


O jogo do pensamento: os jogos teatrais como metodologia ativa no ensino de filosofia

The game of thought: Theater Games as an active methodology in Philosophy Education

Vinícius Ferrari Daniel 
Universidade Estadual Paulista, São Paulo – SP, Brasil.
vf.daniel@unesp.br

Recebido em 30 de novembro de 2025
Aprovado em 01 de dezembro de 2025
Publicado em 06 de março de 2026

RESUMO

Esse artigo explora a possibilidade de pensar a filosofia a partir dos jogos teatrais em sala de aula. Partimos da concepção wittgensteiniana de jogo de linguagem, em que a filosofia constitui uma prática plural, vinculada ao cotidiano, traçando assim um movimento crítico a um certo modelo educativo em filosofia, referido aqui como modelo explicador. Entendemos que é somente a partir de uma metodologia ativa que é possível engendrar nos alunos a possibilidade de filosofar, isso é, o pensamento conceitual. O jogo, entendido como atividade regida por regras mínimas, tensão criadora e participação livre, oferece uma estrutura mais adequada para a experiência do pensamento. Nesse contexto, analisa-se a potencialidade dos jogos teatrais de Viola Spolin e o sistema do Teatro do Oprimido de Augusto Boal como alternativas metodológicas capazes de instaurar situações de escuta e enfrentamento de problemas, aproximando-se da concepção deleuzeana de criação de conceitos. Conclui-se que os jogos teatrais podem constituir uma via pertinente para o ensino de filosofia, pois deslocam o foco da transmissão de conteúdos filosóficos para a experimentação coletiva, permitindo que o pensamento surja como acontecimento e não como reprodução.

Palavras-chave: Pedagogia do conceito; Metodologia Ativa; Jogos Teatrais; Teatro-Educação; Teatro do Oprimido.

ABSTRACT

This paper examines the possibility of approaching the teaching of philosophy through theater games in classroom. Drawing on Wittgenstein's conception of language-games, philosophy is understood as a plural and everyday practice, which allows for a critique of the traditional educational model referred to here as the "explicative model". We argue that philosophy education must operate through active engagement, since only an active encounter with problems enables students to genuinely philosophize – that is, to confront philosophical issues through conceptual thought. The text defends that play, understood as an activity governed by minimal rules, creative tension, and free participation, provides an adequate structure for the lived experience of thinking. In this context, the article analyzes the potential of Viola Spolin's theater games and Augusto

Boal's Theatre of the Oppressed as methodological alternatives capable of generating situations of listening, problem-encounter, and conceptual creation, resonating with Deleuze's philosophy and Silvio Gallo's defense of active pedagogy. It concludes that theatrical games constitute a pertinent approach to philosophy education, as they shift the focus from the transmission of philosophical content to collective experimentation, allowing thought to emerge as an event rather than as mere reproduction.

Keywords: Pedagogy of the Concept; Active Methodology; Theater Games; Theatre-Education; Theatre of the Oppressed.

1. Introdução

O que nos autoriza a pensar a filosofia enquanto um jogo de pensamento é justamente aquilo que permite a filosofia ser ensinada da forma que é hoje. A filosofia se expressa de formas múltiplas desde os seus primórdios, no que diz respeito a forma literária — ora como poética, ora como tratado, ou então manifesto, ou dissertação, ou ensaio, ou dramaturgia, dentre tantas outras —, e também de forma plurívoca no que diz respeito ao seu *conteúdo*, bastando buscar as diversas definições de filosofia existentes para tomar certeza disso. Aliás, o cerne da problematização meta-filosófica acaba por ser esse: como conceituar satisfatoriamente uma atividade que é realizada de formas distintas, e mais ainda, *radicalmente* distintas, tanto quanto a forma, quanto ao conteúdo? Silvio Gallo nos diz até mesmo que é isso que faz necessário ao professor de filosofia enunciar de que tipo de filosofia ou de que tipo de filosofar ele se refere ao se dizer professor de filosofia (Gallo, 2012, p.38). Assim, entendo que se faz necessário circunscrever uma determinada perspectiva sobre o que se trata, de fato, ensinar a filosofar. Partimos do ponto que um ensino profícuo de filosofia pode se dar tão somente a partir do infinitivo, ou seja, do *filosofar*, e não da *filosofia*. Para o filosofar, entretanto, faz-se necessário ir de encontro aos sistemas e conceitos filosóficos que expressam o devir histórico da filosofia, mas entendo que não se ensina os sistemas filosóficos ou mesmo os momentos da história da filosofia esperando, com isso, que o aluno se torne capaz de filosofar, ou seja, de poder engajar no pensamento conceitual, tomando para si os

