

Melo, Maria do Céu (2006). A Expressão Dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais. In *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (CIED). 1106-1118.

**A Expressão Dramática e o Conhecimento Tácito:  
Da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais.**

Maria do Céu de Melo

Instituto Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

mmelo@iep.uminho.pt

**Resumo**

A relevância da Expressão Dramática como estratégia pedagógica baseia-se na sua natureza criativa, que permite a criação de sentidos construídos em e na cumplicidade colectiva., O que a torna significativa são os processos de exploração e de negociação que a ela subjaz, processos que versam não apenas os conteúdos substantivos da obra, mas também todo o trabalho performativo, que mobiliza não apenas a palavra, mas também o corpo, o espaço e outros media expressivos. Através da Expressão Dramática, os sujeitos envolvem-se através da construção das personagens em outros modos de pensar e agir, levando-os num processo de questionamento do seu olhar sobre si mesmo e sobre os outros.

Este texto apresenta uma experiência em que a improvisação dramática foi utilizada como estratégia de levantamento das ideias tácitas que alunos da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho tinham sobre a problemática dos Direitos da Mulher. Esta experiência faz parte de um estudo que se inclui no projecto inscrito no Centro de Investigação em Educação (CIED) do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, intitulado “Narrativas Históricas e Ficcionalis: recepção e produção de professores e alunos”, de que a autora é coordenadora.

**Introdução**

A Expressão Dramática possibilita a criação colectiva de sentidos e tornar visíveis os processos de compreensão de problemas sociais, e a criação de olhares que reconheçam e respeitem a existência de múltiplas vozes de uma situação/cultura, de tempos e espaços históricos diferenciados.

No contexto de uma educação histórica, a relevância da sua utilização não se centra (apenas) na sua natureza de performance artística, mas (também) como estratégia de exploração, explicitação e desejavelmente de confronto com as nossas ideias tácitas (Wilhelm, & Edmiston, 1998). Definimos como conhecimento tácito (Melo, 2003), um conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos

expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto dos indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico. Incluímos nele os conhecimentos já aprendidos ao longo da vida escolar dos alunos. Pressupõe-se ainda que este saber substantivo é socialmente construído, daí a necessidade de o desconstruir em situações de aprendizagem também colaborativas como é o acto de criação dramática.

Quando falamos de educação histórica não a centramos apenas no espaço formal curricular da disciplina de História, mas sim em todos os contextos onde os seus objectos e metodologias se podem explicita ou implicitamente vivenciar. Estamos a falar da necessidade de uma literacia histórica e social que inclui várias competências das quais salientaremos apenas algumas.

Defendemos que, para compreender um problema/situação social, é necessário olhá-lo num contexto mais amplo, em vez de uma mera atribuição de significação sustentada em vivências pessoais ou familiares, e de concepções, crenças e visões eurocêntricas. Uma outra competência refere-se ao reconhecimento como os problemas sociais afectam as vidas das pessoas e dos povos e suas implicações nos tempos históricos (geração; século). Reconhecer-se-á também as formas de mudança e de continuidade que os problemas e situações têm adoptado através do tempo. É necessária também a capacidade de tomar ilações que sustentem tomadas de decisões públicas face a problemas do mundo, a participação em movimentos sociais, culturais, políticos e económicos, ou tão-somente sentimentos e práticas marcadas pela solidariedade. Uma última competência atém-se com a compreensão da existência de múltiplas narrativas à volta do mesmo acontecimento determinadas pelas características idiossincráticas dos sujeitos (pessoais, sociais, ideológica, funções, papeis e os contextos onde são produzidas) que as produzem, sejam eles historiadores, artistas, comentadores, testemunhas presenciais, etc. é pois necessário compreender criticamente não apenas os conteúdos dessas narrativas, mas também, as linguagens usadas na sua produção que os configuram.

### **1. A Expressão Dramática e o seu valor pedagógico**

Defendemos o uso da Expressão Dramática (Melo, 2005) como estratégia de criação e compreensão de temáticas de natureza social, que de modo explícito ou implícito mobilizam quadros de referências do passado necessários à compreensão de problemas que a modernidade nos apresenta: as diversidades culturais e os seus confrontos ou conviviabilidade; as múltiplas leituras do passado usadas como argumentos justificativos do presente e de tomadas de decisão para o futuro; os problemas da crescente globalização / de práticas

valorativas, culturais e artísticas; a tendência uniformizadora de processos de desenvolvimento económico, etc.

