASIL. Congresso. *LEI Nº 11.738*, de 16 DE JULHO DE 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em 10/03/2013.
- ECHENIQUE, Marta. *Contribuições à visão de homem de Moreno*. 2008.
- FONSECA FILHO, José de Souza. *Psicodrama da Loucura – correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 1980.
- G1-RS. *RS segue líder de reprovação do país no ensino médio com 20%, diz Inep*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/05/rs-segue-lider-de-reprovacao-do-pais-no-ensino-medio-com-20-diz-inep.html>>. Acesso em 10 de março de 2013.
- GONÇALVES, C. S. *Lições de psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo: Ágora, 1988.
- KNOBEL, Ana Maria. *Em Tempo Presente: o co-inconsciente*. Disponível em:
<<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=co-cosnciente%20e%20co-inconsciente%20grupal%20-20psicodrama&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fbrap.org.br%2Fpublicacoes%2Farquivos%2FEM%2520TEMPO%2520PRESENTE%2520O%2520CO-INCONSCIENTE.doc&ei=4Yk9UbSuDZS89QSpz4HQAQ&usg=AFQjCNHtm8hrqonqnp3y9Rpx7GliQ9RJQA&bvm=bv.43287494,d.eWU>>. Acesso em 11/03/2013.
- MAZZOTA, Maria do Carmo. “Jogo dramático com crianças: a luta pela transformação”. In MOTTA, Júlia M. C. (org.). *O jogo no Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1995, p. 15-21.
- MORENO, Jacob Levy. *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Summus, 1983.
- _____. *Psicodrama*. 16ª edição. São Paulo: Cultrix, 2006.
- _____. *Psicodrama*. Buenos Aires: Ediciones Hormé, 1961.

_____. *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas: Editora Livro Pleno, 1999.

_____. *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. Goiânia: Dimensão, 1992.

MOTTA, Júlia M. C. (org.). *Jogos: Repetição ou Criação?* 2ª Edição. São Paulo: Ágora, 2002.

_____. *O jogo no Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1995

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky – Uma perspectiva histórico cultural da educação*. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

PORTAL MEC. Piso do magistério deve ser reajustado em 22,22% e passar para R\$ 1.451. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17542: piso-do-magisterio-deve-ser-reajustado-em-2222-e-passar-para-r-14551&catid=211&Itemid=86. Acesso em 15 de abril de 2013

RUBINI, Carlos. O Conceito de Papel no Psicodrama. Disponível em: <http://www.existencialismo.org.br/jornalexistencial/rubinioconceito.htm>. Acesso em 11/03/2013.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Lisboa: Presença, 1970.

APÊNDICES

Os vídeos com as cenas produzidas pelos alunos encontram-se na biblioteca do IDH. As autorizações dos familiares dos alunos, para a participação da pesquisa, encontram-se em poder do autor.

ANEXOS DO RECORTE DE PESQUISA (ANEXOS DE 1 A 6)

Procurou-se manter os relatos seguintes de maneira a modificar o mínimo possível as anotações feitas em sala de aula pelas relatoras.

ANEXO 1

Turma Heráclito

Encontro I – 23/05/2012

Relatado por: Camile Pasqualotto Lewczynski

Hora: 15h10min - local: escola – sala de aula - Número de participantes: 28

O encontro não foi gravado na íntegra. Os trechos gravados em vídeo foram: “foto em movimento”; uma panorâmica do processo de elaboração das cenas; as apresentações (três criações dramáticas). Dessa maneira, o relato baseou-se nas anotações realizadas por Camile, contendo trechos e resumos de algumas falas. Esse material foi revisado posteriormente. Os alunos haviam sido avisados anteriormente sobre a realização desta atividade, que além de fazer parte do projeto “Escola sem violência”, integrava a pesquisa de campo de Ildo para a realização de uma monografia.

Ildo me apresenta, explica o trabalho e diz que vai gravar em vídeo. Alguns dizem: ah, ah, ah...Ildo explica sobre a dinâmica do trabalho que é sobre violência na escola. Ildo pede que se dividam em grupos. Ildo pede que se organizem para a “foto em movimento” e alguns se levantam. Outros dizem: ah...Todos vão para a frente. Ildo pede grupos de 5 ou 6 integrantes. Formaram-se 4 grupos (número de integrantes em cada um: 7,7,6,4), todos mistos. Um menino chama Ildo e diz que não quer fazer. O grupo que tem 4 integrantes tenta trazer mais gente para o compor o grupo. Há apenas 1 menino nele. Este grupo acha difícil fazer as cenas tendo apenas 4 integrantes. Os demais grupos se organizam, falam bastante. O grupo dos 4 integrantes tem uma discussão porque querem insistir para que um participante se apresente e este não quer de jeito nenhum.

Um grupo diz que está decidido a fazer e Ildo diz que será o primeiro. Um participante diz que não quer se apresentar primeiro. Ildo circula pelos grupos para orientar e já ir organizando a ordem de apresentação. Os grupos discutem o que é e o que não é *bullying*. Duas meninas me perguntam o que estou fazendo e depois vão falar com o professor. Um grupo termina e começa a dispersar. Tudo que acontece na aula *bullying*, brincando. O grupo dos 4 conversa. Ildo sugere a ordem dos grupos. O grupo que acabou começa a brincar de bolinha de papel. Ildo diz que o grupo dos 4 será o último. Falam: “êêê!!!” Uma menina do grupo dos 4 mexe no celular. Um aluno sai da sala, retorna. Conversa com Ildo. Falta só 1 grupo acabar. Ildo dá 2 minutos para o grupo que ainda falta. Discutem quem tem cara de marginal, em um grupo.

Grupo 1: *pergunta boba* (Grupo com 4 meninos e 2 meninas). Vão para frente e movimentam classes, montam cenário de sala de aula. Numa linda tarde a professora Jéssica (...) e o pessoal do fundão que só bagunça (...) e um aluno que está armado. Uma aluna faz a “*pergunta boba*” e os alunos do fundo jogam papel e a colega chora.

Grupo 2 – Lésbicas (6 meninas e 1 menino): Uma história que aconteceu no recreio. *Lésbicas*. Uma outra colega sai em defesa do casal enquanto outros agridem. Quando terminam, saem falando o que era e o que não era pra fazer. Ildo fala com o grupo dos 4.

Grupo 3 - homossexuais (5 meninos e 2 meninas): Na entrada da escola, 2 *homossexuais* estavam passando e um grupo de homofóbicos bate no casal e xinga.

Grupo 4: Ildo chega no grupo que *não quer se apresentar*. Os dois meninos estão muito resistentes em ir. Os demais alunos da turma ignoram, nem tomam conhecimento. A colega implora para o outro que se apresente, mas em vão. Ildo diz que o último grupo (o grupo dos 4) não quer se apresentar.

Compartilhar: Um aluno reclama que também não queria, mas apresentou. Ildo explica que não se trata de obrigar ninguém a apresentar. Ildo pergunta se querem comentar algo e depois pergunta se foi difícil. (...) todo mundo já sabe o que é *bullying*. Ildo pergunta sobre beijo gay para um aluno. A colega diz que para os meninos é mais difícil a intimidade com outro menino. Dificuldade relatada em um grupo: um menino fazer o papel de gay. Ildo levanta a questão da prisão para os meninos que é a imagem masculina. Fala da impressão que as meninas têm, em geral, dos meninos se eles forem mais afetivos. Ser homem também é expressar seus sentimentos

Encontro II – 30/05/2012

Relatado por: Vanessa Rodrigues Alves

Turma Heráclito

Hora: 17h05min às 17h55min — Local: Escola - Número de participantes: 27

O encontro não foi todo gravado, apenas as apresentações o foram. Dessa maneira, o relato baseou-se nas anotações realizadas por Vanessa, contendo trechos e resumos de algumas falas. Esse material foi revisado posteriormente.

Primeiramente, fui à sala de aula e entrei no final do período da aula anterior àquela que iria observar, fazer os registros e participar como ego-auxiliar. Lá se encontrava outra relatora, fui pega de surpresa e disse: Tu por aqui? Camile disse algo para que eu não tirasse o foco do trabalho, Ildo disse que estava no final da aula e me sentei na classe dele de imediato (essa aula ocorria em uma turma de uma série diferente dos primeiros anos, não tendo relação com o recorte da pesquisa).

Iniciando a aula, Camile disse que poderia ficar na sala e, então, uma de nós poderia ser ego naquele dia. Concordei com Camile porque isso potencializaria o trabalho do diretor. Ildo diz à turma que vamos para outra sala ver os vídeos e, assim, nos encaminhamos para o local.

Na sala, entra o diretor da escola e conversa com Ildo na hora em que ele está nos apresentando.

Ildo mostra um caleidoscópio que trouxe para os alunos olharem. Diz que se olhamos para ele parado, sempre, o que vemos não se altera. Continua dizendo que gostaria de incentivá-los (os alunos) a mover o caleidoscópio (girar) — ao movê-lo, o que vemos se transforma. Complementa que é para dar uma circulada geral, primeiro vendo com ele parado e depois mexendo, em movimento, percebendo a diferença, a mudança.

(obs. posterior: Ildo recorreu ao uso do caleidoscópio com o objetivo de incentivar alguns alunos que não participaram da construção e apresentação das cenas – e que, de maneira recorrente, estão se negando a participar das atividades feitas em sala de aula, mantendo-se isolados – a reverem suas posições: se não há ação, não há mudança em relação à dificuldade de superar a timidez e a apatia, por exemplo. Ao final, da experiência, Ildo pergunta a um desses alunos se ele queria comentar algo sobre a experiência do caleidoscópio e ele respondeu que havia percebido que era necessário “se mexer” para mudar).

Decidimos que a Camile seria o ego auxiliar, pois depois eu iria embora e então ela faria dois relatos em vez de três.

Ildo diz que tem mais uma recomendação importante: como os vídeos foram feitos em sala de aula, há ruído de vozes e risos na gravação. Solicita aos alunos que tentem não falar para conseguirem ouvir os vídeos. Coloca a possibilidade de ver todos os vídeos ou ver apenas um e conversar sobre ele. Eles decidem ver todos e depois conversar. O diretor ressalta o compromisso em escolher uma das cenas para em seguida refazê-la com algumas mudanças. Eles concordam.

Ildo coloca o primeiro vídeo. Depois dos alunos verem a foto em movimento, dão muita risada. Ildo coloca o vídeo I, no vídeo II eles riem muito e batem nas cadeiras, estão excitados, o segundo causa um alvoroço maior do que o primeiro. Uma aluna da plateia diz: “ainda bem que eu não vim”. Camile, que está ao lado nas cadeiras, perto de mim, que estou na beira do palco, entra e faz parte da plateia. Termina a exibição dos vídeos. Ildo pergunta como o grupo se sentiu vendo os vídeos, ele diz: “Voltem, pokémons!” (Obs: bordão criado por Ildo para chamar a atenção dos alunos de volta ao assunto que está sendo tratado). Eles não respondem, riem. O diretor diz que mudará a proposta, iniciando por um “compartilhamento” das impressões que ficaram do encontro anterior. Solicita que digam como se sentiram nos papéis que fizeram. [...] O diretor chama a atenção do grupo e diz que uma colega não foi respeitada (não foi ouvida pelos colegas). Olha para uma aluna e ela responde que não era ela e, sim outra colega ao lado, próxima, quem queria falar. A aluna em questão diz que se sentiu bem e a outra que se sentiu mal. Ildo a questiona sobre o sentir-se mal ou não. Ela diz: “bem eu não me senti, né sor? Porque fui “bulinada” (trocadilho que a aluna faz com a palavra bullying). Os alunos querem continuar vendo o caleidoscópio, mas o diretor diz que depois eles podem tê-lo de volta.

Ildo pergunta a um aluno se gostou de ser agressor e, depois, diz para dar voz para sua risada, o aluno diz estar rindo porque sentiu “tesão” e logo depois coloca que é uma brincadeira. Toda a brincadeira tem um fundo de verdade, fala o diretor. O aluno complementa que ele apenas jogou a bolinha na “guria” (na cena) e pergunta: “por que tem que perguntar para mim?” O diretor faz duas perguntas seguidas: “não querem falar? Alguém fez papel de vítima?”

Uma aluna diz que é ruim ser agredida. Ela fez o papel de lésbica e na vida real respeita muito as pessoas. Sendo assim, não gostaria de ser tratada dessa maneira, com desrespeito. Que se sentiu mal em ver o vídeo.

O diretor fala que tem uma semelhança entre fazer o personagem e a vida real, porque as pessoas acabam sentindo a emoção, dizendo que “não é só porque é brincadeira que a gente não vive a emoção.” Assim podemos perceber como é estar naquele lugar e qual é a lógica de ser o agressor.

Em seguida, diante de um grupo de alunos que está desatento: “Acho que seria bem bacana vocês trocarem de papel comigo, fiquem no meu lugar de professor. Já digo que não é legal! Topam ficar no meu papel?”

(momento tenso porque parece um desafio que foge à proposta do trabalho, tem a ver com o diretor achar que eles não estão prestando atenção)

Um aluno diz que não tem porque ficar naquele papel se ele já sabe que é ruim, enquanto outra aluna rebate dizendo que todos podem ajudar o “sor”. A mesma aluna responde que a forma com que podem ajudar é não atrapalhando.

O diretor diz que ser plateia é assinar embaixo toda vez que alguém está em cena e que o grupo é responsável, igualmente, pela cena. Continua falando que é esse um dos propósitos de refazerem uma das cenas: participarem ativamente na construção de alternativas. ‘Circular pelo papel dá uma outra dimensão, modifica a impressão sobre uma cena clássica de *bullying* em sala de aula. Numa cena você é vítima e na outra é agressor. (...) pode ser que o agressor mude.(...) chamo isso de cultura de paz.’ Fundamental quando esse microambiente (...)’ (faço um esforço enorme pra prestar atenção porque estou vendo que a turma está desaquecendo).

Ildo pergunta quem mais quer comentar sobre o trabalho? Eles falam ao mesmo tempo e baixo. Ildo diz que não entende o que eles falam, assim. Pergunta se gostariam de fazer uma cena, dizendo que a turma pode interagir criando uma situação que seja ruim para o professor. Um dos alunos pergunta se assim (no papel do professor) vai ganhar o salário dele esse mês (para fazer essa atividade) e questiona a seguir o que ele ganha com isso (...).

Um aluno diz que um faz o professor e os outros “esculhambam”, outros falam em tipos de agressão e quando uma aluna discorda eles dizem que ela é uma santa, em tom irônico. Nesse momento há uma discussão entre alunos e alunas.

Ildo diz que se não “topam” fazer a cena sugerida (alunos que atrapalham um professor) que também aceitem não atrapalhar. Pergunta novamente e diz que deu a possibilidade de ir e que eles não quiseram, falando: ‘tu também “tá morto” ae! (diz pra alguns, em tom de brincadeira, imitando o gesto que os adolescentes geralmente fazem com as

mãos quando tiram fotos, como se a mão fosse uma arma). Vamos fazer outra possibilidade de cena?’