conceitos e se tornando capaz de inventar e fabricar os próprios. Com isso, nosso trabalho parte de uma crítica ao modelo explicador da filosofia, que cristaliza seu conteúdo e imobiliza a forma com que o aluno se relaciona com este. Consideramos que a perspectiva de Ludwig Wittgenstein em suas *Investigações Filosóficas* é um ponto de partida frutífero, pois possibilita nos pensar a partir da pluralidade dos filósofos, além de possibilitar pensar a filosofia nos lugares cotidianos ou, nas palavras de Gelamo, uma filosofia menor:

[...] a marca da filosofia maior é a busca pela unidade da representação, pela universalidade dos conceitos, pelo uso correto da razão, pela boa vontade do pensamento e do pensador. A *filosofia menor*, por seu lado, tem como proposta a transvaloração (no sentido nietzschiano da palavra) da filosofia maior por meio da potência da variação (diferenciação). Nesse registro o que importa para esse fazer filosófico é a multiplicidade, a singularidade, a idiotia e a má vontade, características que fazem a filosofia menor combater as relações de força aglutinadoras da repetição do mesmo problema, das mesmas soluções. A filosofia menor é, assim, uma política de resistência aos padrões instituídos do filosofar, do aprender e do ensinar. (Gelamo, 2009, p.97).

Uma filosofia menor, que justamente resiste as institucionalizações das estruturas de ensino (como a lógica explicadora, criticada por Jacques Rancière ou a aprendizagem como mera forma de reconhecimento criticada por Gilles Deleuze), que moldam a relação que os alunos e professores tem com o saber filosófico, é o que intentamos propor aqui, pensando o espaço lúdico como uma forma que esse tipo de filosofia possa emergir. Penso ser possível fazer, por exemplo, problemas filosóficos emergirem a partir dos jogos, e aqui pensamos especificamente os jogos teatrais, conforme pensados por Viola Spolin e Augusto Boal. Por meio da dinâmica dos jogos teatrais, o foco, outrora direcionado a necessidade de submeter o aluno a uma explicação dada e, com isso, faz-lo se adequar a um conjunto de verdades, passa a ser em munir o aluno das ferramentas para que ele passe a olhar para a própria realidade e, portanto, para si mesmo. Seria uma forma de cuidado-de-si, e de se constituir “um lugar onde a experiência de pensar a própria vida possa ocorrer” (ibid., p. 161). Isso implica a realização de um trabalho sobre si mesmo que leva o sujeito a inventar-se, afastando-se da busca por uma verdade interior pré-existente.

Essa consideração nos leva com facilidade ao Teatro do Oprimido de Augusto Boal: a máxima de "ensaiar-se como obra de arte" traduz a necessidade de fazer da existência uma *práxis* contínua de invenção, e o TO oferece o *lugar* para essa prática. Os jogos teatrais presentes no sistema do TO tematizam as opressões e violências que atravessam os próprios jogadores, fazendo do espaço de ensino um ensaio para a mudança, em que os alunos-jogadores possam se apropriar do Pensamento Sensível e o Pensamento Simbólico.

Ser humano e ser artista. Nenhuma percepção da sociedade e da natureza estará completa sem as duas formas humanas de pensar: o Pensamento Sensível, criador de arte e cultura, e o Pensamento Simbólico das palavras. O TO procura desenvolver esses dois pensamentos que, entre os oprimidos, foram atrofiados pela prevalência do pensamento único. (Boal, 2009, 184).