A Expressão Dramática, definida como processo de criação que envolve uma multiplicidade de media expressivos (a palavra, o corpo, espaço, som e imagem) e que se traduz em obras de natureza teatral, promove algumas competências neste contexto específico de desenvolvimento de uma literacia histórica e social acima referida.

Em 1º lugar, ela cria condições para o desenvolvimento de competências relacionados com o domínio da produção historiográfica, como a capacidade de seleccionar fontes, compará-las, tornar o conhecimento operativo, traduzindo-o em actividades tão concretas como a escrita do texto dramático (falas), a escolha do vestuário, da movimentação corporal, de uma canção ou de uma dança.

Em 2º lugar, ela desenvolve a consciência histórica, na acepção de que a História é sempre um produto construído e disso ter consciência, sendo necessário que esteja presente a capacidade de detectar as diferenças entre aquilo que é a nossa leitura, trespassada pelas nossas vivências privadas, a nossa memória cultural, e aquilo que é do Outro que nos é estranho. Sem que nos apercebamos, esta estranheza é continuamente domesticada com a nossa contemporaneidade e familiaridade, fazendo com que a H(h)istória do Outro seja sempre a nossa história.

Em 3º lugar, como a representação dramática é um acto sempre ficcional, ela promove a consciência de os artefactos artísticos de temática histórica (romances, filmes, etc.) são também ficções, apresentando vários graus de plausibilidade científica, dependendo da postura deliberada do criador face à sua função social enquanto artista, e explicita-se na escolha dos temas abordados, nas opções face ao uso e tratamento expressivo dos dados históricos que elegeu como relevantes. Assim, ao proporcionar um tempo de criação, os sujeitos /actores podem desenvolver esquemas mentais que permitam a desmontagem daquilo que é ficcional, daquilo que é legitimado como 'histórico'. Esta capacidade crítica deve contribuir, e não colidir, com o território importante da produção artística: o prazer da criação ou fruição estética de uma obra. Seria como pedir aos alunos que reconstruíssem uma cena histórica atendo-se apenas à informação explícita que as fontes primárias apresentassem, comprometendo a qualidade artística e o prazer do seu trabalho criativo; ou que analisassem o conteúdo histórico do filme "O nome da Rosa", e não se promovesse a fruição da beleza estética da fotografia, ou da interpretação de Sean Connery.

Em 4º lugar, ela contempla o desenvolvimento das relações interpessoais. A repartição das tarefas de investigação e de produção de uma performance teatral deve reflectir, não

apenas uma mera técnica de gestão de trabalho que se deseja de sucesso, mas também e principalmente, promover a ideia de que a Obra é um texto escrito por vários autores. Cada um 'recolhe', 'escreve', 'lê', 'escuta', 'vê' as suas palavras, os seus sons, as suas imagens, os seus corpos, mas que todos eles, conflituosamente ou não, são coniventes no mesmo acto: criar uma Obra provisória, porque sempre 'aberta'.

## **2. As estratégias dramáticas: da improvisação ao teatro**

É crescente a utilização de várias estratégias dramáticas como instrumento de criação / compreensão de problemas sociais e históricos.

Uma das mais usadas é a *Improvisação*, que se caracteriza pela inexistência de um suporte escrito e pela liberdade de execução dos sujeitos/actores, e pela ausência de controlo por parte do animador/professor. Esta estratégia dramática é aquela que os professores menos recorrem inicialmente, pela quase inexistente possibilidade de controlo que o professor/animador tem sobre o seu desenrolar.

De facto, a inexistência de um texto e de uma distribuição prévia das falas, não proporciona uma temporização ordenada das intervenções, um conteúdo e principalmente não fornece a estrutura básica do tempo da acção: o início, o meio e o fim. Todas estas características definidoras de uma acção necessitam de serem aprendidas e adaptadas em cada nova proposta. Nunca nada está definido e nada é proibido. No entanto, esta estratégia dramática proporciona uma radiografia mais próxima das representações dos sujeitos, permitindo assim o posterior confronto de posições face ao tema escolhido.