Eles discutem o que é mais legal fazer de novo. O diretor resume as três alternativas de escolha, relacionadas às cenas realizadas nos vídeos. A cena escolhida para ser refeita: trata-se da cena original que retrata uma situação em que um casal de lésbicas é agredido na escola.

Depois dos alunos e alunas discutirem, algumas adolescentes se levantam e dizem que querem ofender (fazer o papel de agressoras), chamam insistentemente um figurante masculino e ele não quer. No palco discutem quem vai ser agredida e se defender (modificação que introduzem na cena) porque uma não quer continuar como vítima, tendo em vista que já sofreu na cena anterior. Perguntam para plateia se alguém quer ser vítima e se defender. Diz que não tem defensor. Uns alunos dizem da plateia: xinga “nóis” aqui! Pergunto baixo se Camile pode vir. Ela pergunta ao diretor se pode e vem para a cena.

A cena original em que um casal homossexual (gurias) é agredido verbalmente é refeita:

Refazendo 1: (cena do grupo 2) Camile entra no lugar de uma das meninas do *casal lésbico*. A gurria que Camile substitui passa a integrar o grupo de agressores. Ocorre mais uma substituição no casal: a outra gurria que compunha o casal na versão original troca de papel com uma das agressoras. Outra das agressoras, na cena original, passa a fazer o papel de alguém de fora (não existia esse personagem na cena original) que intervém com a frase: “ei não faz assim, elas são humanas também”. Nesta primeira versão, Camile diz que sentiu vontade de “peitar” asurias, mas não o fez.

Refazendo 2: Nesta segunda versão da cena, Camile se coloca e pede respeito: “vocês têm os gostos de vocês e eu tenho o meu. (...) E aí como é que a gente vai fazer?” (interpolação de resistência, confrontando o grupo agressor). No término, a plateia pede beijo.

Ildo diz para sintetizarem o que sentiram em uma palavra. Disseram: “supimpa”, respeito, achei legal. Uma aluna diz: “[...] as pessoas pensam que não vão entrar na mente e mudar o outro”. Os demais acharam legal, mas a maior parte das colocações foram feitas pelas participantes femininas.

O diretor insiste em que digam mais palavras, dizendo que “não dói” falar. Eles perguntam sobre o que ele quer que se fale, o diretor esclarece, mas ninguém comenta. Ildo diz que para ele foi importante ver quem foi agressor em uma cena fazer a vítima

na nova cena e se colocar no lugar do outro. Um aluno diz que Ildo falou mais de uma palavra e o diretor finaliza dizendo que ficou feliz e conclui: “Valeu Galera!”

ANEXO 2

Turma Epicuro

Encontro I – 21/05/2012

Relatado por Ildo Vilarinho (após o encontro)

Hora: 17h05min - Local: escola – número de participantes: 26

O encontro não foi gravado na íntegra. Os trechos gravados em vídeo foram: “foto em movimento”; as apresentações (uma cena com erro; uma cena original; uma segunda cena recriando a primeira). Dessa maneira, o relato baseou-se nas anotações realizadas pelo diretor, após a aula, e nos vídeos gravados. Esse material foi transformado posteriormente em relato. Os alunos haviam sido avisados anteriormente sobre a realização desta atividade, que além de fazer parte do projeto “Escola sem violência”, integrava a pesquisa de campo de Ildo para a realização de uma monografia. Neste encontro, sendo esta a primeira turma a realizar o *Play On*, Ildo optou por não realizar a apresentação de todas as cenas no mesmo dia, abrindo espaço para que uma segunda versão da cena fosse feita com o objetivo de buscar uma nova solução para o conflito.

Após o contrato inicial, foi solicitado que os alunos buscassem, na lembrança, situações de violência ocorridas na escola – presenciadas, relatadas por amigos ou noticiadas por qualquer meio. É feita a chamada. Logo em seguida, o diretor solicita que a turma toda venha até a frente para fazerem uma “foto em movimento”. Cinco grupos se organizam. Ildo solicita que, nos grupos, contem as histórias e construam as cenas.

Grupo 1- A “nerds” Lesbicas – (6 meninas) O primeiro grupo é formado por meninas. O narrador apresenta: “as principais vítimas do *bullying* são aquelas que não reagem às provocações feitas por outras pessoas, por exemplo, os “nerds”. A cena transcorre com as agressões verbais à menina “nerd”. Ela sai da sala e quando volta, vem de braços dados com outra menina. Agora as duas são ofendidas e chamadas de lésbicas. As agressoras dizem: que nojo! As “nerds” reagem (ao contrário do que a narradora havia afirmado) e na briga, as alunas caem no chão, sobre as cestas de lixo. A turma vai ao delírio. Ouve-se um aluno dizer bem alto: “Muito bom!! Muito bom!!” Uma das agredidas grita em meio à confusão: “Deixa a gente em paz, a gente só quer ser feliz!” A diretora da escola e uma funcionária aparecem na porta da sala para saber o que estava acontecendo. Ildo explica que estão fazendo cenas de violência na escola. A diretora e a faxineira riem do susto que tomaram.

Grupo 1 – B - Há um *erro de gravação*: diante da demora das alunas “nerds” para entrar em cena (estavam do lado de fora da sala, preparando-se para entrar). Ildo abre a porta. Uma aluna diz: “espera, ‘sor’!”

Grupo 1 – C - “nerds” – Desta vez, uma aluna assume a gravação da cena para que o diretor fique livre para fazer intervenções. A cena reinicia. As “nerds” são agredidas verbalmente. Saem da sala e quando voltam, mostram não se importar muito. Uma delas faz um gesto “obsceno” para o grupo que as provocou. Ildo pede que congelem a cena e pergunta se alguém tem uma ideia de como resolver essa cena de um jeito diferente, sem ser na “porrada”? Uma aluna sugere “começar a humilhar elas” [sic]. Ildo pergunta quem humilha quem e a aluna esclarece, parecendo indicar que as agressoras humilhem mais ainda. Ildo diz: “não, como resolver (fazendo diferente)”. Um aluno diz: “eu sei ‘sor’”. As “nerds” teriam que pedir às alunas do outro grupo que se colocassem no lugar delas. A turma aplaude. Ouve-se: “Óh!!” Como o aluno não foi claro, repetindo a palavra “elas” criando uma certa confusão, Ildo aproveita para solicitar que as agressoras invertam o papel com as duas “nerds” lésbicas. Um aluno diz em tom de brincadeira: “vou trazer uma arma para o colégio”. A cena recomeça no momento em que as “nerds” entram na sala. São chamadas de “bichas, nojentas”. Discutem, “batem boca”. Ildo solicita que congelem mais uma vez, a cena e observa: “resolveu a cena?” Uma menina diz: “não resolveu”. Ildo diz que é preciso criar uma alternativa. Uma aluna diz que acha que o grupo agressor tem que pedir desculpas. Outra aluna sugere que as “nerds” lésbicas digam que também são filhas de Deus e que não pediram para nascer assim. A cena recomeça da segunda agressão verbal. Uma das “nerds” lésbicas fala a frase “todas somos filhas de Deus”. Uma agressora se desculpa. “A gente é normal”, “eu não tenho nada que você não tenha”, completa a “nerd”. Outra agressora: “vocês preferem isso, então”. A terceira agressora: “vamos ser amiguinhas, então”. Todas aplaudem. O diretor diz: “alguém tem outra ideia?” A narradora pula da mesa e diz: “Não!!!!Chega!!”

Encontro I I – 30/05/2012

Relatado por: Camile Pasqualotto Lewczynski

Turma Epicuro

Hora: 15h10min - Local: escola – número de participantes: cerca de 27

O encontro não foi gravado. Os trechos gravados em vídeo correspondem às apresentações. Dessa maneira, o relato baseou-se nas anotações realizadas por Camile, contendo trechos e resumos de algumas falas.

Ildo não apresenta Camile. Ele propõe que pensem em outro jeito de fazer as cenas. Ildo pergunta ironicamente se o aluno quer voltar para a oitava (série), por conta da dispersão. “Ah, sor!” Ildo pede muitas vezes silêncio. Ele explica: “o grupo apresenta e quem tem alguma proposta de fazer diferente pode entrar no papel.” A turma está muito barulhenta. Uma menina pede silêncio. Tem um grupo que pede para ficar para depois. Ildo pergunta se o grupo 3 pode apresentar. Continua o “zum-zum-zum”. Esta turma tem um aluno novo vindo da manhã. Alguns faltaram. A turma segue barulhenta. O grupo 3 tem uma pessoa faltando (não veio à aula). Há um conflito que não entendo o que é. Uma menina de fora do grupo quer colocar ordem no trabalho daquela equipe, mas Ildo diz que podem fazer do jeito que estão pensando. Os meninos se organizam para filmar, se agredem verbalmente se chamando de inútil etc.

Grupo 2-A: *menino pobre* - (4 participantes masculinos). Certa vez, na escola, há um *menino pobre* que sofria *bullying*. Os colegas mexem com o aluno porque ele é pobre. Na outra vez que ele volta, saca um estilete e fere o colega. Ildo pergunta se tem alguém que possa mudar a cena. Começa um “zum-zum-zum” para decidir quem vai. Ildo diz que não há obrigação em fazer certo, perfeito, pode ser de improviso. Outras meninas opinam sobre o que tem que acontecer na nova cena.

Grupo 2-B: *menino pobre* - A cena recomeça. Uma menina tenta remediar o conflito proposto pela cena, pedindo para pararem. Alguns meninos que recriam *o menino pobre*, agredindo-o verbalmente, continuam sendo chamados à atenção por uma menina que diz que ele não fez nada de mal com ninguém. Daí a menina pergunta se parece aos agressores que o fato do aluno ser pobre indicaria que ele é ladrão. Pergunta se eles (agressores) roubariam, um dos agressores diz que sim e o outro (que antes se unia a ele) se afasta. Daí começa uma confusão que não se entende o que é. Começam a rir e termina a cena.

Grupo 3: *entrevista de emprego* (4 participantes femininos). Se organizam. Uma *entrevista de emprego* com 2 pessoas. Uma branca, outra negra. A negra não tem chance de falar e a branca consegue o emprego. Ildo explica que o tema deve tratar de violência na escola e que a cena não está situada em uma escola e que os personagens não parecem pertencer a esse ambiente. Pergunta se elas entenderam que tinha que ser violência na escola. Pergunta se alguém quer mudar a cena, ambientando-a na escola. Ninguém deseja.

Grupo 4-A: *menina não entende a professora* - (6 participantes, 4 meninas e 2 meninos). *Bullying* porque uma *menina não entende a professora*. Não consegue

entender questões básicas. A professora chama a aluna de mal educada. A professora manda todos os alunos para a Direção e um aluno não quer sair. A professora fica furiosa. Ildo propõe uma inversão de papel (aluno/professor). Ildo pergunta se um menino quer interferir na cena.

Grupo 4-B: Cena refeita com inversão de papel. A menina que entra no lugar da professora está mais tranquila e tenta explicar de outra forma. Pede aos alunos que se acalmem e oferece outra forma de ensinar.

Grupo 4-C: Outra vez a cena é refeita, buscando alternativas para o papel do professor. Outro aluno (da plateia) entra no lugar da professora e apresenta um novo jeito de ser professor. Pede que a aluna estude mais e enfrenta os agressores mandando calar a boca, mostrando que não são tão fortes quanto se acham. Diz que vai chamar a mãe de uma aluna. O aluno desempenha brilhantemente o papel e tem uma postura totalmente assertiva, determinada e faz a cena com um certo humor. Termina a cena dizendo ao Ildo, na câmera: “pode encerrar aí, professor”. Risos.

Grupo 5 - menina pobre (4 participantes do sexo feminino). *Bullying* contra *uma menina pobre*. A menina entra e debocham das roupas dela. Entra a professora e fala que a aula é sobre *bullying*. A professora explica que muitas pessoas sofrem com isto. A aula termina.

Grupo 5 B – Continuação da cena da *menina pobre* (não se trata de refazer, ocorre que houve pausa entre uma parte e outra da cena). Ela ocorre após o final de semana seguinte. No fim de semana, todos voltam para suas casas e na segunda-feira elas chegam à aula e ficam sabendo que a menina que sofria *bullying* se matou. As agressoras riem e dizem que não estão nem aí, mas depois se arrependem. Ildo pergunta se alguém quer fazer diferente.

Compartilhar: Ildo pergunta se querem refazer mais alguma cena. Eles não querem. Ildo propõe que falem como se sentiram fazendo, assistindo etc. Uma menina fala que é difícil se defender quando sofre *bullying*. Outra diz que se a pessoa não entra no jogo, não oferece oportunidade para que continuem (papel complementar). Quando a pessoa fica mal é quando está no limite, diz outra. Escapar do agressor, ignorando-o. Uma outra aluna fala da altura (ela é pequena e a incomodam por isso). Ildo fala de uma foto em movimento que ocorreu em outra turma, em que um menino dá um arrote. Ildo, na posição de professor, ri do arrote, ao invés de punir o aluno, que poderia se sentir ofendido e entrar no papel complementar, mas prefere não dar para certas atitudes o

status de “agressão”, pois geralmente não o são. Tratava-se de uma brincadeira que inclusive descontraíu a turma, contribuindo para que entrassem na proposta. Para fluírem as cenas, a descontração foi importante. Uma aluna quer sair porque já vai bater o sinal, daí Ildo diz que ela pode sair. Outros comentários da turma: a pessoa que sofre *bullying* deixa-se afetar, leva para casa a tristeza. Nem todos revidam na “porrada” e na agressão verbal. Ildo pergunta: como é ser agressor? Eles dizem que é “tri bala”, que é bom mesmo rir dos outros. Conversam sobre isso. Depois, alguns vão se levantando para sair. Ildo diz que ainda não bateu e um aluno diz. “Precisa bater pra sair? Ah, sor!” Todos começam a se levantar e Ildo, então, encerra.

ANEXO 3

Turma Parmênides

Encontro I – 23/05/2012

Relatado por: Vanessa Rodrigues Alves

Hora: das 17h05min às 17h55min - Local: Escola - Número de participantes: 27

O encontro não foi gravado na íntegra. Os trechos gravados em vídeo foram: foto em movimento; as apresentações. Dessa maneira, o relato baseou-se nas anotações realizadas por Vanessa, contendo trechos e resumos de algumas falas. Esse material foi revisado posteriormente. Os alunos haviam sido avisados anteriormente sobre a realização desta atividade, que além de fazer parte do projeto “Escola sem violência”, integrava a pesquisa de campo de Ildo para a realização de uma monografia.

Ildo apresenta o projeto, fala rápido, mal posso escrever tudo. Apresenta-me como relatora, psicóloga e diz que sou colega dele na pós em psicodrama. O diretor diz que é parceiro do Prof. Aloizio, no projeto ‘Escola sem Violência’, ali desenvolvido. Afirma que a proposta é trabalhar qualquer tipo de conflito que aconteça na escola. Diz para pensarem situações de conflito, ou de *bullying*. Diz que a ideia é tanto se lembrar de situações vividas como também situações que conheçam, através da mídia ou de relato de pessoas conhecidas.