Temos então que a proposta de uma filosofia menor, que resiste a uma proposta unificadora de uma forma de relação com o saber, bem como a proposta político-estética-pedagógica do TO concorre a resistência ao "pensamento único", ou seja, a um modelo unificante que supostamente dê conta de abarcar todas as individualidades em nome de um discurso e um método único. A realidade é que, no processo de estabelecimento deste, as singularidades acabam sufocadas em nome de uma generalidade maior, e, com isso, o filosofar fica circunscrito a um certo modo de reprodução de saberes acabados, em que o agente, isso é, o estudante, não possui voz para enunciar seus problemas e utilizar da filosofia para ensaiar a própria vida.

2. Jogos de linguagem e as formas de se filosofar

Podemos dizer, usando os termos de Ludwig Wittgenstein em suas Investigações Filosóficas, que a filosofia é um tipo específico de *jogo de linguagem*, que se ocupa, principalmente, da manutenção do bom uso da linguagem para solver problemas em seu uso. Mas vamos além: não só a filosofia é um jogo de linguagem, como ela reúne uma miríade de jogos de

linguagem distintos, e aqui, não estamos nos atendo simplesmente ao conteúdo dessas filosofias, mas sim, aos diferentes modos de se fazer filosofia e os diferentes modos de se *ensinar filosofia*. Se infinitos são os modos de se filosofar, dizemos o mesmo dos modos de ensinar a filosofar, que se dão de acordo com jogos de linguagem distintos; jogos filosóficos distintos. Destes jogos, elegem-se alguns e sublimamos outros, de acordo com a regra da casa, que é a regra da instituição em que aquele jogo exerce sua circulação e, de acordo com os critérios (muitas vezes obscuros) dessas instituições, acabamos por nos convencer de que tal jogo de linguagem não só é o melhor, como o único possível. Refiro-me a forma tradicional de se fazer e de se ensinar filosofia, a dissertação, que no ensino, traduz-se na prática da *transmissão* e da *explicação*. Pensamos que, se a forma dissertativa de se fazer filosofia é a preconizada, ela molda também um modo de se *pensar filosofia*. Amiúde, molda também um modo de se *fazer filosofia*, de tal sorte que, ao dizer que filosofamos, subentendemos que, para filosofar, dissertamos, e ao dissertar, fazemo-nos dentro de uma determinada estrutura. Essa estrutura você percebe se desenrolar diante dos seus olhos agora. Nela, você perceberá a prevalência de uma voz que fala, a voz do autor, que na sala de aula, se exprime na voz do professor. A voz te centraliza no domínio da palavra, do discurso que tem ordem e carrega dentro de si mesmo uma verdade que o aluno ainda não compreende e que, por isso, deve vir a se adequar a ela. Segundo Gelamo (2009, p.115), “com esse tipo de “ensino”, estar-se-ia privilegiando a transmissão de um tipo de conhecimento que, pretendendo-se filosófico, é marcado por um “saber técnico” cujo objetivo é ensinar a re-conhecer a forma e o conteúdo de um determinado pensamento”. Ensinar filosofia seria, dentro dessa lógica, ensinar a reconhecer os fundamentos e as verdades da filosofia, como pura reconhecimento. Porém, como não se circula na sala de aula a voz da dúvida ou da dissidência, isso é, como outras vozes revoltas (que não a do professor) não tem lugar de circulação dentro do discurso de uma aula, o que se ensina, na realidade, não é sequer a

pluralidade das noções e conceitos em filosofia, mas aquilo que o professor intenta convencer *ser*, de forma unívoca, absoluta, o conjunto acabado e cristalizado de verdades filosóficas.

Há, do outro lado do discurso, um ser que ouve, escuta, e que absorve, mas esse ser está *realmente* do outro lado, e ele não representa nada na criação do texto, na concepção e circulação do discurso. Ele existe *depois* do discurso, nunca durante ele e nunca interfere. Esse modelo reflete tanto um modo específico de se fazer filosofia, quanto o modo corrente de se ensinar filosofia, como um tipo específico de *jogo de linguagem da filosofia*, que, como vimos, é um dentre uma infinidade. Mesmo se investigarmos a própria história da filosofia, percebemos isto: a filosofia não é sequer um jogo de linguagem, mas uma miríade de jogos díspares, com regras próprias, funcionamentos próprios. Também, cabe pensar que, se em Wittgenstein, um jogo de linguagem resguarda sempre um modo de vida (PI, §19), portanto, um microcosmo, com suas próprias formas de vida que interagem entre si segundo regras e limites instituídos no cerne do jogo, a sala de aula é, em si mesma, um *tipo de jogo de linguagem*. As relações discursivas na sala de aula resguardam regras distintas de qualquer outro tipo de ambiente fora da sala de aula — toda crítica feita até então ao modo corrente de se ensinar filosofia (ou o modo que se intenta ensinar filosofia) é uma crítica a um modo específico de linguagem em sala de aula.