Uma outra estratégia é o *Jogo Dramático*. Caracteriza-se pela definição prévia de um tema e um contexto espaço-temporal específicos, de personagens mais ou menos delineadas, por uma preparação prévia do papel das personagens da qual se exclui a criação de diálogos, ou de um fio condutor da acção definitivos.

A esta preparação sumária subjaz a pesquisa de informação que possa sustentar a construção e a interiorização da sua personagem e a dos outros com quem contracenam, e a definição da estrutura mínima da trama. Esta autonomia e esta interdependência dramaturgica construídas em acção e durante a acção dependem do grau de capacidade dos alunos de interiorizarem a personagem, de empatizarem com ela, evitando na sua actuação, a predominância das suas ideias pessoais e tácitas.

Advoga-se assim que o problema ou situação social que será o indutor da criação dramática seja bem definida e delimitada, evitando a leitura de uma quantidade excessiva de informação, que para além de ser dificilmente assimilável pelos sujeitos/actores, pode levá-los

a ter dificuldades na construção de uma personagem consistente em termos históricos. Advoga-se o uso desta estratégia como explicitação de uma aprendizagem e reflexão prévia baseada em diferentes contributos científicos (sociologia, história, biologia, economia, etc.).

A outra estratégia dramática é a *Teatralização* (Teatro), que se define pela existência de um texto dramático, seja ele construído pelo professor/animador, pelos alunos ou por escritores, e por uma representação dramática que se deseja o mais expressiva possível mobilizando toda a panóplia de cuidados cénicos, aderecistas e sonoplásticos. Como performance pública, existe um público, que merece que tenham em conta as suas expectativas enquanto consumidor cultural. Ao se propor aos sujeitos /açoress esta proposta que se aproxima mais de uma performance teatral profissional, os professores/animadores devem ter em conta os seguintes aspectos.

No que se refere ao texto dramático, e se este for da autoria dos alunos, há que o seu conteúdo apresentar argumentos científicos e simultaneamente ter dramaticidade, ou seja, que ele seja significativo para os sujeitos que estão em cena, mas também para o público. Estes critérios devem também ter em conta o contexto (instituição, tipo de sujeitos) onde se desenrola o trabalho, e a temática específica do problema ou situação social que se elegeu.

Ao professor/animador, durante todo o processo de criação da teatralização/teatro, cabe a tarefa de gerir todo o trabalho que implica a montagem. Esta gestão abrange a planificação e distribuição das tarefas, o aplainar das dificuldades do tipo técnico, e principalmente a resolução dos conflitos e das situações emocionais que um trabalho deste tipo sempre cria. Deve ter sempre presente que um trabalho deste género não está ser feito por profissionais, daí que deva procurar um equilíbrio entre a natureza de uma produção artística e a intencionalidade pedagógica. Enfim, tudo depende da temática escolhida, dos objectivos determinados, e principalmente do empenhamento e das decisões colectivas.

### **3. A experiência**

Nesta experiência, a estratégia dramática eleita foi a improvisação, e funcionou como um instrumento de levantamento das ideias tácitas substantivas que os alunos tinham sobre uma situação social. Ela foi desenvolvida com alunos do 1º ano da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho, integrada na disciplina de Ecologia e Educação da responsabilidade do Prof. Mário Freitas. Era objecto de estudo nessa disciplina os conceitos e as metodologias de intervenção em Educação para o Desenvolvimento Sustentado. Como os problemas abordados até então tinham sido de natureza ambiental, o responsável considerou relevante a

introdução de um tema de natureza social e que utilizasse uma metodologia estranha aos alunos.

A temática escolhida foi os Direitos da Mulher. O indutor inicial foi uma mulher muçulmana com uma criança ao colo.



Um problema, com a natureza daquele que foi escolhido, contém em si uma *multiplicidade de causas* que o enformam, e que determinam também a construção de possíveis soluções e sua (in) viabilidade. Apesar de, e por razões de operacionalidade analítica, se segmentar a nossa acção em alguns dos domínios da vida humana (economia, ciência, religião), é de promover a não compartimentação dos diferentes factores que enformam qualquer situação social.

Assim, esta aula teve como objectivo apenas fazer o levantamento das ideias tácitas que os alunos tinham sobre o tema escolhido.

Esta experiência desenrolou-se em vários momentos.