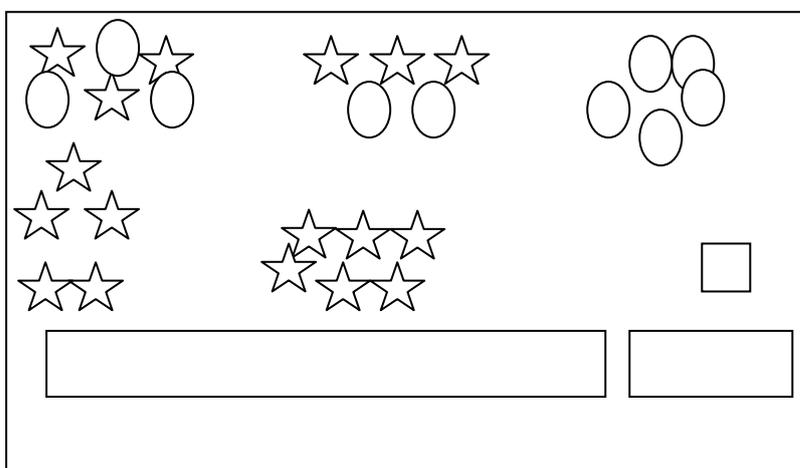
Prossegue: “Primeiro vocês devem se concentrar em se lembrar de histórias sobre *Bullying* ou violência na escola. Na sequência, vocês vão se organizar em grupos”. Um dos alunos diz: “vamos fazer o vídeo aquele?” (faz referência a já ter ciência sobre o trabalho, isto é, os alunos já tinham conhecimento de que o trabalho seria realizado e que seria gravado em vídeo).

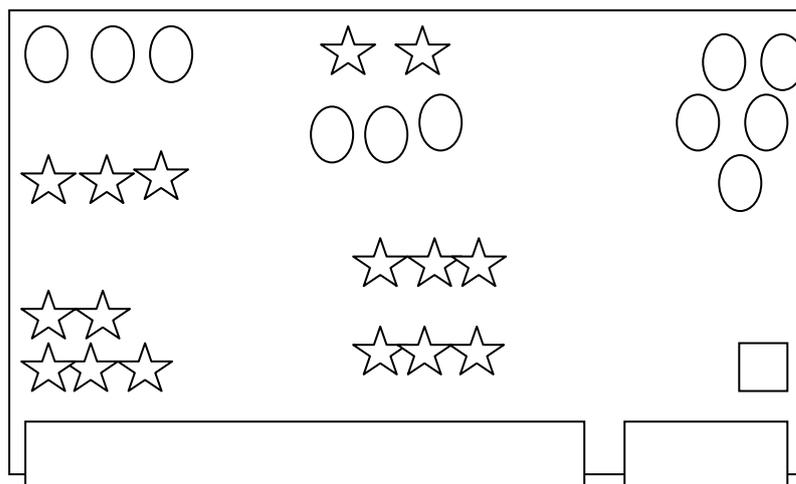
O diretor responde: “Isso! Vocês vão escolher uma história, distribuir os personagens, o narrador é o fio condutor da história”. Fala a importância do narrador e dos outros personagens que devem ter falas. Acrescenta: “Sabemos que ninguém é ator e não é o objetivo fazer teatro nos moldes convencionais. O objetivo é levantar situações e temas que nós podemos debater na próxima aula. Não se preocupem, por exemplo, com a timidez, com fazer o personagem sem errar. O ambiente é seguro, vocês podem experimentar porque estão em um momento seguro”. Cita a Mostra que será realizada na escola com alguns vídeos de cada turma, como parte da proposta.

“Agora preciso gravar um minuto de vídeo com todos vocês”, comenta Ildo (“foto em movimento”, nome criado pelo diretor para se referir ao artifício utilizado para favorecer o aquecimento o grupo em relação à câmera e também para facilitar a localização dos vídeos produzidos pela turma, posteriormente). Um adolescente diz no momento: “eu sou o centro da turma!” Muitas risadas, se organizaram nos lugares para a filmagem e o diretor diz: “valeu”. Alunos dizem que precisam ver a filmagem naquele momento.

Dois alunos pedem para ir ao banheiro. Um aluno chega 10 min depois, antes da organização dos grupos. Ildo pede que se organizem em 6 grupos e diz que estão passando da hora.

Temos organizados 5 grupos.





Círculo: sexo masculino

Quadrado: onde a relatora fica

Retângulo grande: local onde foi realizada a cena

Retângulo médio: mesa do professor

Quando se juntam meninos e meninas no fundo da sala e formam um grupo de seis, o diretor chega perto da relatora e diz que houve um impasse em um dos grupos que não queria trabalhar junto (3 meninos e 3 meninas), mas que o grupo (do fundo) resolveu fazer. O diretor desconfia que aquele grupo não vai dar certo. Minutos depois o grupo se dissolve por gênero e ficam 3 e 3, representados na figura anterior.

Nos grupos, os alunos contam as histórias e depois conversam sobre os papéis que cada um irá representar, procurando objetos para a cena. Somente o trio de meninos não conversa. Um deles vai ao banheiro e o outro que chegou atrasado pergunta sobre o assunto; Ildo diz que é sobre *Bullying* e Violência ao integrante desse trio. O diretor percorre os grupos, está com um caderno e anota as presenças, perguntando aos alunos quem faltou a esta aula. Apenas uma aluna.

Ildo está definindo com o grupo qual vai ser a ordem, checando em cada grupo quem pode ser o primeiro.

Duas alunas do grupo da frente levantam-se, posicionam-se entre o trio de meninos e o grupo misto. Fazem poses e repetem suas falas, mas os grupos não as notam. Caminhando para o final do tempo reservado para a construção das cenas pelos grupos, aos poucos, alguns alunos levantam-se. Outros, dos seus lugares começam a conversar com pessoas de outros grupos. Nesse momento, o diretor dá mais dois minutos para terminarem porque há grupos que dizem que não estão prontos, ainda.

Grupo 1– “nerds” - (5 gurias). O grupo se prepara para apresentar e Ildo pede silêncio total. A cena acontece e quando a narradora sorri, a plateia se diverte rindo também, bem como o diretor que está filmando.

Essa primeira história somente eu não entendi, não ouvi, se passa muito rápido e me parece que é do conhecimento de todos que riram muito no final.

(obs. feita após rever o vídeo: é uma cena de violência contra duas gurias “nerds”, que são agredidas por outras duas. No meio da agressão, as duas agredidas recebem chamadas em seus celulares e esquecem a briga)

Grupo 2 – *Aluno estudioso*: (5 gurus). O narrador fala claro e devagar em toda a cena, que aborda uma situação de violência contra um aluno estudioso. Finaliza dizendo que isso é uma característica do *bullying*.

Grupo 3 – *não se apresentam*: (3 gurus): Não querem ir, pedem para o grupo 4 passar na frente, Ildo pede se o 4 quer passar na frente porque o 3 não quer, eles dizem que não querem naquele momento e pedem para o 5 ir no lugar deles. O diretor pergunta se o grupo 3 vai ou não vai, eles fazem sinal de que não, Ildo fala: “esquece, eles não vão apresentar”, como em resposta ao grupo 4 que disse que não queria ir no lugar deles. O diretor motiva, “vamos!?” Ele responde que querem, mas há uma conversa entre os integrantes sobre o que cada um vai fazer.

Grupo 4 – *não se apresentam neste encontro, apenas no segundo*: (2 gurias e 3 gurus). Ildo liga a câmera, todos se posicionam, há uma pequena discussão sobre os papéis e o grupo desiste e volta a sentar-se dizendo que não querem mais.

Grupo 5 - *casal com “negão” sofre preconceito racial*: (6 gurias).

A narradora ri bastante. Trata-se de um casal se beijando, inicialmente. Ocorre um furor na plateia. Quando um adolescente da plateia conversa mais alto o diretor diz em tom grave: “na tua vez tu não quis, agora fica quieto”.

Plateia: “ela tá tremendo” (referindo-se a uma das participantes da cena, que esteve no papel de vítima).

Trata-se de preconceito com o casal em que o homem é negro, fechando com a narradora dizendo que é assim, sempre assim, na vida do casal.

Grupo 6 - *suicídio*: (3 gurias).

Elas falam bastante, discutem os papéis. A plateia ri porque, durante a cena, uma das gurias bate, acidentalmente, com a cabeça. A cena traz um *suicídio* de uma guria considerada estranha pelos colegas que praticam *bullying*.

O diretor se reporta ao grupo 4, que não conseguiu fazer as cenas. Diz que faltou seriedade e que pior é não fazer nada. Concluiu que foram muito ao banheiro, fizeram uma coisa mais ou menos, e não quiseram apresentar. Eles dizem que tinham pouco tempo e Ildo ressalta que é assim mesmo, a proposta é uma produção breve, construída em pouco tempo, mesmo. Para tanto seria necessário que se afinassem, que entrassem em acordo. O grupo misto responde que não conseguiram fazer a história porque ninguém sabia qual delas iria fazer porque tinham duas histórias. O diretor diz que faltou organização. Diz que só aconteceu isso nessa turma, dentre as várias que estiveram envolvidas com a proposta nos turnos da manhã e da noite. “Vocês estão se organizando mal, senti que houve certo corpo mole”. Diz que aquele tipo de conflito tem aparecido sempre nas aulas com aquela turma, envolvendo alunos que não querem produzir e o professor. Mas que agora a proposta é diferente, o grupo deveria se auto-organizar. Nesse caso, o conflito ocorreu entre os membros do grupo que se autossabotaram.

Ildo continua: “então tá, na próxima semana a gente retorna”.

O grupo todo fica em silêncio.

Encontro I I – 30/05/2012

Relatado por: Camile Pasqualotto Lewczynski

Hora: - Local: escola - Anfiteatro

Turma Parmênides

O encontro não foi gravado. Houve gravação de apenas uma cena de um grupo que não havia se apresentado no encontro anterior. Dessa maneira, o relato baseou-se nas anotações realizadas por Camile, contendo trechos e resumos de algumas falas. Os alunos chegam e sentam. Aluna pede para colocar no silencioso os celulares. Uma aluna diz que não quer se ver, porque vai estar um horror. Ildo fala que é interessante ouvir a própria voz, se aceitar, aprender a lidar melhor consigo mesmo. Uma diz que não quer muitas palavras, quer se ver. Pode apagar a luz se não for atrapalhar. Primeiro vídeo das “quatro olhos”. Todos assistem. Segundo vídeo sobre “nerd”. No primeiro vídeo Ildo pergunta se houve ligação de verdade (durante a cena, em que um dos personagens atende um telefonema). Terceiro vídeo, preconceito com namorado negro. Quarto vídeo: bullying com uma menina nova na escola. A menina agredida acaba com a vida. Ildo pergunta se o grupo que não apresentou no encontro anterior quer apresentar agora. Dois grupos não apresentaram. Ildo pergunta se não querem apresentar o conflito real

ocorrido no grupo e que os levou a não concluírem a construção da cena para a apresentação. Um aluno fala que pode começar a chutar um colega no chão, quer apresentar. Ildo pergunta se querem dramatizar o conflito real. Ninguém quer. Ildo propõe que olhem no caleidoscópio. Eles dizem: que tri! Todas as propostas feitas antes não foram aceitas. Se aceitas por uns, não eram aceitas por outros. Ildo pede o caleidoscópio de volta e pergunta que recado ele quer dar com isto. Eles respondem que é se mexer, mudar, fazer. Depois do caleidoscópio, decidem fazer a cena. Alguém disse algo e Ildo diz que é bom ouvir isso. Não consegui entender do que se tratava. O grupo faz as últimas combinações e os demais observam o caleidoscópio. Uma aluna fala que sua voz é de homem. As meninas estão mais na frente os meninos mais atrás, na sala (auditório). Só há um menino na frente. Ildo pede que cheguem mais pra frente, a maioria aceita. O grupo resolve apresentar. Ildo recolhe o caleidoscópio.

Grupo 4: (4 integrantes, 2 meninos e 2 meninas - 2 participantes do grupo não vieram a esta aula): Na cena, duas lésbicas são agredidas verbalmente. Este é um dia comum na vida de um casal lésbico.

Ildo diz que tem propostas. Conversar sobre tudo, escolher uma cena e fazê-la de novo, propondo um jeito diferente de resolver o conflito. Todos preferem conversar a respeito. Ildo diz que vão organizar a conversa. Aspectos que vocês consideram importantes. Uma menina falou que todas histórias terminaram com violência. Raramente tem final feliz. Outra aluna diz que na vida real tudo acaba com a violência. Ildo diz que concorda com as duas. Uma menina disse que sofria bullying na escola. Outra diz que não considera falar palavrão como bullying. Uma não concorda que é só violência (o palavrão). Que depende do contexto e da repetição. Uma colega diz que só enxergam um lado. Vanessa (uma das relatoras) diz que acha importante se olhar (todos se olhando). Todos sentam em círculo, dentro das possibilidades do anfiteatro. Quando sofremos bullying, na hora a gente ri, mas depois fica sofrendo calada. Uma menina conta a história de que um ex-colega se suicidou (com enforcamento) deixando uma carta, por causa do bullying. Ela fala da questão da morte como alívio, de sentir um pouco de paz. Outra menina fala sobre as pessoas que se ferem, se cortam. Fala sobre dar soco na parede. O celular dela toca. Alguns agressores não sabem, talvez não tenham consciência, mas sentem um prazer em agredir. Ildo pergunta como se sentiram no papel de agressor. Um menino fala (não ouço). Uma menina disse que o agressor se sente superior e com poder. Pessoas que são agressores praticam bullying porque sofrem de outro lado, e esta é uma forma de se sentir forte e poderoso.

Uma menina diz que às vezes se sente mal por causa dos comentários sobre a sua voz. Diz que vem deixando de falar em sala de aula porque quando se expressa, alguém sempre faz um comentário sobre a sua voz (fina). Ildo diz que essa é a oportunidade dos colegas dela assumirem um compromisso de que não irão mais fazer isso. Vanessa dá voz aos comentários da frente, que acham que não adianta falar. Ildo diz que agora todos têm consciência do quanto a menina se sente mal com os comentários. Outra colega diz que tem 500 gabrielas (no mundo) e outro diz que são 3 (na turma). Ildo diz que teve uma conversa com o filho, Arthur, de 10 anos, sobre “tédio”. Que se livrar do tédio é buscar fazer coisas legais, prazerosas. Seu filho, filosofando, disse que se é assim, Hitler (ao propor o extermínio dos judeus) provavelmente estaria agindo segundo aquilo que achava legal, prazeroso. Ildo disse que teve que reconhecer, para o seu filho, que não bastava fazer o que achava legal. Que era necessário ter claro se a ação que achamos legal está prejudicando o outro, se traz consequências ruins sobre a vida de outros.