Se a filosofia na visão wittgensteiniana seria justamente uma terapêutica, no sentido de uma prática que visa solver os conflitos no seio da linguagem — aplicar, portanto, o bom uso da linguagem e dos conceitos no dia-a-dia —, não deve espantar que os jogos teatrais de Viola Spolin e de Augusto Boal possam servir de metodologia eficaz na tentativa de realizar esse empreendimento na sala de aula. Uma forma de romper com o mau uso da linguagem do educar em filosofia, realocando a noção de se ensinar “sobre filosofia” para um ambiente que se possibilite a experiência filosófica. Vejamos: a terapia filosófica garante a

recondução das palavras de seu emprego metafísico para seu emprego cotidiano (PI, §116), porém, diferente de Wittgenstein, não visamos simplesmente fazer dissolver a ‘ilusão filosófica’ nem tampouco tomar os problemas filosófico apenas como confusões linguísticas, muito embora a questão linguística seja um ponto nevrálgico no percurso das aulas de filosofia. O problema, ecoamos Deleuze, é motriz do pensamento, é o que lhe garante vida e propósito. Não é o alvo, o objeto sobre o qual se debruça para expurgá-lo, mas justamente o que motiva e impulsiona o pensamento a se desdobrar, forçosamente reinventando-se. Analogamente a Wittgenstein, Viola Spolin trata cada jogo teatral também como um microcosmo, em que o que impera é justamente o contexto do jogo. Um dos pilares para o bom funcionamento do jogo teatral é justamente a não-representação — a negação de que os objetos expressos em cena sejam correspondentes a um ideário preestabelecido. Isso está em plena coerência com a consideração wittgensteiniana da linguagem enquanto jogos práticos: não existe significado intrínseco ou exterior a palavra, mas os diferentes arranjos e possibilidades de uso.

Além disso, os jogos teatrais de Spolin também são voltados a solução de problemas, mas o problema não faz o jogo se encerrar. A derrocada do jogo dá-se tão somente com a perda do foco, isso é, o ponto de concentração sobre o qual toda a energia e atenção é catalisada. Importa destacar disso que, bem como na atitude filosófica o problema figura como força violenta e impulsionadora, o problema no jogo teatral é o que põe o jogador em movimento, uma vez que este não recebe, de antemão, um manual de instruções para realização dessa ou outra tarefa. A maneira como ele age e sobre o que age não é imposta a uma força exterior como o professor ou o explicador. Ao grupo de alunos é apresentado o problema, a partir daí, há o desenvolvimento da ação e o debruçar do desenvolvimento das competências cênicas, sem que haja, no processo, instrução ou explicação de qualquer tipo.

A técnica de solução de problemas usada nas oficinas de trabalho dá um foco objetivo mútuo ao professor e ao aluno. Em palavras simples, isto significa dar problemas para solucionar problemas. Ela elimina a necessidade de o professor analisar, intelectualizar, dissecar o trabalho de um aluno com critérios pessoais. Isto elimina a necessidade de o aluno ter que passar pelo professor, e o professor ter que passar pelo aluno para aprender. (Spolin, 2010, p.20)

Com isso, já temos uma diferença clara entre o modo corrente que a filosofia é ensinada e a forma lúdica. Temos, também, uma consonância visível entre a consideração da filosofia como uma disciplina ligada intrinsecamente aos problemas, e a estrutura do jogo teatral. No seio da lógica explicadora, em que se segue à risca a proposta do conhecimento enquanto reconhecimento de imagens preestabelecidas, o problema é tomado puramente como interrogação; seu intuito, nessa estrutura, é que ele surja para ser dissolvido. Existe puramente para servir de negativo a uma ideia positiva e já pronta. Quanto a essa consideração acerca dos problemas, Gallo, inspirado por Deleuze, afirma:

Mais importante do que resolver um problema, do que decalcar a solução sobre o problema, é vivê-lo, experimentá-lo sensivelmente, pois as soluções são engendradas *pelo* próprio problema, *no* próprio problema. São os arranjos das componentes singulares do problema, por seus encontros e por suas vizinhanças, que possibilitarão que se *invente* uma solução que, se já está presente no problema por seus componentes, não está dada, mas precisa ser inventada. Do mesmo modo, como todo problema é multiplicidade, é composto por diversos elementos singulares, distintos arranjos são possíveis, distintas soluções podem ser inventadas. Seria falso afirmar que a cada problema corresponde uma solução. A cada experimentação singular do problema, novas soluções podem ser engendradas. (Gallo, 2012, p.77)

Ou seja, dentro de uma proposta de metodologia ativa em filosofia, os problemas não podem figurar como entidades negativas que servem apenas como uma escada descartável que, ao se chegar na “resposta verdadeira”, deve ser deposta por não ter mais serventia. Isso porque um problema, por se situar na ordem do acontecimental, não possui resposta definida.

3. O Teatro do Oprimido e os problemas filosóficos

A noção clássica de problema, como imagem dogmática de pensamento, deve ser então combatida pelo bem de um ensino ativo: não tomar o problema

como encapsulando uma verdade, mas como abertura para estabelecimento de uma invenção; a possibilidade de criação de algo inédito por parte do estudante. O ensino de filosofia, em seu caráter demasiadamente enciclopédico, tem como uma de suas características uma certa recusa as invenções e ao novo. Por vezes, isso se dá no momento em que a voz do aluno está *submetida* à lógica explicadora da sala de aula. Essa voz nunca deve atravessá-la, para garantir o “bom andamento” da aula; e esse modelo se traduz numa prática antifilosófica, uma vez que é dentro da filosofia que surge o movimento de desestruturação e instabilidade que faz parte da problematização do real. Esse movimento ocorre quando há abertura para o incerto, quando há, portanto, ignorância assumida, tomada como ponto de partida e como modo de ser.

Ensinar filosofia é, em última instância, a “transmissão de um sentimento de ignorância” (Rancière apud. Gallo, 2012, p.50). Ainda, se o problema é justamente o acontecimento sem o qual o pensamento não se move e não se permite criar, o exercício do filosofar seria se permitir sensibilizar pelos problemas e, a partir de uma postura ativa e aberta, ir de encontro a eles, visando a produção do conceito. A proposta de Silvio Gallo de uma metodologia ativa no ensino de filosofia, que ecoa autores como Rancière e Deleuze, surge como proposta ativa, interventora, e criativa, em que a filosofia subsiste engajada em problemas, e tem como ofício justamente a criação de conceitos. Este processo se traduziria, na prática, em uma “oficina de conceitos”, em que o ambiente da sala de aula seja visto mais como um ateliê de criação ou laboratório de investigação do que um museu em que os conceitos estão expostos, intocáveis, para nossa contemplação. Sua proposta é a de uma *pedagogia do conceito*, em que, mais que propor falsos problemas, traz-se ao aluno a oportunidade de “vivenciar os mistérios da criação de um conceito” (Gallo, 2012, p.81). Para a efetivação prática de uma pedagogia desse tipo, Gallo propõe “quatro passos didáticos”, que são a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação. Dentro deste modelo, pensamos que o jogo teatral pode

atravessar pelo menos as duas primeiras etapas. O jogo pode muito bem estar contido em um momento de sensibilização, sendo este o momento em que se visa emergir o problema, trazendo elementos não-filosóficos que, de alguma forma, afetem os alunos e chamem sua atenção a uma realidade problemática. Ao explicitar a forma de um jogo teatral, deixaremos clara essa possibilidade.