No 1º Momento, os alunos leram a fotografia e discutiram em pequenos grupos a frase seguinte: *“O debate sobre os direitos das mulheres confronta-se nos dias de hoje com novos argumentos. O século passado norteou-se pela ideia que os valores de origem europeia e judaico -cristã eram de natureza universal, natureza que se baseou em práticas de expansão e domínio dos povos europeus por todos os cantos do Mundo”*. Os resultados dessa discussão não foram partilhados oralmente.

No 2º Momento, os alunos leram a questão problematizadora em grupos: *“Onde encontrar o equilíbrio entre a defesa de valores como a Liberdade e a Igualdade e o respeito pelas culturas específicas dos povos? Ou num sentido mais amplo que equilíbrio encontrar entre a tolerância e a luta por um mundo mais justo?”*. Uma vez mais essa discussão manteve-se privada.

No 3º momento, foi apresentada aos alunos a proposta de utilizarem as ideias discutidas como ponto de partida para a criação de improvisações dramáticas, onde cada grupo tinha considerar argumentos diferentes face ao problema colocado. A metodologia adoptada consistiu na distribuição por grupos de diferentes tipo de abordagens, tendo que incluir na trama dramática os argumentos que pudessem ser evocados para a defesa ou mudança na

situação dos direitos da Mulher. Mais foi dito que a improvisação poderia assumir uma representação mais metafórica ou mais realista, privilegiar a palavra, ou o corpo.

Assim, propôs-se a criação de: -situações onde estivessem presentes argumentos de natureza **económica**; -situações onde fossem visíveis argumentos de natureza **religiosa**; -situações onde fossem explicitados argumentos de natureza **científica**. A um grupo foi atribuído o papel de **críticos**, cuja tarefa era registar os modos de intervenção dos "actores" e do moderador. Eles funcionariam de certo modo como os cronistas da vivência dramatizada. Estes elementos são importantes, dada a sua postura distanciada do problema e da acção dramática (Ver Quadro 1: Ficha de Reflexão sobre a Actividade Dramática).

No 4º Momento, apresentaram-se as improvisações, entrecortadas pela sua análise crítica. A primeira focalização centrou-se na natureza e na multiplicidade dos argumentos dos grupos, de modo a que se clarificasse quais as representações que elas veicularam. A segunda focalização centrou nos modos como se consubstanciou a negociação da tomada da palavra e dos conflitos discursivos entre os "actores", o que permitirá entender como a prática da cidadania e da democracia participativa se explicita nas relações comunicativas que vivemos no nosso quotidiano. Esta reflexão conterà as contribuições do grupo que se assumiram como críticos.

Previamente a este trajecto, foram vividas pelos alunos algumas explorações pontuais dramáticas, cujo objectivo foi colocar os alunos com disponibilidade para a vivência e mobilização do corpo e da voz necessárias a criação das improvisações.

#### **4. As improvisações e as ideias tácitas sobre o problema**

A reflexão sobre as performances dramáticas foi sendo feita à medida que cada grupo ia apresentando o seu trabalho. Neste momento, as alunas que fizeram de "críticos" tiveram o papel desencadeador da discussão. Elas iniciavam a avaliação, sendo depois alargada a participação a todos os presentes. Estes elementos tiveram acesso a uma ficha de reflexão (V. Quadro 1) enquanto os grupos estavam a preparar os seus trabalhos. Foram esclarecidos sobre o que cada item contemplava, deixando depois a que entre eles discutissem a sua própria participação. Esta ficha foi dada no final da sessão a todos os alunos.

#### **Quadro 1: Ficha de Reflexão sobre a Actividade Dramática**

<b>1ª Dimensão: O problema</b>
--------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clareza na definição do problema</li> <li>- Identificação dos vários factores que o determinam: causas e consequências no contexto específico da acção</li> <li>- Multiplicidade dos argumentos propostos para a resolução (ou não) do problema</li> <li>- Justificação dos argumentos propostos para a resolução (ou não) do problema (in/ viabilidade)</li> </ul>
<p><b>2ª Dimensão: A preparação da performance dramática</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Negociação: definição da acção e da distribuição dos papéis</li> <li>- Definição da acção: coerência da situação (princípio/ meio/ fim)</li> <li>- Respeito pelo Outro</li> </ul>
<p><b>3ª Dimensão: A performance dramática</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolvimento (concentração e manutenção no papel da personagem)</li> <li>- Cumplicidade: concentração na performance do Outro (contracena)</li> <li>- Expressividade da voz e do corpo (explicitação de emoções, sentimentos e ideias que subjazem à acção)</li> </ul>

Serão agora sinteticamente apresentados guiões das improvisações dramáticas por tipo de argumentos envolvidos, discutindo-se de seguida com a ajuda do grupo dos críticos, o conhecimento tácito que elas denunciaram.