ANEXO 4

Encontro I – 23/05/2012

Relatado por: Camile Pasqualotto Lewczynski

Hora: 14h20min – Local: escola – sala de aula – 29 participantes.

Turma Platão

O encontro não foi gravado na íntegra. Os trechos gravados em vídeo foram: foto em movimento; as apresentações. Dessa maneira, o relato baseou-se nas anotações realizadas por Camile, contendo trechos e resumos de algumas falas. Esse material foi revisado posteriormente. Os alunos haviam sido avisados anteriormente sobre a realização desta atividade, que além de fazer parte do projeto “Escola sem violência”, integrava a pesquisa de campo de Ildo para a realização de uma monografia.

Ildo explica sobre o trabalho. Proposta de trabalhar a violência na escola. Pensar em situações de violência. Um dos objetivos é explorar o lado criativo de cada um. Turma bem cheia. Teve que organizar em grupos de 5 ou 6 pessoas. Ildo pede a “foto em movimento”. Todos aceitam a foto menos 1 pessoa. Depois, outra desiste. Ildo sugere que formem grupos de até 6 pessoas. Dividem-se basicamente por gênero. Há um pouco mais de dificuldade na formação dos grupos. Ildo diz como será o trabalho. Ildo pede que haja um narrador. Ildo questiona um grupo no qual um aluno quer colocar os colegas como atores. Ildo explica que eles podem escolher uma história para encenar.

Há um grupo misto, um grupo de meninos já se organiza. O grupo misto já se movimenta, tem um líder, uma menina que comanda e diz o que cada um deve fazer. Formam-se 5 grupos: 2 grupos de meninas, 2 grupos de meninos e 1 misto. Os dois grupos de meninas estão concentrados. O menino que disse que os outros iam se apresentar, pede para ir ao banheiro. A menina falante pergunta ao Ildo: “pode ser agressão física ou deve ser verbal?” O grupo de meninos espera o colega que saiu. Ildo chega aos grupos para orientar. Questões básicas de definição de papel, tempo, improvisação. O menino do banheiro demora, para voltar. O menino volta. Ildo chega no grupo. O grupo misto ensaia. As meninas que não quiseram fazer a foto estão envolvidas. A menina falante chega junto ao outro grupo para saber o que fizeram. Ildo pergunta se já podem apresentar e define a ordem das apresentações. Uma menina sai para ir ao banheiro. Mais uma sai do grupo que já está pronto. O grupo das meninas discute que quer ser o terceiro. As meninas voltam. A menina falante percorre os grupos. A maioria já terminou e estão dispersos, falando alto. Os grupos se misturam. Ildo decide começar as apresentações.

Grupo 1 – *melhor aluno* - (7 meninos): Ildo pede silêncio. Na aula de literatura, o professor dá as notas. Professor vai falando as notas e depois sai para tomar um café. Os alunos agredem Lucas, que é o melhor aluno. Os agressores são denunciados pela vítima. Todos riem. O professor expulsa os alunos que o agrediram da sala.

Há uma confusão, pois há dois grupos que devem ser os terceiros a se apresentar. As meninas perdem o “par ou ímpar”, feito para decidir qual será o segundo grupo a se apresentar. Mesmo assim não querem ir. Fica um impasse.

Grupo 2 – “cdf” (6 meninas): Enquanto o grupo se ajeita, meninas do grupo 3 se desentendem. O Grupo 2 está combinando. A cena começa e a história escolhida é sobre *bullying* com um “cdf”. As gurias não aguentam mais ser chamadas de “nerds”. A diretora conversa com as agressoras. A “nerd” parte para cima das agressoras. Há um impasse entre as duas na hora de pedir desculpas.

Grupo 3 - *grupos rivais* (Grupo misto: 4 meninas e 3 meninos – a orientação de um deles é “homo”, na realidade): O grupo combina antes de ir. Uma menina não quis apresentar. É a mesma menina que não quis participar da “foto em movimento”. A história é sobre colegas diferentes que se encaram, mas não se conhecem. Os dois grupos rivais se estranham e se agredem verbalmente.

Grupo 4 – *amiga se declara para outra* - (5 meninas): A história de duas amigas fora e dentro do colégio. *A amiga se declarou* para a outra. A narradora falou muito. A amiga

que recebeu a declaração se juntou a outro grupo, abandonando a amiga. A amiga que se declarou sofreu e ficou traumatizada. Uma se levanta e vem para trás. Os meninos reclamam que não houve encenação, só narração.

Grupo 5 – “Gay” - (meninos): um dia na escola os colegas veem um garoto “gay” chegando e batem nele. Um dos participantes comenta que é só isso, acabou.

Ildo pergunta o que acharam? Uma menina reclama da colega que não participou. A colega se defende dizendo que não gosta, que tem vergonha. Outra diz que foi legal, que para ela a turma conseguiu fazer bastante coisa em pouco tempo. Ildo fala sobre os conflitos gerados na sala por conta da ordem de apresentação e da não participação da aluna.

Turma Platão

Encontro I I – 30/05/2012

Relatado por: Camile Pasqualotto Lewczynski

Hora: 13h30min - Local: escola – sala de aula – cerca de 30 participantes

O encontro não foi gravado. Dessa maneira, o relato baseou-se nas anotações realizadas por Camile, contendo trechos e resumos de algumas falas.

Ildo solicita que mantenham a sala de vídeo (auditório) limpa e que os alunos que se sentaram no fundo venham para a frente para melhor interação. Poucos vieram para frente. Algumas pessoas perguntam sobre o período reduzido e se queixam. Ildo sai para pedir ajuda (problemas no *datashow*). Uma aluna chega atrasada.

Ildo sugere que falem sobre as apresentações. Uma aluna diz que tem vergonha da sua imagem e Ildo diz que justamente este trabalho serve para isso: perder o medo de se apresentar lá na frente. Começam a consertar o *datashow*. Ildo explica que este é um ambiente seguro para experimentar. Fala sobre o trabalho de se reconhecer e ver o que pode ser mudado, melhorado. Eles querem ver os vídeos de todas as turmas. Ildo diz que haverá uma mostra, para tanto.

Assistem ao primeiro vídeo e Ildo pergunta se querem assistir a todos primeiro ou um de cada vez. Optam por assistir a todos os vídeos. Deu problema em um vídeo. Ildo contorna a situação e depois pede que debatam o assunto. Ildo pede que falem sobre os temas. Tensão no ar. Homossexualismo, homofobia, agressão verbal, estilo da roupa, “nerd”. Ildo pede que comentem sobre os temas. Uma aluna fala que ninguém espanca um “nerd”, que os vídeos parecem artificiais. Uma outra aluna fala que não é bem assim e que já foi espancada porque é fã do Justin Bieber. Outra menina fala que não tiveram tempo de se preparar para fazer os vídeos (aula de 50 minutos do encontro anterior) e

que muitos ficaram rindo, faltou seriedade da turma. Ildo explica que o objetivo era levantar temas para ser trabalhados, provocar uma discussão a partir dos vídeos. E que no contexto de uma aula de 50 minutos, tratava-se mesmo de “tirar leite de pedras”, que o ideal seria pelo menos dois períodos. Mas não há esse tempo para a disciplina de filosofia, na escola.

Ildo pergunta como se sentiram nos papéis. Uma aluna disse que se sentiu ela mesma no papel. “Eu não to nem aí, senão eu não faço nada”. Fazer papel complementar (não fazer), debatem o assunto. Ildo fala da vítima como complementar (vítima e agressor). Briga de casal, como exemplo de complementaridade. Uma menina fala que quando briga tem razão. Um papel precisa de um par. Às vezes precisamos encarar o problema, encarar o conflito. Noutras, sabendo que um papel sempre chama o complementar, precisamos aprender a nos esquivar. Um aluno fala que gostou de fazer o papel de agressor. Ildo fala que tem uma coisa boa em fazer o papel de agressor, ou de vítima, para sentir como é. Ao experimentar os papéis a gente aprende como é sentir-se naquele lugar. Ildo pergunta se alguém fez o papel de vítima. O menino que foi disse que não sentiu nada. Ildo disse que o objetivo é discutir os assuntos, é trabalhar por uma cultura de paz. Mas também explorar aspectos da capacidade de improvisação de cada um.

ANEXO 5

Turma Aristóteles

Encontro I – 23/05/2012

Relatado por: Vanessa Rodrigues

Alves

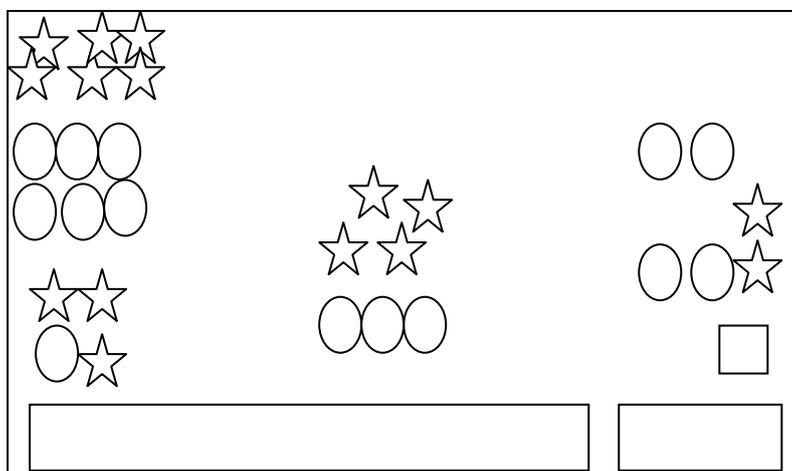
Hora: 17h55min às 18h40min Local: Escola - Número de participantes: 28

O encontro não foi gravado na íntegra. Os trechos gravados em vídeo foram: foto em movimento; uma panorâmica da fase de construção das cenas; as apresentações. Dessa maneira, o relato baseou-se nas anotações realizadas por Vanessa, contendo trechos e resumos de algumas falas. Esse material foi revisado posteriormente. Os alunos haviam sido avisados anteriormente sobre a realização desta atividade, que além de fazer parte do projeto “Escola sem violência”, integrava a pesquisa de campo de Ildo para a realização de uma monografia.

Apresentação do projeto, relatando que nesse caso, toca ao diretor gravar os vídeos em sala de aula mesmo, que a ideia é terminar a aula com a produção concluída. Apresenta

a relatora como psicóloga e colega de curso do psicodrama e que realiza a monografia nessa etapa de conclusão, sobre a técnica *Play On*, que a turma iria experimentar. O diretor diz para pensarem sobre violência que viveram ou presenciaram na escola (um conflito) ou sobre casos que souberem através da mídia. Diz: “Certamente, vocês já estão pensando em situações que conhecem enquanto falo”. Diz que terão pouco tempo, para esta etapa. Fala sobre a identificação e a organização dos vídeos e que para tanto utiliza a “foto em movimento” da turma, que será feita em seguida. O grupo aprova sorrindo, alegres, e começam a vir direto para a foto. Um aluno pergunta: “no ano passado você fez com papelzinho, né sor?” O diretor diz que escolherão uma história e montarão uma cena. Diz que é possível construir uma cena com fragmentos daquelas histórias relatadas pelos colegas; que logo em seguida devem fazer a divisão de papéis, protagonista, figurante, narrador etc. Diz que eles podem ficar tranquilos de saída porque ninguém tem o compromisso de fazer da forma correta. O que importa é a criatividade, o processo. O resultado não é medido pela fala certa e que na próxima aula verão os vídeos, o que pode ser ajustado; pensando e fazendo. O diretor fala sem pausa. Um aluno pergunta: “Sor, a cena deve acontecer no colégio? Na frente da escola, pode?” Ele diz que pode.

O grupo se organiza para a “foto em movimento”, Ildo, com a câmera na mão diz: “preparem-se, atenção”. Um aluno diz; “ah, sor, não foi nada sor, para ae” (indicando que ainda não tinha se apressado para a foto em movimento). Um aluno pergunta: “a gente vai apresentar hoje?” Ildo, responde: “vidinha de professor de filosofia é assim: uma aula de 50 minutos por semana”. Rapidamente se formam os grupos e Ildo vai em cada grupo explicar como é pra fazer e responder às perguntas dos grupos.



Um aluno pergunta: “ô sor, a gente é obrigado a aparecer no vídeo”?

“Não”, o diretor responde. Os grupos começam a trocar informações, sentados, e depois a se levantarem e migrarem aos poucos para outros grupos.

Ildo chama a atenção de dois guris para voltarem para seus lugares.

Ildo dá mais alguns minutos para finalizarem a organização.

Falas dos grupos:

Grupo 3: um aluno levanta e vai dar uma ideia ao outro grupo.

Grupo 5: conversam sobre os papéis.

Ildo dá 2 minutos para um o grupo 4 terminar e todos começarem.

Nesse momento os grupos estão conversando sobre outros assuntos.

O diretor caminha e percorre cada grupo conversando.

O diretor fala: “Temos muitas classes nessa sala de aula e pouco lugar para apresentação” (arreda as classes para ter mais espaço).

Grupo 1 – Bombadões – (4 meninos e 2 meninas) O Grupo vai para a frente da sala e o diretor pede silêncio e “ligadeira”. Na cena, dois alunos “bombadões” agridem um “mongolão” e depois agridem verbalmente outros alunos (uma “baixinha” etc.). No final da filmagem, o narrador olha para o diretor e diz: “acabou senão vai sobrar para o senhor”, o diretor dá um chute de brincadeira nele.

Grupo 2 – maconheiro – (1 menino e 4 meninas). Um aluno diz: “ô sor dá licença ae!” A cena é sobre um guri que fuma maconha e é discriminado num primeiro momento, mas que depois ajuda uma das pessoas que o discriminou a livrar-se de um assalto. No final da gravação, Ildo desliga e eles dizem: “ô sor, não tinha terminado!” Ele responde: “é que você fez o gesto combinado para indicar que chegou ao fim, com a mão!”

Grupo 3 – vadia sem peito (5 meninas) - Na apresentação, o diretor pede silêncio, assim que eles estão preparados dizem: “pode ir sor”. A cena trata de uma briga de meninas, em que uma chama a outra de vadia. Os tapas trocados são bastante realistas. O grupo fica excitado com a briga das gurias. Durante a cena a plateia diz, sobre os tapas: “se empolgou!”

No final da apresentação do grupo, elas continuaram a brincadeira e a que tinha batido na cena sai ao lado da que bateu e no fundo da sala a que apanhou revida com um tapa, enquanto isso as duas estão sorrindo, uma diz pra outra: “Viu? Foi!” Terminam e seguem prestando atenção na próxima cena que já está acontecendo.

Grupo 4 – tímidos (3 alunas e 3 alunos): Traz uma cena de violência contra dois alunos “tímidos”.

Grupo 5 - estudiosos (5 meninos): Enfoca um conflito em que alguns alunos perseguem os alunos estudiosos.

Ao final das apresentações, Ildo diz que na hora da ação as pessoas se empolgam e alerta que devem cuidar para não dar um tapa de verdade, pois não é esse o objetivo e que poderiam ter se machucado.