2.1. A estrutura do jogo

O jogo, conforme pensado por Johan Huizinga, é um elemento fundante da cultura. A perspectiva que dele adotamos nos indica que o ser humano não está no mundo para a produção ou para a utilidade, mas para a ludicidade, para a criação; para o *jogar*. O humano é, essencialmente, um animal que joga. Ainda no sentido que Huizinga nos aponta, o jogo se define por algumas características fundamentais. Há, no jogo, uma espontaneidade visível e uma liberdade que lhe é característica: o jogo só existe quando todas as partes são voluntárias no processo. O jogo é delimitado no espaço e no tempo, de forma bem específica. O momento do início e do fim do jogo são demarcados de forma consciente, e uma vez finalizado, o jogo não se *reabre*, mas sempre se inicia um novo processo nesse ambiente lúdico. Ele é efêmero por natureza, e sua delimitação espacial é sempre notória, visível e respeitada, quase sagrada. Em termos de postura e ambiente, é uma pausa da “vida real”, e o ambiente do jogo absorve todos os envolvidos em um foco único. Quem participa do jogo, nesse sentido, adentra uma dimensão nova, que emerge da interação dos elementos que vão constituir o ambiente lúdico. Esses elementos são justamente as *regras* que compõem cada jogo e que caracterizam suas diferenças fundamentais. “Reina dentro do jogo uma ordem específica e absoluta” (Huizinga, 2000, p. 11). O autor define o jogo, então, como:

uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites

especiais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (Ibid., p. 14).

Dessa definição, porém, destacamos o fato dele ser “não-sério”. O ponto da seriedade ou não dos jogos é bastante nefrálgico, mas podemos certamente dizer que o jogo não só é sério (por mais que seja desligado do corriqueiro, do rotineiro e do convencional), como é, talvez, o ambiente de maior seriedade que se possa estabelecer entre humanos. Isso pelo fato de que o que caracteriza o jogo é justamente a existência da regra; é no ambiente lúdico que a regra é plena e absolutamente respeitada, justamente porque a não-vigência desta implica na dissolução completa desse ambiente; nada é mais sacro que o respeito a regra quando esta é estabelecida e necessária para que todos os envolvidos permaneçam absorvidos pelo jogo. Desse modo, o ambiente de jogo não poderia estar em um polo oposto ao sério, pois nele, é um imperativo que a regra seja respeitada, no que a ruptura desta implica no cessar do fluxo que se estabeleceu desde o início da criação do espaço lúdico – implica na derrocada completa do jogo de volta ao mundo real (ibid., p. 12). É nesse sentido que pensar em *jogar com a filosofia* não é, de nenhuma forma, *trivializa-la*, mas pelo contrário: elevá-la a um estatus de maior seriedade, maior engajamento, maior *tensão* em sala de aula. A preocupação pela tensão (pelo possibilitar ao aluno vivenciar essa tensão, enquanto experiência intelectual) e pela autonomia do aluno direcionar-se ao saber são norteadores que parecem encontrar na noção de jogo uma consonância frutífera.

2.2. O teatro-imagem e o teatro-debate

O jogo de pensamento, sem ainda entrar no mérito de sua forma concreta e prática na sala de aula, seja ele como for, não poderá de forma alguma ser exportado do professor aos seus alunos, sob o risco deste jogo, pronto e acabado com seu conjunto de regras, se traduzir em apenas uma nova forma de imposição de discursos, que é justamente o caminho ao qual intentamos trazer alternativas. Isso porque, se o essencial de uma metodologia ativa para o ensino

de filosofia é justamente a forma de colocação e relação com o problema, a *forma-jogo* deve se traduzir numa forma nova e alternativa de relação do aluno com o problema filosófico. Se, no ensino tradicional, mediado pela lógica explicadora e pela noção de aprendizagem enquanto reconhecimento, o problema filosófico é imposto a partir de uma historiografia já dada, no jogo de pensamento podemos traçar as possibilidades de os problemas emergirem a partir dos próprios alunos. Nesse sentido, o sistema de jogos presentes no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, pode figurar como uma alternativa profícua ao empreendimento de fazer enunciar nos alunos os próprios problemas filosóficos, fazendo valer na prática os direitos aos seus próprios problemas, considerando que a autonomia necessária para o direcionamento do aluno em direção ao pensamento conceitual se dá por meio da experiência dos seus problemas singulares (Gallo, 2012, p.78). O Teatro do Oprimido é uma estrutura que possibilita justamente a enunciação dos alunos para que vão de encontro aos problemas presentes em suas comunidades, cotidianos, enfim, provenientes de suas vivências. Assim, se Gallo divide a oficina de conceitos a partir de um processo de sensibilização, em que se parte da exposição de algum dado estético não-filosófico, certas dinâmicas provenientes do TO podem perfeitamente se enquadrar ali.