#### **4.1 Argumentos económicos**

As improvisações apresentadas indiciam, de facto, que estes dois grupos conseguiram construir situações dramáticas onde os argumentos económicos estiveram contemplados, fossem centrados em situações laborais ou em situações familiares.

O grupo A desenhou uma trama num contexto fabril têxtil, onde os trabalhadores são do sexo feminino e os funcionários de escritório são masculinos assim como o patrão. As cenas foram três: - Patrão e funcionários administrativos conversam sobre as férias e as interrupções de gravidez. Desvalorizam o papel das mulheres no mundo do trabalho com frases machistas, defendendo o seu regresso ao lar; - Operárias conversam sobre salários em atrasos e a ausência de férias e a diferença entre os salários nacionais e os internacionais e -Vistoria do patrão ao trabalho das mulheres que aproveita por fazer pressão e chantagem acenando com o despedimento.

No 1º grupo, ficou expresso que os alunos acabaram por unir num mesmo tipo de discurso personagens que tinham funções sociais e de poder diferenciados, o patrão e os funcionários administrativos. Assim, os diálogos expressam uma solidariedade entre ambos,



expressa num tom mais machista do que propriamente de natureza economicista. Só na cena final, é que os alunos apresentam de facto alguns argumentos tipicamente económicos, oriundos de informação sobre a realidade local e mais especificamente sobre fábricas deste tipo localizadas no Vale do Ave, e que são publicamente denunciadas pelos sindicatos.

O grupo **B** desenvolveu o seu trabalho num espaço familiar onde decorre uma discussão entre o casal. O Homem lê o jornal e vê televisão e a Mulher prepara o jantar. Após um incidente culinário começa uma discussão, sobre a divisão de tarefas já que ambos trabalham fora de casa. A Mulher protesta e sai, colocando o homem perante a escolha de fazer ou não o seu jantar.

Neste grupo, o argumento económico apresentado restringiu-se à defesa por parte da mulher de uma distribuição equitativa das tarefas, sustentada pela igualdade existente entre os dois elementos do casal no que diz respeito ao seu contributo financeiro e condição laboral para o sustento da família. Demonstrou-se nesta improvisação que algumas mulheres têm consciência dessa igualdade e adoptam posturas, mesmo que quotidianas, que expressem essa igualdade.

#### 4.2 *Argumentos religiosos*

Neste grupo de improvisações, os argumentos religiosos sustentam-se no voto presente na cerimónia católica, em que tradicionalmente a mulher jura obediência ao marido, e no discurso de padres.

A improvisação do grupo **C** contemplou dois espaços cénicos diferentes. O primeiro é uma igreja onde o padre no seu sermão fala de Eva e do pecado original em contraponto à virgem como símbolo de pureza e obediência. Um casal assiste à missa; O segundo é já um espaço doméstico, onde o Homem do casal lê o jornal e a Mulher prepara o jantar. As falas e os actos denunciam a obediência e a conformação aos desejos do marido, e são baseados no sermão do padre da cena anterior.

Nesta improvisação, o sermão do padre apela para a obediência da mulher e a manutenção de certas práticas quotidianas como adstritas apenas à mulher. Este apelo é sustentado por uma leitura determinada dos evangelhos e dos documentos prescritivos da Igreja que apresentam a mulher como geradora ou portadora do pecado original. É evidente que os alunos se basearam em práticas quotidianas estereotipadas, sejam elas oriundas das suas vivências pessoais ou familiares.

O trabalho do grupo **D** teve dois momentos. O primeiro é curto e descreve uma cena de violência doméstica. A mulher sai de casa e procura no segundo momento o apoio de duas amigas. Uma defende a conformação, apresentando argumentos de obediência e conformação evocando o juramento do casamento católico; a outra defende a igualdade dos direitos e dos deveres, questionando a interpretação desse juramento nupcial.