Depois explica como será a continuação do trabalho na próxima aula: “só mais um toquezinho: vamos retomar alguns dos conflitos apresentados pelos grupos, olhando os vídeos e refazer as situações, mudando as cenas, propondo novas formas de lidar com os conflitos propostos. (...) Nosso próximo encontro não vai acontecer nessa sala de aula.(...) Gostaram? Sim? Não?” Sim. Na saída uma aluna diz: “Ai sor, me empolguei!” Alguém diz, brincando, quando perguntam “cadê” o aluno tal: “ele foi chamar o Rui, o diretor da escola” (explicando algo que um colega não entendeu sobre a cena).

II encontro - Dia 04/06/2013

Relatado por: Camile Pasqualotto

Lewczynski

Hora: Local: escola

Turma Aristóteles

Ildo faz a chamada e apresenta Camile. Ele fala da proposta das cenas criadas e de refazer alguma cena pensando em novas soluções para a tensão que a cena continha. Ildo indaga qual dos grupos gostaria de refazer a cena. Um grupo “topa” fazer, mas uma pessoa não quer e eles desistem. Outro grupo, então, “topa” fazer, mas não querem narrar. Ildo diz que pode ser sem narrador. Enquanto isso, uma aluna diz que dá risada de outra quando ela fala. As meninas ficam discutindo quem vai. A cena demora um pouquinho, elas conversam como farão a cena. Elas perguntam: “como é para mudar”? Ildo diz que depois da cena, outros podem interferir. Ildo opta por não gravar estas cenas, concentrando-se como diretor.

Cena Refeita: Vadia sem peito - A cena não foi gravada. Nela duas gurias brigam porque uma fala da outra. Ildo pergunta se alguém tem uma solução para a cena. Uma aluna diz como deve ser a nova cena e entra em um personagem. Outra menina entra na cena e propõe uma solução: que elas não briguem porque o menino fica com várias ao mesmo tempo. A menina ofendida diz que ficou chateada porque foi chamada de vadia

sem peito. Ildo propõe a inversão de papel. A menina propõe que elas se entendam porque estão brigando por um “galinha”. No final, se entendem.

Compartilhar: Quem fez a cena não gosta porque ficou “sem graça”. Diz que faltou violência. Violência causa adrenalina, ficou falsa a cena, dizem elas. Ildo pergunta se a solução é irreal. Outra menina diz achar que isso acontece mesmo. Ildo fala que o objetivo é vivenciar os conflitos para ampliar o repertório de atitudes, possibilitando que as pessoas ajam de forma diferente. Uma menina diz: “o agressor sempre se sente no poder”. Palavras: “fodona”. Ildo fala do prazer de se sentir no poder. Ildo conta a história da conversa com seu filho sobre tédio e prazer, e que não adianta apenas seguir pelo prazer de tomar uma atitude. É preciso ponderar como fica o outro lado. Ildo para de falar e há um silêncio... “Bigorna!” (alusão de Camile à expressão “caiu uma bigorna na cabeça”, que indica que estão tocados e perceberam a importância de ver o outro).

Uma aluna pergunta quanto tempo tem de aula. Quinze minutos. Ela quer fazer a cena e os colegas topam.

Cena refeita: *Maconheiro* (não foi gravada). O mesmo grupo que desistiu no começo (grupo 2). Organizam-se para a cena. Nela, há um drogado, ele é apresentado para a amiga e oferece um baseado. Começam a rir. A menina nega o baseado e manda o outro “se ferrar”. Vem um assaltante e tenta assaltar a menina que xingou e quem a defende é o garoto que ela xingou. Ildo pergunta se alguém tem alguma ideia de como interferir na cena. Sugestão de uma menina de negar a a droga mas de forma educada. Na nova cena, a menina nega o baseado, mas é educada, dizendo que respeita o jeito dele.

Compartilhar: Ildo pergunta como se sentiram fazendo a nova cena. Uma menina fala do preconceito com o negro, à noite em uma rua, quando, em geral, as pessoas se afastam com medo de serem assaltadas. Ildo fala sobre preconceito, dificuldade em aceitar as diferenças, da intolerância e do poder. Um aluno diz: “é a prepotência de achar que o meu jeito é o certo, o jeito dos outros é errado”.

Ildo pergunta sobre os conflitos reais que acontecem em sala de aula, se há algum e como são. Alguns dizem que a pessoa que recebe o apelido tem que aceitar. Uma menina sai da aula. Um menino fala do apelido de palmito que rola na turma e que isso vai acabar. Ildo conta a história de outra turma, da menina de voz fina que conseguiu se expressar e dizer que não gosta quando fazem comentários que a ridicularizam. A aluna que saiu volta. Ildo questiona se percebem até que ponto as pessoas ficam mexidas quando ganham um apelido ou são “zuadas”. Ildo se refere a uma menina da turma. Ela

conta que sua amiga tinha *déficit* de atenção e recebia o rótulo de “menina burra”. A amiga se posicionou falando o quanto ficava chateada com as brincadeiras. Ildo pede que cada um fale uma palavrinha. As palavras são ditas pelos alunos: “agredido”; “tô brincando”; “coragem”, “choque de realidade”.

ANEXO 6

Encontro I **Relatado por: Camile Pasqualotto Lewczynski**

Hora: 13h30min - **Local: escola** **Data: 23/05/2012** -

Turma Sócrates

O encontro não foi gravado na íntegra. Os trechos gravados em vídeo foram: “foto em movimento”; as apresentações. Dessa maneira, o relato baseou-se nas anotações realizadas por Camile, contendo trechos e resumos de algumas falas. Esse material foi revisado posteriormente. Os alunos haviam sido avisados anteriormente sobre a realização desta atividade, que além de fazer parte do projeto “Escola sem violência”, integrava a pesquisa de campo de Ildo para a realização de uma monografia.

Ildo começa apresentando Camile e pede aos alunos que, enquanto faz a chamada, pensem em situações de *Bullying* (violência na escola) que sofreram ou tiveram notícia (que conhecem, ouviram falar, leram...). Os alunos conversam entre si sobre assuntos diversos. Estão basicamente agrupados por gênero. Uma menina sentada na frente com a cabeça baixa, outra sentada de cabeça baixa. Vários alunos da chamada não estão mais na aula, comentam os colegas.

Ildo pede que se dividam em grupos de 5 ou 6 pessoas, mas antes pede que façam uma pose para a “foto em movimento”. Ficam felizes e vão até a frente para serem fotografados. Alguém arrota, todos riem. Ildo comenta, entrando na brincadeira: ô porco!!

Os grupos se dividem por gênero, basicamente (repetindo a tendência do agrupamento inicial) e 4 grupos são formados. Há 2 grupos cujos componentes são apenas meninas, 1 grupo misto e 1 grupo só de meninos. Ildo pede que contem aos colegas as histórias de que se lembraram e escolham uma delas, definindo narrador, protagonistas, figurantes. Ildo passar por cada grupo para certificar-se de que entenderam a proposta. Os alunos começam a discutir as histórias e vão preparando as cenas. Os grupos de meninas estão mais concentrados. O grupo dos meninos ri muito, estão sentados nas mesas. O grupo misto quer que as meninas briguem.

Uma menina do grupo de meninas mexe no celular. Este grupo já começou a escrever a história. Os guris definiram os papéis e querem ensaiar. Todos conversam bastante. Ildo começa a arrumar a sala, deixando um espaço na frente. Ildo pergunta como estão os meninos. Ildo dá mais um tempo para concluírem. Ildo circula nos grupos e define a ordem das apresentações. Ildo diz ao grupo das meninas que elas não precisam escrever. O grupo misto diz que está muito indeciso. “A fú”, ouve-se.

Um dos meninos mexe no celular. Outra, do grupo das meninas, mexe no celular, fazem tudo ao mesmo tempo. O outro grupo de meninas está bem concentrado. No grupo misto, há uma menina que fala muito. Ildo dá mais 2 minutos e diz a ordem de apresentação combinada.

Ildo anuncia as apresentações. Combinações: 1) silêncio; 2) evitem fazer comentários; 3) combina com o narrador um sinal com o dedo que quer dizer “valendo” para quando for começar a gravar.

Grupo 1 – *casal gay* (6 meninos): entra. Definido narrador, 3 participantes sentam e 1 narra. Grupo ouvindo música, revoltado. Chega o casal homossexual. Os revoltados batem no casal de *gays*. Ouvem *funk* e espancam o casal dando risadas. Os demais riem.

Grupo 2 – *casal de namorados* - (misto: 4 meninos e 3 meninas): entram, se colocam em suas posições. Ildo pede concentração. Casal de namorados, a menina mexe com o namorado da outra e esta fica brava e tira satisfações com aquela que mexeu com seu namorado. Após a apresentação do grupo saem rindo e comentando as atuações que fizeram.

Grupo 3 – *esquizofrênica* – (5 meninas e 1 menino) Um menino chega atrasado e entra na sala. Contam a história de uma menina esquizofrênica. Comentam que a menina é estranha. Tiram a cadeira para ela cair. Mandam a menina embora. Ela volta para a escola e mata todos os ex-colegas que debocham dela.

Grupo 4: “*nerd*” – (6 meninas) Um dia de prova de física a aluna “cdf” é ridicularizada por outras que não se dedicam e ela sofre preconceito. Ildo diz que faltam 2 minutos e que na próxima aula farão os comentários sobre o trabalho. Todos saem.

II Encontro : 30/04/2012

Relator: Ildo (faz relato - posterior ao encontro).

Hora: Local: Escola – sala de vídeo

A turma é irreverente, o que nem sempre é entendido pelo grupo de professores. Por outro lado, há excessos cometidos pela turma que foi severamente criticada durante o conselho escolar do primeiro trimestre. Na “foto em movimento”, feita no primeiro encontro, um aluno soltou um arrotto, que provavelmente teria sido tomado por alguns professores como desrespeito.

Durante a apresentação de um dos vídeos ocorrido no segundo encontro (de hoje), percebi uma vaia por parte de um pequeno grupo predominantemente masculino (há apenas uma guria, no grupo). Não entendi a razão da vaia, naquele momento.

Após assistirmos aos vídeos, passamos ao debate. Neste encontro, não pude contar com Camile e Vanessa para os registros, por uma questão de indisponibilidade de tempo. Logo nos primeiros minutos do debate, o mesmo grupo que vaiou manifestou-se dizendo que o vídeo das “gurias” continha um “recado” para eles, pois haviam utilizado, em cena, a gíria “palestrando”, típico do grupo e empregada somente por eles. Os integrantes disseram ainda que a situação da cena retratava o grupo deles.

As gurias se manifestaram, dizendo que foi uma coincidência, que não houve intenção alguma de “dar uma letra” para os gurus. Nesse ponto, a discussão ficou acalorada e polarizada. Um pouco mais de argumentos de lado a lado, e uma das gurias tomou a iniciativa de pedir desculpas. Um dos gurus do grupo que se sentiu atacado disse que não aceitaria, mas um outro disse em tom conciliador que ele aceitaria as desculpas. Exerceu, naquele momento, uma forte liderança para que houvesse conciliação.

Antes que os ânimos esfriassem, uma menina desse mesmo grupo (que se sentiu atacado) trouxe um problema que estava ocorrendo na relação com um professor e que cabia perfeitamente dentro do tema violência na escola. Relatou que o professor havia dito que o os gurus do grupo ao qual ela pertencia gostavam de aparecer para ela e que teria se utilizado de um dito popular para insinuar que ela estava “transando” com todos eles: “quem faz a fama, deita na cama”, teria dito o professor.

Em seguida, uma guria de outro grupo relatou também que em certa ocasião o professor também teria dito que na próxima aula iria “trazer milho” para jogar para ela e suas amigas e que elas teriam se sentido ofendidas, pois havia a intenção de chamá-las de “galinhas”.

Outro menino (o que inicialmente não queria aceitar as desculpas na situação relatada anteriormente) disse que diante de um comentário que ele teria feito sobre o professor em que afirmou: “sor, como você é rápido”, o professor disse: “não sou eu que sou

rápido, é você que é lento”. O aluno relata, ainda, que ficou indignado, pois percebeu a intenção do professor de chamá-lo de burro e que teria se levantado e saído da aula.

Nesse ponto do debate, a turma estava exaltada, todos falando ao mesmo tempo, mostrando indignação com as atitudes do professor. Eu propus algumas vezes que eles buscassem o caminho da conversa aberta e franca com o professor e que recorressem ao SOE e/ou à Direção da escola para mediar o conflito.

Falei que havia percebido uma mudança ocorrida em relação ao início do debate, por conta do *stress* com o professor ter mobilizado tanto a ponto dos problemas em relação aos subgrupos, identificados no início, terem perdido importância. Mas que achava imprescindível que conversassem de maneira diplomática com o professor. O mesmo aluno que havia aceitado as desculpas no momento anterior novamente mostrou-se conciliador e que acreditava na via do entendimento.

Outras pessoas se manifestaram, voltando a relatar novos episódios em que o professor teria sido autoritário e, inclusive, cobrado na prova exercícios não resolvidos em aula. Nesse ponto, o sinal para o término da aula havia tocado e o desabafo coletivo continuava. Interrompi, propondo que repensassem a possibilidade de pedir uma conversa com o professor e com o SOE e que eu continuaria disponível para seguir trabalhando o assunto nas minhas aulas, dentro da temática violência na escola. Mas que não me sentia a vontade de abordar o professor, pois esse não era o meu papel. Após o término da aula, continuei a pensar sobre o assunto e ficou claro que a turma não era totalmente vítima e que de certa forma havia uma armadilha que eu deveria evitar: não tomar as dores da turma, agindo em sua defesa.

Encontro III

Relatado por: Camile Pasqualotto Lewczynski

Data: 04/06/12

H: Local: Escola – sala de aula.

As colegas entram e uma aluna pede para o “sor” liberar. Ildo distribui as provas. Ele faz a chamada. Comentam sobre a prova, mexem no celular, conversam, comem. Perguntam sobre as médias. Ildo propõe a aula do dia. Ildo fala sobre a relação conflituosa com outro professor, trazida pela turma no segundo encontro. Ildo fala da questão ética, que o levou a não abordar diretamente o professor sobre o problema. Disse que não era seu papel e, sim, do SOE (serviço de orientação educacional). Por isso teria aconselhado a turma a pedir ajuda ao SOE. Mas que pensou em uma proposta para trabalhar as situações que os alunos haviam relatado, encenando-as e buscando

soluções diferentes para resolver os impasses. Disse que não gravaria as cenas por uma questão ética. Uma aluna disse que não entendeu a proposta. Ildo explica melhor sobre a proposta de encenar a situação de *stress* entre a turma e o professor. Depois aborda sobre a proposta de refazer as cenas que criaram sobre *bullying*. Refazer as cenas é ampliar a nossa visão sobre o assunto, podemos escolher qualquer uma delas. Um aluno acha “tri”. Ildo pergunta se mudou a relação com o professor, durante a semana e se haviam recorrido ao SOE. Disseram que sim, que o professor mudou a forma de dar aula (a reclamação era sobre o método do professor, mas também sobre comentários machistas que teria feito em relação às meninas e “cortes” dados nos meninos). Ildo pergunta quem quer reconstruir a cena? Uma pergunta: que cena trabalhar? A do “sor” (o conflito com o professor).