Em um desses jogos, que faz parte de uma seção maior de exercícios denominada *Teatro-Imagem*, os alunos são convidados a relatar opressões vividas (que podem ser opressões pessoais, como medos, incapacidade de se comunicar, solidão e afins, ou opressões sociais, como leis repressivas, violências institucionais, etc.), em vez de reagir a um problema exposto pelo professor-diretor (Boal, 1994, p.107). Existem diversos jogos feitos a partir do dado concreto da imagem da opressão vivida, a partir do relato dos próprios oprimidos, e isso em si mesmo já serve como dados caros a um momento de sensibilização, constituindo também o terreno fértil para que ali surja a enunciação de um problema filosófico. Dentro das possibilidades de técnicas

apresentadas no corpo do Teatro do Oprimido, os alunos podem ser desafiados a construir, em grupo, imagens corporais dos temas que emergem dos relatos (as diversas opressões e violências relatadas). A ideia é que os alunos consigam, em conjunto, construir essa imagem, para depois desestabilizá-la: o professor propõe que os alunos agora idealizem uma nova imagem; uma vez que a imagem construída é a imagem *real* da opressão, agora os alunos devem proceder e construir uma imagem *ideal*, isso é, aquilo que deve mudar, na situação apresentada, para que se chegue num estado em que aquele problema possa ser solvido. Mas, diferente do que se pode pensar, o foco desse exercício não é no resultado, isso é, na imagem ideal, mas justamente na imagem de transição de uma para outra:

Cada participante age como modelador e faz as modificações que julga necessárias para que a realidade se converta em outra, isenta de opressões. Cada um por sua vez. Os demais participantes devem apenas dizer se consideram cada solução possível ou mágica, mas não devem discuti-la verbalmente, pois a discussão é feita através das imagens que se modificam. (Boal, 1994, p.61)

Com os alunos se engajando em modificar as imagens, na tentativa de construir um cenário ideal livre da opressão que relatam, há um esforço pré-discursivo em tentar delinear a raiz do problema que relataram. A imagem de trânsito, bem como a imagem real, é visível e concreta, corporificando a perspectiva dos “escultores”, que naquele momento, expressam, por meio dessas imagens, suas perspectivas acerca de qual seria o melhor caminho a se traçar em direção a essa imagem ideal – isso, então, é a tradução de um pensamento particular do que seria uma transformação ou revolução (Boal, 2019, p.147). Ainda, nesse momento, não exportam nem a discussão e nem a solução de uma filosofia ou conjunto de saberes predeterminados. Se bem sucedido, esse jogo, que aqui foi apresentado a título de exemplo, pode fornecer, por si só, toda a substância necessária para uma futura construção conceitual, direcionando os alunos a se questionar: “como explicar ou nomear os problemas apresentados? Quais foram as dificuldades e como a filosofia pode nos ajudar a

enfrenta-los?”, perguntas como essa conduziram a aula a própria dinâmica do fazer conceitual e possibilitaria que isso fosse feito com o máximo de interesse, uma vez que a problemática a ser discutida foi trazida e trabalhada pelos próprios alunos. Em poucas palavras, é uma forma corporificada dos alunos trazerem para a sala de aula os próprios problemas e trata-los filosoficamente.

A partir desse primeiro contato com o problema, os alunos podem proceder para a etapa da problematização, que visa justamente suscitar em cada aluno a vontade de propor soluções (Gallo, 2012, p.96). Nesse sentido, pode-se notar que o exercício do Teatro-Imagem aqui apresentado fornece uma transição orgânica do momento da sensibilização para o momento da problematização: mesmo sem adentrar o discurso verbal, os alunos acabam por expor suas perspectivas por meio do mero ato de modificar as ‘estátuas vivas’ que constituem a imagem. Porém, a problematização eficaz exige o domínio da palavra, e para tal, seria necessário proceder para uma etapa em que se torne possível verbalizar os incômodos e cogitar possíveis soluções. Este processo pode se realizar dentro do jogo intitulado *Teatro-Debate*, em que os jogadores, a partir de um dos temas abordados na primeira etapa, elaboram uma cena, enquanto outra parte da sala assiste o desenrolar a cena. Porém, em determinado momento, a parcela “espectadora” da sala deve intervir na cena para propor soluções:

[...] inicialmente, pede-se aos participantes que contém uma história com um problema político ou social de difícil solução. Deve-se a seguir improvisar ou ensaiar um texto que se escreva baseado na história contada, e se apresenta a cena de 10 ou 15 minutos, que inclua uma solução proposta para determinado problema, que se deseja debater. Quando termina a apresentação, pergunta-se aos participantes se estão de acordo com a solução apresentada. Como quase sempre se apresenta, para fins de discussão, uma má solução, é evidente que os participantes-espectadores dirão que não estão de acordo. Explica-se então que a cena será representada uma vez mais, exatamente da mesma maneira que da primeira vez. Porém agora qualquer pessoa terá o direito de substituir qualquer ator e conduzir a ação na direção que lhe pareça mais adequada. (Boal, 2019, p. 161).

A possibilidade de se construir a cena e, em seguida, permitir o debate e a intervenção para a elaboração de uma nova solução para a cena apresentada é, em si mesmo, uma forma de debater sobre o tema que está sendo abordado na cena. Assim, se na cena se expressa uma violência doméstica, os alunos-interventores acabam por se debruçar na temática dessa violência. Nesse interim, o papel do professor equivale ao do Coringa, que na sistemática do TO, é a figura que realiza a conexão entre espectadores e atores, os vinculando por meio de perguntas e provocações que incentivam os alunos, no papel de espectadores e atores, a permanecerem engajados e em busca de soluções (Boal, 1994, p.148). O papel do professor é, nesse sentido, o de sempre reconduzir os alunos em busca de novas soluções, e não deixar que se estagnem ou que se deixem vencer por soluções milagrosas ou mágicas.

No caso da sala de aula, os alunos não estão firmemente divididos entre atores e espectadores, e podem assumir, de forma intercambiável, as duas funções. Isso porque, no TO, os espectadores são uma entidade participante da ação cênica, no que a própria divisão entre plateia e palco fica instável. É isso que Boal nos indica com o conceito de *espect-ator* – aquele que age, e ao agir, vê-se agindo. Esse conceito amalgama não só a relação do espectador com o teatro, mas também do aluno com o ensino: o aluno deixa de ser aquele que apenas assiste os problemas sendo apresentados e solucionados na frente de seus olhos, e passa a encontrar os problemas e propor, em conjunto, as possibilidades de solução.

4. Conclusão

Ao introduzir o jogo como categoria pedagógica, à luz de Huizinga, Spolin e Boal, mostramos que o pensamento ganha intensidade quando se move em ambiente de regras mínimas, tensão criadora e participação livre. É precisamente essa dinâmica que os jogos teatrais de Spolin e Boal tornam operatória: neles, a ação improvisada, a escuta e o risco instauram situações em

que problemas emergem antes de explicações, configurando um espaço propício ao exercício filosófico.

Nesse sentido, os jogos teatrais realizam, na prática, aquilo que Deleuze define como criação de conceitos: uma resposta inventiva a problemas que nos afetam. Articulados à pedagogia ativa defendida por Gallo, tornam-se metodologia capaz de deslocar a filosofia do domínio da transmissão para o da experimentação. Assim, conclui-se que incorporar jogos teatrais ao ensino de filosofia não é um adorno metodológico, mas uma forma coerente de devolver ao pensamento escolar sua força própria: a capacidade de problematizar, criar e agir em coletivo. Ensinar filosofia como jogo é permitir que o conceito surja não da explicação, mas da experiência, e que o filosofar recupere sua potência de acontecimento.

Referências

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1996.

BOAL, Augusto. **Estética do oprimido.** Rio de Janeiro, Garamond: 2009.

BOAL, Augusto. **Stop: c'est magique.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1994.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** São Paulo: Editora 34, 2019.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino de filosofia no limitar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo, Cultura Acadêmica: 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. edição, reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Domien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)