Neste grupo, os argumentos já referidos são explicitamente usados como justificação de manutenção das situações de submissão e aceitação de certas práticas abusivas por parte dos homens, invocando a sacralidade do casamento e do seu juramento perante Deus. No entanto, é de realçar que nesta improvisação, as alunas apresentam argumentos de igualdade de direitos e deveres contra os argumentos religiosos. Encontramos aqui um claro confronto entre uma moral e ética laica e humanista e uma religiosa tradicional e conservadora. Esta foi uma improvisação onde as alunas expuseram as suas próprias crenças e críticas face à igreja católica.

#### 4.3 *Argumentos Científicos*

Como veremos, estas duas improvisações contemplam também argumentos de natureza religiosa, o que demonstra que para os seus criadores alguns problemas que se podiam circunscrever no mero domínio da ciência, são contaminados por dimensões nas quais a Igreja Católica também se pronuncia.

O grupo **E** escolheu o tema específico da gravidez juvenil. A sua improvisação teve três cenas. A primeira apresenta uma discussão entre a filha, a mãe e o pai quando sabem da gravidez. Ela apresentou falas de teor recriminatório falando de irresponsabilidade e da vergonha pública e sobre que decisão tomar. A segunda cena narra o encontro entre a mãe e duas amigas. Uma é claramente beata que defende a aceitação da gravidez usando argumentos religiosos para a defesa da vida; a outra amiga defende uma opinião diferente, usando argumentos que versam a idade da jovem e o seu futuro profissional comprometido. A terceira cena passa-se numa consulta médica, com os pais, a jovem, em que o médico se limita a enunciar os cuidados a ter durante a gravidez. A jovem não participa na discussão.

Podemos identificar que nesta representação só na última cena existe um espaço discursivo de natureza científica, que no entanto, se limita apenas a enunciar os cuidados generalistas, não retomando a “deixa” dada na segunda cena do debate na sociedade existente sobre a interrupção voluntária da gravidez. Este grupo acabou por se refugiar em cenas onde

estão presentes argumentos de natureza moral e social, como a vergonha e a irresponsabilidade, e ou de natureza religiosa. É de realçar a não participação da jovem, o que indicia talvez uma clara incapacidade de se responsabilizar e tomar uma voz activa num problema que é antes de mais da sua responsabilidade e interesse.

O grupo **F** também escolheu o tema da gravidez juvenil. Os jovens do casal estão contaminados pelo HIV e pertencem a uma família rural com um baixo nível de formação académica e cultural. A improvisação desenvolve-se numa consulta médica. A médica apresenta uma série de cuidados a ter neste específico caso que ninguém entende e ouve; o pai da jovem e o namorado da filha não falam; a mãe fala de pecado e não ouve quem fala; a filha sente-se perdida com a variedade dos argumentos expressando frases que nunca são terminadas.

Este grupo escolheu o mesmo problema do grupo anterior, localizando-o num contexto rural estereotipado. A cena apresentou uma série de discursos paralelos e de muitos silêncios, sendo de notar, e uma vez mais, os do jovem casal. Esta improvisação demonstrou a falta de preparação de todas as personagens para enfrentar a situação de uma gravidez precoce ainda ensombrada pelo HIV. Os argumentos de natureza científicos são semelhantes aos do grupo anterior, não respondendo de todo à situação concreta.

#### **4.4** *As excepções*

Apesar de termos apresentado apenas como um possível indutor uma imagem que descrevia uma mulher muçulmana, apenas dois grupos a elegeram não tendo apresentado nas suas improvisações argumentos do tipo acima referenciados. Não quisemos, no entanto, deixar de as referir. Assim, e sucintamente, eis os seus guiões:

O grupo **G** desenvolveu uma cena onde dois casais de culturas diferentes (europeia e muçulmana) se encontram na rua. O casal europeu convida o outro para ir ao teatro que é recusado. A conversa centra-se nos respectivos filhos. Nota-se no final uma reacção a contactos físicos de despedida. Só os homens falam.

A cena do grupo **H** desenrola-se num gabinete de legalização (emigração). São feitas entrevistas a três candidatas: uma brasileira, uma árabe e a uma africana. As respostas explicitam diferenças no que diz respeito à profissão, ao estado civil, habilitações académicas, tempos livres; rendimento familiar, profissão do marido /companheiro.