Cena 1: Um aluno quer ser o professor. Vai para a frente com panos na barriga, simulando a barriga do professor. Ildo reafirma que não vai gravar e que o objetivo é ajudar a resolver o problema. O aluno entra no papel do professor e pede voluntárias, meninas. A cena mostra que algumas alunas estão na rua (no pátio da escola), conversando alto e o professor diz que vai trazer milho para elas na próxima aula. Uma das meninas diz que concorda que estavam “enchendo o saco” (incomodando) por conversar alto e atrapalhar a prova que o professor aplicava em uma sala vizinha. Outra diz que se ofendeu com o comentário do professor. Uma aluna concorda com ela. O aluno que faz o professor pede silêncio. A imitação é bastante realista, todos concordam com isso. O professor pede para uma aluna pedir silêncio às meninas barulhentas.

Cena 2: A cena é mais uma vez refeita, com o professor solicitando educadamente para as meninas ficarem em silêncio.

Cena 3: Nova cena é feita, tratando de outro conflito ocorrido com o professor. Nela, o professor dá uma indireta para uma aluna que anda com um grupo de alunos (é a única mulher no grupo). Diz o professor: “quem faz a fama, deita na cama”.

A cena termina e a aluna disse que demorou para se dar conta do que ele estava querendo dizer. Ildo inverte os papéis, a menina assume o papel do professor e coloca uma barriga falsa. Os alunos riem.

Cena 4: Depois que a cena termina, a menina volta ao seu papel e diz: “mas a cama é minha ou tua?” A vida é minha e eu faço o que eu quiser. O Ildo pede para a menina falar: “tu acha que eu sou uma vadia? Tu não sabe o que eu faço? A menina pergunta para os colegas do grupo se eles fazem bagunça para chamar a atenção dela. Eles

respondem que não. Ela diz que há outros professores dizendo que o grupo faz bagunça para chamar a atenção dela.

Compartilhar: Um menino do grupo dela conta a história dele, quando o professor o chamou ironicamente de “inteligente”. Diz que tem raiva do “sor”. O professor é acusado por todos como sendo chato, provocativo e que mudou sua conduta em relação ao início do ano, quando a própria turma o escolheu como conselheiro. O aluno continua dizendo que sente raiva. Ildo pergunta se ele quer trabalhar a sua raiva. A aula do professor é cansativa, diz uma aluna. Alguns curtiram a aula, outros não. Ildo quer fazer uma proposta: que refaçam a cena, tentando encontrar mais possibilidades. Uma menina diz que a turma traz (...) [não deu pra entender] um aluno “folgando” no professor e vice-versa.

Ildo fala do caminho aberto pelas novas possibilidades exploradas nas cenas. Uma menina diz que tem gente que vai mal na escola e prejudica a turma. Uma aluna diz que só três alunos entendem a matéria. O professor brinca com a turma, mas não está preocupado se entenderam ou não. Um aluno diz que entende a matéria, mas na prova não consegue fazer. Um colega dele diz que eles ficam reclamando muito do professor. Ildo fala sobre a criação de um grupo de estudos. Camile fala para que eles ajam ao invés de só falarem.

Cena 5: Eles retomam a cena e começam a falar com o professor. Vários começam a falar com ele diversos assuntos. Uma menina reclama sobre a prova. O professor pergunta se a aluna estuda. Uma aluna fala que escolheram ele como conselheiro e depois perceberam que ele queria “ferrar” com a turma e que a aula é difícil.

Novo compartilhar: Ildo fala do papel complementar que estão oferecendo ao professor, que precisam fazer diferente.

Cena 6: O aluno que fez o professor diz que topa (fazer diferente), mas que gostaria de fazer outro professor. A cena acontece e o aluno escolhe outro professor da escola, de perfil mais aberto e camarada, incorporando suas características ao papel. O aluno faz de forma brilhante o novo professor, que lida com tranquilidade com os alunos, sem indispor-se com eles. A aula termina.

Compartilhar: (obs. de Ildo: O assunto foi retomado no início da aula seguinte. Pareceu claro, para os alunos, o quanto foi importante conversar com o professor, mas será difícil mudar o seu jeito. “É mais fácil fazer o *outro* professor na cena do que mudar *este* professor”, diz um aluno reconhecendo que a estratégia do protagonista foi incorporar um professor diferente. Esta observação, seguida da concordância da turma,

abriu uma nova perspectiva para a turma, que percebeu que não deveria esperar que a mudança ocorresse apenas do lado do professor. Precisavam fazer cada um a sua parte. Mudando a maneira de se relacionarem com o professor, mudariam o que não gostavam na relação.

Meses depois, no conselho escolar seguinte, todos os professores foram unânimes em afirmar que houve uma mudança nas atitudes da turma. Muitos elogios foram feitos, lembrando que aquela mesma turma tinha sido execrada no primeiro conselho (e que, naquela ocasião, uma professora chegou a chorar, relatando que foi muito ofendida pelos alunos. Essa mesma professora disse que a turma estava respeitosa e amorosa). Além dos três encontros em que nos debruçamos sobre as dificuldades da turma nas aulas de filosofia, houve um trabalho consistente do SOE da escola, mediando o conflito entre aquele professor e os alunos. O *Play On* contribuiu para fazer com que os conflitos emergissem e fossem tratados de frente.

ANEXO 7

DIÁRIO DE CAMPO DE 2011

EXPERIÊNCIAS OCORRIDAS FORA DO RECORTE DE PESQUISA

Os relatos que constam do diário de campo foram feitos por Ildo, após os encontros, utilizando breves anotações que foram tomadas ao final de cada aula. Como não houve participação de relatores, as anotações foram convertidas em texto no mesmo dia, evitando que os detalhes de cada encontro fossem perdidos.

DEBATENDO TEMAS SOCIAIS – A INSERÇÃO DO MEU PROJETO DE PESQUISA NAS DEMANDAS DA ESCOLA

A Escola na qual sou professor de Filosofia desenvolve o projeto Escola Sem Violência. Através desse projeto a *Arte* já vem sendo trabalhada de maneira a prevenir e debater a violência na escola. No início do ano, o professor Aloizio Pedersen (Ed. Artística), mentor do projeto, convidou-me para desenvolver um trabalho com esse foco nos primeiros anos do turno da tarde. São 8 turmas com cerca de 35 alunos cada. Formatei, então, o projeto “*Antibullying – Encenar Para Não Atuar*”, tendo o *Play On* como caminho e o tema *bullying*/violência na escola como foco.

De forma análoga, e já tendo participado do projeto para a Semana da Consciência Negra em 2010, utilizando o *Play On*, reformulei a minha atuação de forma a sistematizar a minha participação no projeto para 2011. Paralelamente, a escola

melhorou o seu projeto, ampliando as ações e a articulação entre elas, chegando inclusive a uma nova denominação: Padre Reus Celebra Zumbi. Dentro deste grande eixo, meu trabalho foi por mim denominado *Racismo e Consciência Negra - Encenar Para Não Atuar*”

PARTE 1:

A) O *PLAY ON* DEBATENDO TEMAS SOCIAIS: *BULLYING* E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Na primeira aula do segundo trimestre, dia 01/06/2011 (para as turmas BAA, BAB, BAD, BAE, BAF e BAG) e no dia 6/06/2011 (para as turmas BAC e BAH) apresentei a proposta para os grupos e já partimos para a prática. Os alunos aderiram imediatamente à proposta. Em seguida, descrevo a sequência do trabalho desenvolvido em duas aulas de cinquenta minutos:

Aula 1

Assim que os alunos tomam os seus lugares, explico que a proposta do dia é trabalhar o tema “*bullying e violência na escola*”, que a atividade integra as ações desenvolvidas pelo projeto “Escola sem Violência”, desenvolvido na instituição. Aviso que, em alguns momentos, pretendo utilizar a câmera de vídeo para registrar o trabalho e para que possamos retomá-lo na próxima aula, através de um debate. Pergunto se todos estão de acordo em participar.

-Aquecimento

Propus que os alunos pensassem/lembrassem de situações de *bullying* ou violência escolar que conheçam (via mídia) ou que haviam presenciado e/ou vivido. Enquanto pensavam, fiz a chamada, registrando os presentes e ausentes.

Solicitei à turma que se reunisse para que eu pudesse gravar uma imagem do grupo todo. Isso ajuda, posteriormente, na identificação dos membros de cada turma e dos vídeos produzidos por ela. Embora seja por um breve momento, a turma toda junta, “posando” para uma “foto em movimento”, continua atuando como aquecimento. Há turmas que brincam um pouco com esse momento, outras realmente posam para uma foto. O perfil da turma já é perceptível nesse momento.

Propondo o Play On

Peço que organizem grupos, sem fixar um número exato, sugerindo que seja algo entre 5 e 8 participantes. Peço que contem as histórias que cada um pensou durante o

aquecimento. Digo que a etapa seguinte será escolher uma das histórias, definir um narrador e quem vai representar cada personagem. Abro a possibilidade de que o aluno possa ajudar na construção da história e ser liberado da apresentação, para tirar o caráter de obrigatoriedade na encenação. Digo, também, que se todos quiserem participar fica aberta a possibilidade de mais de uma pessoa representar um único personagem (em paralelo), mas isso não se concretizou em nenhuma turma.

Como forma de evitar que os alunos se sintam constrangidos ou intimidados com a apresentação e com a gravação em vídeo, enfatizei que é um trabalho que não necessita de ensaio e que não há compromisso algum com a ideia tradicional que temos do teatro (falas decoradas, ausência de erros e atuação impecável). Digo que nosso compromisso é com a criatividade e com a espontaneidade e que qualquer erro na apresentação será irrelevante para os objetivos do trabalho. Uma autorização foi encaminhada para os pais, já que além do uso da imagem dos alunos em eventuais mostras há também o fato de serem objetos do meu estudo na pesquisa em curso.

Durante o momento em que cada aluno relata o caso de *bullying*/violência escolar que conhece e que o grupo escolhe aqueles que irão dramatizar, faço um breve registro em vídeo, que serve também para capturar o “clima” desse momento e fazer uma panorâmica geral dos grupos. Faltando uns 15 minutos para o término da aula, iniciamos as apresentações. Eu manipulo a câmera de forma dinâmica, caminhando pela sala de aula, buscando destacar aspectos relevantes da apresentação. Poderia solicitar que os alunos manipulassem a câmera, mas optei por fazer eu esse papel, pensando em manter um formato comum a todas as dramatizações gravadas. Avaliei que o protagonismo dos alunos já é devidamente estimulado na produção das cenas e nas criações dramáticas.

Aula 2:

Debate

Na aula seguinte, assistimos aos vídeos produzidos pela turma e os melhores vídeos de outras turmas. Em seguida, entramos no “compartilhar”, momento em que proponho que cada aluno fale do seu sentimento, do que sentiu fazendo o seu personagem e de como vivenciou a experiência. Surgem depoimentos daqueles que estiveram no papel de agressores, daqueles que estiveram como vítimas e mesmo daqueles que estiveram no papel do colega que se omitiu ou tomou partido diante da cena de violência.

Falamos também de situações que emergiram durante o trabalho, como os conflitos que já vinham sendo gestados dentro da turma, brincadeiras de mau-gosto que impliquem atitudes de exclusão e rejeição, atuando negativamente na autoestima desse ou daquele aluno. Casos que se configuram como *bullying*, ou como intolerância e desrespeito em relação às diferenças interpessoais. O debate interfere de maneira preventiva, intercedendo para que a situação não evolua para o *bullying*, dando chance a que os participantes revejam e reformulem suas condutas.

Em outras palavras, a vivência dos papéis de vítima e agressor, combinada com o debate corroboram para a discussão de uma cultura voltada para o respeito às diferenças.

Houve depoimentos de quem apresenta dificuldades de socialização e inserção nos grupos. Nas situações em que esse assunto foi abordado, surgiram manifestações de empatia dos demais alunos, abrindo caminho para que essa questão saísse da invisibilidade. Ocorreram debates de caráter teórico, também, sobre o conceito de *bullying*, além de questionamentos sobre como diferenciar o *bullying* de uma brincadeira “inocente”. Alguns alunos relataram casos de *bullying* que vinham sofrendo nas escolas de onde vieram. Durante o debate, no momento em que sinto caberem esclarecimentos sobre a técnica, aproveito para abordar alguns conceitos do Psicodrama: o “*como se*” como espaço/tempo para experimentação de novos papéis e de novas formas de enfrentar situações problema, constituindo-se numa instância privilegiada para a vivência e a elaboração dos conflitos internos e grupais; a criatividade e a espontaneidade enquanto caminhos para a saúde.

Breve relato dos debates ocorridos em cada turma

TURMA BAA – Produzidas 5 cenas

O debate foi bem produtivo. Os alunos disseram ter gostado muito da proposta, tanto pelo estímulo que produziu no “lado criativo” de cada aluno, como pelo “fazer descompromissado” (a sensação de não estar sendo avaliado pelos erros cometidos em cena, a possibilidade de rir no meio da cena etc.).

Conversou-se sobre o hábito da turma de fazer comentários depreciativos quando alguém faz uma “pergunta idiota”. Ficou implícito que há, na turma, uma pessoa que tem sido alvo desse tipo de comentário. Falou-se sobre a importância de mudança de atitude por parte da turma, argumentando que nem sempre o que é óbvio para a maioria o é para alguns. Houve concordância geral em buscar uma mudança de postura, respeitando as diferenças de conhecimento e de raciocínio individuais.

Ao final, mencionei o conceito do “como se”, enquanto espaço/tempo para experimentação de situações/emoções que possam ampliar a percepção acerca de um problema. Exemplifiquei sugerindo que fazer o papel de vítima ou de agressor, colocamos no lugar do outro, desenvolvendo nossa empatia, mobilizando nossa capacidade de compreender a perspectiva do outro. Podendo atuar, ainda, na melhoria da nossa habilidade de vivenciar reações emocionais por meio da observação da experiência do outro.

Um aluno aproveitou a deixa para dizer que como praticante de *muay thai*, observa que tanto a filosofia como a prática desta arte marcial estimulam o autocontrole e a não violência, ao contrário do que se poderia pensar – que treinar dando socos e pontapés possam automatizar a violência. Disse ainda perceber que, embora as cenas fossem todas sobre violência na escola, produziram nele a percepção do limite existente entre uma brincadeira ingênua e uma ação que produz danos na autoestima do colega.

Outro aluno mencionou o jogo de computador GTA que, embora traga situações de violência, pode funcionar como “válvula de escape” do *stress* e da agressividade acumulada no cotidiano.

TURMA BAB – 5 cenas

O debate foi acalorado, pois nessa turma uma das cenas retratava um menino *gay* sendo discriminado. Houve polêmica e a discussão foi além do retratado na cena. Algumas pessoas disseram “sentir nojo, ao ver um beijo *gay*”. Outras se posicionaram dizendo que “se o beijo entre ‘heteros’ é permitido, por que razão o beijo *gay* deveria não o ser”?

TURMA BAC – 4 cenas

Nessa turma, foi produzida uma dramatização da tragédia de Realengo, porém em forma de sátira. Foi um das mais longas dramatizações, repleta de tiradas criativas. Durante o debate, um aluno que representou um personagem *gay* em uma das dramatizações disse que foi muito difícil fazer o papel de vítima, e que sentiu receio de que depois os colegas “pegassem no seu pé”. Uma aluna disse que representou uma personagem *gay* e, por isso, disse ter experimentado a sensação de que é preciso ser forte para assumir publicamente que gosta de alguém do mesmo sexo.

TURMA BAD

É uma turma mais dispersiva, mas a adesão à proposta foi igualmente boa. Durante o debate, um dos grupos revelou que a situação dramatizada provinha de uma situação real, em que dois alunos estavam sendo vítimas de discriminação por serem bons alunos. A maior parte da aula foi dedicada a discutir os pontos de vista dos alunos

discriminados como contraponto da atitude de discriminação levada a efeito por uma parte da turma.

TURMA BAE – Ótimo debate. Um aluno disse ser “engraçado”, no sentido de estranho, estar no papel de vítima. Outro aluno falava do quanto é bom xingar e esfaquear sabendo que não é uma situação verdadeira, atitudes que normalmente são proibidas. Viver o que é proibido na segurança da ação dramática, poder experimentar a sensação;

TURMA BAF

Nessa turma há um aluno que é assumidamente *gay* e que deu um depoimento muito tranquilo. Disse que já sofreu, em outra escola, por causa da sua orientação sexual. Mas que hoje se sente forte e capaz de enfrentar, sem esconder e que quando chegou a esta escola, sentia os olhares das pessoas e percebia os comentários. Mas que o fato de estar fortalecido em relação à decisão que tomou fez com que estivesse tranquilo. Aos poucos sentiu que a reação das pessoas ao seu jeito foi ficando mais normal. Conversamos sobre o limite entre a brincadeira e a discriminação (em que momento uma brincadeira pode se converter em *bullying*?). Chegou-se à conclusão de que a mesma brincadeira pode ter efeitos diferentes, dependendo da situação emocional da vítima. Se está fortalecida, pode nem dar importância. Mas, no caso de passar por um momento de fragilidade emocional, a vítima pode sentir-se arrasada com a brincadeira. Um aluno concluiu que “o poder de colocar o outro pra baixo é o que move o agressor, fazendo-o sentir-se mais forte”.

Um dos grupos teve dificuldade de escolher uma das histórias contadas e dramatizá-la. Percebi que se tratava de um grupo que reunia alunos que costumam participar bastante das aulas, expressando suas opiniões (o grupo reuniu os alunos mais participativos). Mas, reunidos no mesmo grupo, ficou evidente a dinâmica de competição estabelecida entre eles.

Uma aluna relatou que uma situação muito parecida ao que já experimentou foi dramatizada pelo seu grupo e que só tinha se dado conta no debate. Outra aluna disse que o debate a fez perceber que é “estourada” e “agressiva” e que há uma relação entre o seu estado emocional com o fato de ter sofrido *bullying* em outra escola.

TURMA BAG

Uma aluna abriu o debate dizendo que se sentiu mal sendo vítima. Duas alunas não conseguiram produzir a dramatização, pois não se integraram a nenhum grupo. O impacto de não terem sido convidadas para nenhum dos grupos atuou de maneira a deixá-las sem ação. Ainda durante a aula, procurei ajudá-las, mas elas se negaram a

produzir juntas ou buscarem algum grupo. Durante o debate, retomei a situação e a turma alegou que não as rejeita diretamente, mas que percebem que as duas não gostam de participar das atividades propostas e que por essa razão não as convida para integrar os grupos.

TURMA BAH

Durante a maior parte do debate, conversamos sobre uma das cenas, que relatava um caso ocorrido naquela turma. Um aluno tem o hábito de “zoar” os colegas e parece não perceber o limite que transforma a brincadeira em algo mais sério e danoso. A turma, um dia, sem que ninguém combinasse, deu uma lição no aluno gozador: ele havia ido ao banheiro e ao voltar, a turma começou a dizer que havia um cheiro insuportável na sala. Tratava-se de um bueiro próximo da janela da sala de aula, mas todos insinuavam que o cheiro havia sido “trazido” pelo aluno. Ele ficou chateado com a insinuação, colocou o capuz sobre o rosto e ficou quieto durante todo o período, sem falar com ninguém. Só mais tarde a turma revelou que haviam feito aquela “pegadinha” para que ele tomasse consciência de que há um limite para a brincadeira. Fizeram com que ele “provasse do próprio remédio”. A situação foi encenada e debatida, sem que eu soubesse. Para minha surpresa, o fato foi revelado durante o debate. O aluno mudou a prática de “zoar” os colegas.

B) DESDOBRAMENTOS DO PROJETO “ENCENAR PARA NÃO ATUAR”

Mostra dos vídeos e debate com a comunidade escolar (pais, funcionários, professores, alunos) e com escolas convidadas. O projeto Escola Sem Violência prevê uma mostra dos trabalhos realizados. Integrei a mostra (04 de julho) com uma seleção de vídeos e mediando os debates. A seleção dos vídeos foi feita com base em critérios de criatividade, construção de um leque variado de conflitos e soluções propostas. Foram vistos por 3 grupos diferentes: o primeiro grupo contou com a participação de duas escolas vizinhas; o segundo grupo contou com alunos do segundo ano da escola (foram meus alunos no ano passado e trabalharam o *Play On* enfocando o tema racismo/consciência negra); o terceiro grupo mesclou alunos de primeiros e segundos anos do turno da tarde. Nesta mostra, esteve presente a educadora Suzete, da Primeira Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que me convidou a apresentar os vídeos e propor um debate com professores da rede estadual de ensino, durante a semana de formação (mencionado a seguir).

Painel: vídeos do Encenar para não Atuar e debate (duas tardes, com dois grupos com de cerca de 30 professores, cada) – 19 e 20/07/2011.

Novo convite da primeira CRE (coordenadoria regional de educação) para participar da mostra “Nós Brasileiros”, organizada por ocasião da semana da Pátria, no Memorial do Rio Grande do Sul. Apresentei um Painel com a seleção de vídeos, seguido por debate. Dia 06/09/2011 às 15 horas.

Mais um convite: lançamento oficial dos Comitês Contra a Violência nas Escolas, iniciativa do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em parceria com a primeira CRE. Data: 12/09/2011 – Escola Júlio de Castilhos. Nessa oportunidade, propôs-se a apresentação de uma versão compacta dos vídeos (uma nova seleção foi feita, levando-se em consideração os temas dos conflitos encenados), precedida de uma fala explicativa de 10 minutos. Não houve debate por se tratar de evento em que as autoridades presentes fariam os seus respectivos discursos.

E mais outro: o Grupo do Forte, vinculado à FASC, sondou-me para fazer uma formação destinada a um grupo de 60 educadores. Aceitei e propus apresentação de um Painel (os vídeos seguidos de debate), seguidos por uma sessão de *Play On* (aplicar a técnica com os educadores focando o tema violência na escola). A formação aconteceu no dia 26 de outubro. Gravei em vídeo a autorização do grupo (são maiores de idade) para a utilização posterior das cenas.

C) OUTRAS APLICAÇÕES DO *PLAY ON* NA ESCOLA:

D.1) A convite da professora Karin, de Língua Portuguesa, da Escola Padre Réus, fiz uma sessão de *Play On* (30/07/2011) com uma turma do terceiro ano (não são meus alunos) que apresentava um quadro de desmotivação. Apesar de estarem no final do ensino médio, não havia grande mobilização da turma em relação à escolha de uma área para o vestibular do início de 2012.

O tema proposto foi “Valores e Escolhas”.

Como *aquecimento*, propus duas frases: “Estamos condenados a escolher” (Sartre) e “Não me espanta que um homem queira ser rei, mas que 10 milhões queiram ser súditos”, (Etienne de La Boétie). Em seguida, solicitei que refletissem sobre situações em suas vidas nas quais a dificuldade com a “escolha” esteve presente. Depois disso, em grupos, relataram as situações que haviam pensado/vivido e que escolhessem uma delas para dramatizar. Definiram o narrador e quem faria cada personagem, elaboraram a cena, com os respectivos diálogos e foram para a apresentação (que gravei em vídeo).

Na aula seguinte, debatemos. A questão central do debate foi a dificuldade de escolher uma área de trabalho em sintonia com a escolha do curso que desejam fazer via vestibular. Ressaltou-se o quanto a autonomia é massacrada por um cotidiano em que somos educados para “não escolher”, citando a família e a própria escola como locais privilegiados para uma formação dependente. Alguns alunos mencionaram o fato de suas escolhas profissionais serem validadas ou não pela família ou impostas, ainda que sutilmente.

D.2) A convite da professora Rossana, de História, da Escola Presidente Roosevelt, produzi mais uma intervenção através do *Play On*, focado no tema Violência Escolar, para debate posterior. Ocorreu em início de novembro. A turma já tinha presenciado um conflito entre duas alunas, que terminou em agressão física. O trabalho foi produtivo, mas uma das alunas envolvidas no episódio da agressão faltou às duas aulas em que o tema foi abordado.

Durante o debate, a maioria dos alunos avaliou positivamente a intervenção, apenas um aluno disse não sentir nenhum acréscimo ao que já sabia sobre o tema. Dentre os comentários que destacavam algum aspecto de relevância, vale a pena registrar a aluna que afirmou ter percebido o quanto a convivência do grupo que assiste à violência é determinante para que o agressor vá adiante; as dúvidas sobre o conceito de *bullying* quanto à inclusão de situações em que o professor é o agressor, humilhando o aluno diante dos colegas. Esclareci que apesar deste tipo de situação não ser enquadrado no conceito de *bullying* por não ser praticado entre iguais, é uma forma lamentável de violência presente nas escolas e que igualmente deve ser repudiada, denunciada.

PARTE 2:

A) O *PLAY ON* DEBATENDO TEMAS SOCIAIS: RACISMO E CONSCIÊNCIA NEGRA.

Em novembro de 2011, coloquei o meu projeto “*Encenar Para Não Atuar – Racismo e Consciência Negra*”, como uma das ações, a serviço do projeto Padre Reus Celebra Zumbi, escola em que trabalho como professor de Filosofia.

Segui a risca o planejamento do trabalho, nos moldes que já fizera com o tema *bullying*. A única novidade foi um vídeo que mostrei previamente para os alunos, um vídeo da

palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, cujo título é: “o perigo de uma única história”.³⁰

Nele, a palestrante desconstrói a visão que temos da África pelo senso comum. O tema “senso comum, bom senso e senso crítico” era o eixo previsto no trimestre para as aulas de Filosofia. A seguir, faço o relato dos debates ocorridos em cada turma.

PRIMEIROS ANOS DO TURNO DA MANHÃ

TURMA AAA – Produzidas 5 cenas

O debate foi bastante polêmico, sobretudo a partir do momento em que um aluno afirmou que “os negros deixam o deles na reta, em um assalto sempre tem um negro envolvido”. A turma ficou dividida entre aqueles que concordavam com essa afirmação e aqueles que discordavam dela. Interferi, a certa altura, levando os alunos a refletirem sobre a situação histórica de escravidão a que os negros foram submetidos, bem como a situação de subcidadãos que passaram a viver após a abolição da escravidão. Ao evidenciar que há fatores históricos presentes na constatação de que, em geral, os negros estão envolvidos em assaltos e não simplesmente um “vacilo” moral (“deixar o seu na reta”) que o leva a participar de atos criminosos. A discussão tomou outros rumos e vários alunos mencionaram perceber que a sua posição inicial estava contaminada pelo senso comum, carecendo de uma visão crítica.

TURMA AAB - Produzidas 6 cenas

Turma inquieta, durante a proposta, um dos grupos se mostrou desorganizado e fazendo “corpo mole” e o resultado da sua dramatização foi sofrível. Os demais grupos produziram bem. O ponto alto dos debates foi quando, uma adolescente negra, deu um depoimento interessante: disse que nas “baladas” que frequenta, já ficou com muitos brancos, mas raramente fica com um negro. Mas que isso não acontece por conta da sua preferência, pois gosta mais de negros. Porém, os meninos negros não olham para ela (invisibilidade), quer dizer, ela, como negra, não é vista pelos meninos negros como alguém interessante, pois preferem as brancas. Algumas pessoas da turma usaram esse exemplo como referência para afirmar que os negros são mais preconceituosos do que os brancos. Após alguns minutos debatendo essa afirmação, intervi, questionando: como é que um menino negro, estando totalmente influenciado por uma sociedade em que o

³⁰ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc> – Acesso em 10/03/2013

racismo está presente poderia não ser racista? Seria estranho se os negros, vivendo dentro de uma cultura que promove a discriminação racial, não professassem também os mesmos valores. Isto é, somos bastante influenciados pela ideologia dominante e ela nos faz preconceituosos. Nesse sentido, todos estão expostos da mesma maneira ao racismo e todo o tipo de preconceito.

TURMA AAC – Produzidas 6 cenas

As dramatizações foram fracas (essa foi a primeira turma a passar pelo *play on* no turno da manhã). Talvez tenha faltado aquecimento, principalmente pelo fato de ser o primeiro período da segunda-feira. Um grupo pediu para fazer a apresentação no fundo da sala, pois se sentiam tímidos, no que eu consenti. Alguns grupos erraram e interromperam a cena, sendo necessário repetir. Eu havia mencionado que, em caso de erro, deveriam ir adiante, afinal, a proposta era fazer as dramatizações sem ensaio, improvisando.

Nesta turma, uma das discussões mais interessantes foi sobre a diferença entre o racismo explícito e o racismo que ocorre por “gafe”, isto é, sem que a pessoa tenha o propósito de humilhar, mas sua ação denota preconceito ou racismo. Uma das cenas abordava uma situação que se passava no ambiente escolar. Nela, a diretora recebe um telefonema avisando que estariam chegando naquele dia uma nova professora e uma nova faxineira. No momento em que uma pessoa negra se apresenta, a diretora a recebe imaginando que se tratava da faxineira, demonstrando o preconceito implícito em estabelecer a identificação entre ser faxineira e ser negra.

TURMA AAD – Produzidas 6 cenas

Esta turma estava bastante animada e os resultados das dramatizações foram ótimos, produzindo os melhores e mais criativos vídeos. Houve apenas um grupo que teve muita dificuldade na elaboração do roteiro para a dramatização e não chegou a apresentar no dia proposto. Foi dada uma segunda chance na aula seguinte e o grupo finalmente apresentou.