Em ambas as improvisações, os argumentos são centrados nas diferenças ou de práticas exteriores de conviviabilidade, ou de indicadores culturais mais alargados. Não foi determinado por estes dois grupos um problema específico. Poder-se-á inferir que estes dois grupos, que se ativeram à imagem, tiveram dificuldades em construir uma trama por não possuírem informação que a pudesse sustentar, resguardando-se em situações estereotipadas meramente descritivas e pouco problematizadoras.

### **Palavras finais**

Este texto apresentou uma experiência em que a improvisação dramática foi utilizada como estratégia de levantamento das ideias tácitas que alunos da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho tinham sobre a problemática dos Direitos da Mulher.

Em primeiro lugar, confirma-se que o conhecimento tácito dos alunos tem preferencialmente como fonte as vivências pessoais dos alunos (Melo, 2003), e que elas são numa primeira abordagem suficientes e funcionais para com elas elaborar um discurso coerente.

Reconhece-se, em segundo lugar, que os Media também enformam o seu conteúdo substantivo, muitas das vezes sendo expressa a informação sob a forma de situações, personagens e argumentos estereotipados. Esta característica adicionada ao seu carácter de suficiência, funcionalidade deriva da familiaridade que ele comporta. Daí, que as improvisações menos sustentadas em termos de conteúdos e em termos de dramaticidade tenham sido aquelas que contemplaram a imagem, pois esta colocava os alunos num contexto cultural que lhes é estranho. Mesmo sendo ele um tema presente nos Media, eles não apresentam dados que possam ser facilmente traduzidos em falas de personagens comuns, e muito menos contemplam a voz da Mulher.

Em terceiro lugar, poder-se-á detectar que nas improvisações que contemplaram argumentos de natureza económica e religiosa, os alunos apresentaram algumas situações e discursos potencializadores de um aprofundamento futuro. Necessário será, então, caracterizar a sua complexidade e a uma necessária reflexão sobre a interdependência de factores que determinam a existência dos problemas aventadas, e logo pensar em possíveis soluções.

Em quarto lugar, e no que diz respeito especificamente aos argumentos de natureza científica, os alunos manifestaram uma maior dificuldade em convocar conhecimentos mínimos necessários à situação que desenharam, como aconteceu nos casos da gravidez. Mais

manifesto foi no caso de falas específicas que se centraram na discussão sobre a interrupção voluntária da gravidez, e ou ainda mais claro no caso do casal infectado pelo HIV.

Como palavras finais, reconhece-se que a Expressão Dramática tem potencialidades como estratégia de levantamento das ideias tácitas. Enquanto momento de aprendizagem, a leitura dos portfólios, ainda incompleta e não tratada neste texto, indicia que os alunos a consideraram muito importante, pois por um lado ela contemplou a discussão de problemas sociais com que no futuro podem ser confrontados, e por outro, ela foi um espaço de partilha colaborativa pouco frequente na universidade. Referem também que a sua falta de preparação artística limitou as improvisações.

É de referir, no entanto, que algumas limitações contaminaram os resultados deste pequeno estudo. A limitação de tempo disponível (4 h) deu ao impacto da experiência um carácter parcial e provisório, já que não foi possível dedicar tempo suficiente aos primeiros momentos do trajecto (discussão e preparação das improvisações) e aos exercícios de exploração dramática que tinham como objectivo sensibilizá-los para certos saberes e competências artísticas. Este aspecto, foi também referido pelos alunos como expresso no parágrafo anterior.

Uma outra limitação deriva dos instrumentos de recolha de informação sobre as performances, já que além dos registos da autora deste texto e dos registos do grupo dos críticos, não se usaram outros meios como a videogravação, o que se advoga em experiências futuras.

Queremos sublinhar que o uso da Expressão Dramática como estratégia de levantamento das ideias tácitas é apenas o primeiro momento de um trajecto que implicará necessariamente o estudo mais aprofundado de bibliografia que forneça aos alunos argumentos sustentados pelas várias ciências, permitindo assim que em situações reais problemáticas, os alunos possam desenvolver acções de esclarecimento ou de intervenção nos contextos sociais e profissionais onde estejam inseridos.

## **Referências**

- Melo, Maria do Céu (2003). *O Conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação. Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu (2005). *A Expressão Dramática. À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Wilhelm, Jeffrey D. & Edmiston, Brian (1998). *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics, and Integration through Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.