O debate trouxe afirmações de que o racismo hoje não é tão grande, confrontado por outra opinião, a de que hoje é mais sutil e menos visível. Um aluno afirmou que “não sou racista, mas já me peguei pensando: isso é coisa de negro”. A discussão enveredou pelo caminho do que é ser racista e o que é ser preconceituoso. Houve quem afirmasse que “negro também é racista”, e por alguns minutos deixei que as opiniões sobre esta afirmação emergissem. Ao final, como ocorrido na turma AAB, questionei: “como um negro não seria racista, vivendo em uma cultura racista?”

TURMA AAE – Produzidas 5 cenas

Foram formados 6 grupos, porém um dos grupos solicitou entregar trabalho escrito ao invés de produzir a dramatização. Diante do impasse, e sem poder perder muito tempo, aceitei. O trabalho escrito foi entregue na aula seguinte.

O debate ressaltou a importância de abordar o tema e valorizou a forma não convencional (dramatização) de se trabalhar o conteúdo, como sendo uma iniciativa pedagogicamente eficiente e inovadora. Uma das alunas questionou a lei que prevê o crime de racismo, com o argumento de que ela nunca processou ninguém por chamá-la de “branquela” e que considerar crime o fato de uma pessoa chamar a outra de “negro” que igualmente ela se sentia no direito de reivindicar que também fosse crime chamar uma pessoa branca de “branquela”. A discussão pegou fogo e mais ao final eu interfeiri ressaltando que é importante estarmos atentos quanto à intenção que se tem ao chamar alguém de negro. Em certos contextos, pode ser até um chamamento carinhoso, mas há momentos em que figura como expressão de racismo. E que pesava, ainda, o fato de os negros terem sido escravizados e discriminados pela cor da pele, enquanto que os brancos não passaram por isso.

Outro momento de polêmica foi quando outra aluna, a, afirmou que “os negros são preconceituosos e, além disso, tiram vantagem do preconceito que sofrem” (processando e ganhando dinheiro com o processo).

PRIMEIROS ANOS DO TURNO DA TARDE

TURMA BAA – Produzidas 3 cenas

Não fiz registro escrito durante o debate.

TURMA BAB – Produzidas 5 cenas

As criações dramáticas foram ótimas, e a gurizada aproveitou para extravasar a energia, pois duas das cenas simulavam brigas de rua, encenadas com bastante realismo.

O Debate abordou diretamente a relação da violência com o racismo, trazendo à memória um recente caso de um estudante negro que foi escolhido como saco de pancada em um grupo de estudantes em que os demais eram brancos. Nessa situação, a agressão veio por parte de policiais da Brigada Militar, que abordaram os estudantes.

TURMA BAC – Produzidas 4 cenas

Duas alunas não quiseram participar dos grupos e apresentaram trabalhos escritos posteriormente. Embora questionadas pela razão de não terem desistido do grupo, o real

motivo só veio à tona em uma conversa particular, no final da aula seguinte: diziam não suportar duas gurias que estavam no seu grupo. Procurei trabalhar as alternativas que deixaram de recorrer e que poderiam viabilizar a sua participação, como mudar de grupo. Fiquei atento ao problema nas aulas seguintes, mas não observei nenhum episódio de conflito entre as partes.

No debate, vários alunos defendiam a tese de que o preconceito contra pobre é maior do que contra o negro e com isso chegaram à conclusão de que as cotas, por exemplo, deveriam ser voltadas apenas para as pessoas pobres. Em geral, o debate sobre as cotas divide muito o grupo de alunos e não foi diferente nesta turma.

TURMA BAD – Produzidas 5 cenas

É uma turma pequena, os grupos tiveram poucos participantes. Ainda assim, os vídeos ficaram muito bons. No debate, uma aluna trouxe uma impressão importante: disse que se sentiu mal no papel de quem discrimina, ficando constrangida. Um aluno disse que as cenas o fizeram repensar as “coisas erradas que já fez em sua vida, discriminando”. A turma concluiu que tanto o racismo explícito como o disfarçado ocorrem igualmente no nosso cotidiano. Novamente surgiu a questão de que há preconceito entre os próprios negros. Um aluno falou da importância de entendermos os dois lados (a visão do branco e a visão do negro), remetendo à ideia de colocar-se no lugar do outro.

TURMA BAE – Produzidas 5 cenas

Uma das cenas abordava o momento em que um candidato à vaga entregava seu currículo e a maneira como era tratado por ser negro. Uma aluna relatou que trabalha em uma empresa de publicidade e que já participou de uma entrevista de emprego em que faziam anotações no currículo de quem era negro, identificando-o como tal. Outra aluna afirmou que a política de cotas é uma forma de ajuda que é, por si, preconceituosa. O debate foi acalorado, mais uma vez.

TURMA BAF – Produzidas 4 cenas

Houve algum “corpo mole” para alguns grupos viabilizarem as dramatizações, com um aluno, em especial, exercendo a liderança nesse sentido. Uma das apresentações foi bastante real, abordando um caso de confronto entre dois grupos, simulando uma situação que desemboca em violência física. Alguns alunos, durante o debate, disseram que o trabalho desenvolvido foi muito importante para que se dessem conta de que são preconceituosos e que estavam envergonhados de terem atitudes racistas.

TURMA BAG – Produzidas 4 cenas

A turma era pequena e duas alunas não quiseram participar, entregando o trabalho por escrito, na aula seguinte. No debate, as opiniões convergiram para a afirmação de que o preconceito mais comum é o “disfarçado”, pois hoje as pessoas estão mais atentas em relação ao preconceito velado, além de leis que tornaram o racismo um crime.

TURMA BAH – Produzidas 3 cenas

O debate foi muito produtivo, havendo inclusive relatos de situações que haviam vivenciado, como a de uma lotação que não parou para um aluno negro. Outro relato dava conta de um episódio ocorrido em um *shopping* em que a aluna disse que estava com um amigo negro e uma amiga. A amiga confidenciou-lhe que percebeu que o rapaz negro estava interessado nela, mas que só ficaria com ele se não fosse negro.

PRIMEIROS ANOS DO TURNO DA NOITE

TURMA CAA – Produzidas 3 cenas

Não fiz registro do debate.

TURMA CAB – Produzidas 2 cenas

Não fiz o registro do debate.

TURMA CAC – Produzidas 3 cenas

Esta turma relatou ter gostado muito de trabalhar o tema através de dramatizações. A aluna que protagonizou uma situação em que discrimina uma colega disse que se sentiu envergonhada, constrangida em fazê-lo.

TURMA CAD – Produzidas 2 cenas

As dramatizações e o debate mobilizaram muito a turma, pois uma das dramatizações trouxe um caso real ocorrido com o aluno participante do grupo. O aluno sofreu racismo, atitude tomada pelo padrasto de sua namorada. Ele foi abordado na rua pelo padrasto e ameaçado, fazendo com que o namoro terminasse. A cena foi bem forte, embora o rapaz que esteve no papel de padrasto tenha se desconcentrado, rindo ao final da dramatização. Os demais alunos trouxeram frases que já ouviram para debater: “os mais racistas são os pretos”, “só podia ser coisa de negão”, “se um dia você se casar com um negro vai ter um filho macaquinho”.

Boa parte do debate abordou as formas de racismo explícito e disfarçado.

ANEXO 8

(As autorizações assinadas pelos familiares dos alunos estão em poder do autor)
MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO UTILIZADO EM 2011 E 2012

Eu, *Ildo Ronan Vilarinho Júnior*, professor de Filosofia da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Reus, RG 1058663384, aluno do IDH – Instituto de Desenvolvimento Humano, no Curso de Especialização em Sociopsicodrama, nível I, em parceria com a IMED - Complexo de Ensino Superior Meridional, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a técnica sociodramática “Play On” e a sua aplicabilidade na escola pública, enfocando diferentes temas sociais. Meu trabalho visa ampliar os conhecimentos sobre a utilização da técnica “*Play On*” como recurso didático, consistindo em propor aos alunos a dramatização e o debate de situações envolvendo temas como “Bullying”, “Violência na Escola” e “Racismo”, temas sociais de presente relevância.

Esta pesquisa não tem nenhum impacto previsto na saúde dos participantes que a ela aderirem, sendo que fica assegurado o direito de os mesmos desistirem da participação durante os trabalhos.

O esperado é que em cada turma sejam feitas, durante o ano de 2012, pequenas cenas relativas ao tema social proposto e que as cenas sejam gravadas em vídeo para posterior exibição e debate na turma e em mostras - incluindo aquelas que por ventura acontecerem fora da escola.

A partir dos resultados deste trabalho, será realizada uma monografia de conclusão do Curso de Especialização em Sociopsicodrama, sob a orientação da Psicóloga, Psicodramatista, Professora Supervisora pela FEBRAP, Doutora em Saúde Coletiva pela UNICAMP, Júlia Maria Casulari Motta, RG 12782 236.

Este documento está em duas vias, que, após assinadas, ficarão uma em poder do pesquisador e outra em poder de cada participante da pesquisa.

A autorização é extensiva à possível publicação dos resultados. Uma cópia do trabalho estará à disposição dos interessados na sede do IDH - Instituto de Desenvolvimento Humano, na rua Rafael Saadi, 142, Porto Alegre/RS.

Porto Alegre, 31 de março de 2012.

Aluno participante: _____

Responsável pelo aluno participante: _____

Pesquisador: _____

AUTORIZAÇÃO PARA VEICULAÇÃO DE IMAGEM

Eu, _____, portador(a) de cédula de identidade nº _____, responsável legal pelo(a)

menor _____, portador(a) de cédula de identidade nº _____, **autorizo** a gravação em vídeo da imagem do(a) menor supracitado(a), bem como a veiculação de sua imagem em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições. As imagens, gravadas em sala de aula, nas aulas de Filosofia do Professor Ildo Vilarinho, na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Réus, dizem respeito às dramatizações produzidas pelos alunos através da técnica psicodramática Play On, enfocando temas sociais como “Bullying”, “Violência na Escola”, “Racismo”, etc. Tais dramatizações, estão inseridas nos projetos da instituição, realizados no ano de 2012, tais como “Escola sem Violência” e “Semana da Consciência Negra”.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens do(a) menor supracitado(a), não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do(a) responsável legal. _____

Assinatura do(a) menor. _____

ANEXO 9



E.E.E.M. Padre Reus – Rua Otto Niemeyer, 650 – CEP 91910-001-Tristeza- Porto Alegre- RS-FONE: 51 3268 6811- Fax 51 3268 0498

Endereço Eletrônico: www.escolapadrereus.com.br

AUTORIZAÇÃO

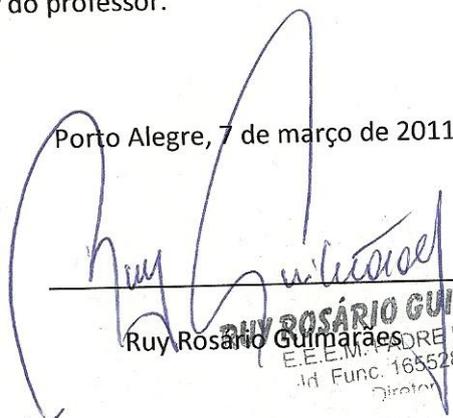
Autorizo Ildo Ronan Vilarinho Júnior, professor de Filosofia desta escola, a aplicar - nas turmas de primeiro ano (ensino médio) dos turnos da manhã, tarde e noite - a Técnica Psicodramática “Play On”, no debate de temas Sociais.

O referido trabalho deverá ser desenvolvido de maneira a contemplar as necessidades da escola em relação aos temas “violência na escola” (dentro do projeto Escola sem Violência), “discriminação e preconceito racial” (projeto Padre Reus Celebra Zumbi), bem como os objetivos do professor tanto em relação aos conteúdos da disciplina Filosofia como à aplicação e desenvolvimento de uma pesquisa que resultará em uma monografia, relativa ao curso de especialização em Sociopsicodrama, nível I, ministrado pelo Instituto de Desenvolvimento Humano de Porto Alegre, em parceria com o Instituto Meridional de Passo Fundo.

As apresentações dos trabalhos realizadas pelos alunos serão gravadas em vídeo para serem utilizados em debates com as próprias turmas e fora do âmbito das mesmas (mostras que a escola promova e outras promovidas pelo professor ou por instituições afins, que possam focar os temas abordados e/ou debater a realidade educacional).

As autorizações para veiculação de imagem e os termos de consentimento esclarecido, assinados pelos responsáveis dos alunos menores, bem como aquelas assinadas pelos alunos maiores, ficarão em poder do professor.

Porto Alegre, 7 de março de 2011.


Ruy Rosário Guimarães
E.E.E.M. PADRE REUS
Id Func. 1655280/0-
Diretor

ANEXO 10



E.E.E.M. Padre Reus – Rua Otto Niemeyer, 650 – CEP 91910-001-Tristeza- Porto Alegre- RS-FONE: 51 3268 6811- Fax 51 3268 0498

Endereço Eletrônico: www.escolapadrereus.com.br

AUTORIZAÇÃO

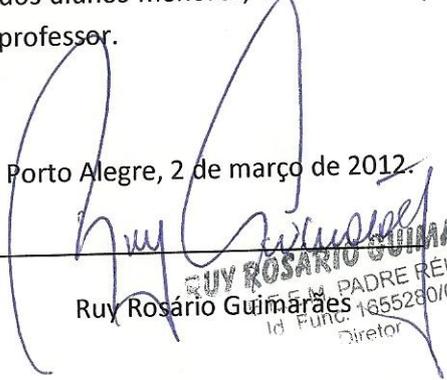
Autorizo Ildo Ronan Vilarinho Júnior, professor de Filosofia desta escola, a aplicar - nas turmas de primeiro ano (ensino médio) dos turnos da manhã, tarde e noite - a Técnica Psicodramática “Play On”, no debate de temas Sociais.

O referido trabalho deverá ser desenvolvido de maneira a contemplar as necessidades da escola em relação aos temas “os altos índices de reprovação no ensino médio do Rio Grande do Sul”, “violência na escola” (dentro do projeto Escola sem Violência), “discriminação e preconceito racial” (projeto Padre Reus Celebra Zumbi), bem como os objetivos do professor tanto em relação aos conteúdos da disciplina Filosofia como à aplicação e desenvolvimento de uma pesquisa que resultará em uma monografia, relativa ao curso de especialização em Sociopsicodrama, nível I, ministrado pelo Instituto de Desenvolvimento Humano de Porto Alegre, em parceria com o Instituto Meridional de Passo Fundo.

As apresentações dos trabalhos realizadas pelos alunos serão gravadas em vídeo para serem utilizados em debates com as próprias turmas e fora do âmbito das mesmas (mostras que a escola promova e outras promovidas pelo professor ou por instituições afins, que possam focar os temas abordados e/ou debater a realidade educacional).

As autorizações para veiculação de imagem e os termos de consentimento esclarecido, assinados pelos responsáveis dos alunos menores, bem como aquelas assinadas pelos alunos maiores, ficarão em poder do professor.

Porto Alegre, 2 de março de 2012.


RUY ROSÁRIO GUIMARÃES
 E.E.E.M. PADRE REUS
 Id Func: 1855280/01
 Diretor