

Relações humanas e práticas de leitura – um testemunho

Paulo Condessa¹

No final da sessão chegou a roda de partilha. Na candura dos seus 13 anos, Luzia disse, surpreendida, que não sabia que *afinal* os professores eram pessoas como ela. Simão esperou a sua vez e disse, ligeiramente espantado, que *afinal* o trabalho em equipa é muito produtivo, resulta mesmo. Entre sorrisos, Sofia acrescentou que, assim em equipa, a criatividade *afinal* parece uma coisa fácil, divertida. Nesta sessão, três estreantes adolescentes descobriram na prática que somos todos iguais (sendo todos diferentes), somos todos criativos e em grupo a vida é mais fácil.

No decorrer de 25 anos de aventuras no terreno – junto de crianças, adolescentes, adultos e seniores –, pude observar muitas formas de relacionamento com a leitura, a voz e a autoexpressão. Mas alguns dos padrões que emergiram, nocivos e recorrentes, são transversais a todas as matérias e são herdeiros de modelos de aprendizagem obsoletos, que eu próprio experienciei enquanto crescia, com particular incidência durante a vida escolar: a ideia de que há pessoas-especialistas-autorizadas, que devem descarregar o seu conhecimento junto de pessoas-aprendizes, que devem obedientemente recolher aquilo que lhes é fornecido. Esta visão unidirecional da “passagem de conhecimento”, focada na imitação e reprodução do passado, é francamente improdutiva; exige uma fortíssima quantidade de energia para os fracos resultados que alcança; e gera várias disfuncionalidades que sabotam não só o sistema de aprendizagem como as próprias relações pessoais e sociais, nomeadamente as intergeracionais.

Ao longo da minha prática bidirecional, assente na liberdade, responsabilidade, criatividade e cooperação, pude observar a fértil alegria dos participantes quando expostos a um modelo de ação que os envolve e implica em todas as fases do processo, ao ponto de não precisarem de ser motivados e perderem a noção do tempo. Nestas condições, os exercícios viram jogos, a cooperação vira festa e os participantes redefinem a própria ideia que têm de si, dos outros e do próprio conceito de comunicação. E tudo num espírito de fraternidade que todos reconhecemos como sendo a nossa casa primordial.

Espero aqui não só dar conta do equívoco instalado na educação como também deixar algumas regras de ouro que norteiam outra forma de interagir com seres humanos, num contexto de aprendizagem, concretamente na área da leitura. É o resultado de uma prática já longeva, mas é igualmente um testemunho em primeira mão, em nada académico, carregado de todos os defeitos e imperfeições que a sua condição acarreta, mas pleno de esperança, entusiasmo e dedicação.

Confrontação de paradigmas

Aí a rondar o ano 2000, numa das primeiras oficinas de Leitura Co-Criativa (na altura chamava-se Orquestra de Palavras), uma professora confessou-se muito espantada com dois dos seus alunos porque, durante a atividade, não tinham sido as ovelhas negras do costume, mas dois brilhantes e alegres criativos. E alguns outros, habitualmente no quadro de honra, por vezes aparentavam dificuldades de adaptação inéditas. Com a repetição de situações como esta, fui tirando a conclusão de que o sistema não favorece nem premeia a aprendizagem, mas apenas um tipo específico de aprendizagem, baseado na fixação e reprodução de conteúdos igualmente específicos, sem que isso se revele sempre útil e operacional quando exportado para fora do contexto escolar. Por essa razão, e pelo modo como a interação decorre, a maioria dos alunos não se interessa por

¹ www.paulocondessa.pt; paulocondessa@gmail.com.

esses “conteúdos”, dizendo muitas vezes que não lhes “servem para nada”. Consideram-nos um mal necessário para poderem “passar” de ano.

Mais: a maioria dos alunos que observei nos últimos 25 anos (cidade, campo, sul, norte) não é capaz de se exprimir fluentemente, de improviso e pelas suas próprias palavras. Por exemplo, numa turma do 1.º ano de um curso superior de enfermagem, na disciplina de Comunicação e Psicologia, depois de ler uma notícia de jornal a propósito de um filme (*O quarto do filho*, Nanni Moretti), os alunos não só não se sabiam exprimir, articulando ideias simples entre si, como não sabiam fazer a distinção entre a sua própria opinião e a opinião do autor do dito texto. Atravessaram, com sucesso, todo o percurso educativo com esta lacuna fundamental. Na altura fiquei chocado, pois uma democracia representativa não resiste a cidadãos que não se saibam exprimir e fazer valer as suas ideias, caso as tenham, e que não consigam enumerar as diferenças ou sequer distinguir a sua visão da visão de outrem.

No decurso desse semestre, comprovei que os alunos não eram incapacitados, o que lhes faltava era treino. Foi necessário repetir exercícios básicos para interiorizarem o processo de analisar, processar e depois exprimir duas ou três ideias alicerçadas numa estrutura clássica do tipo introdução, desenvolvimento e conclusão (que também foi preciso escarpelizar). E foi aí - ao esforçar-me para que conseguissem obter uma capacidade fundamental, para se constituírem indivíduos, para se afirmarem na sociedade, supostamente perseguindo algo do seu maior interesse - que realmente confirmei uma das chaves do problema: eles não percebiam o interesse e, sem interesse, não aplicavam a sua energia. Ou seja, tinham de ser “empurrados” para as matérias. E o gasto da energia ficava do lado do docente. Ora, a energia de uma só pessoa a alimentar vinte e cinco ou trinta “carroças” não é propriamente um modelo sustentável. Experimentei usar artigos de jornal, coisa do dia a dia, sobre filmes em cartaz, pensando assim “desescolarizar” a matéria, mas não foi suficiente. Porque eu era o professor e tudo o que viesse de mim seria “escola”. E eles da escola só precisavam de uma coisa, nota para passar de ano.

Era preciso primeiro desmontar a separação instalada entre “nós” e “eles” e isso leva o seu tempo porque exige duas conquistas cruciais no desenvolvimento humano: cumplicidade e confiança. Isto é, precisei de gastar muitas horas a desmontar a ideia do inimigo e outras tantas a construir a ideia de que o foco do meu interesse não era a escola, eram eles, algo em que nenhum parecia acreditar. Nada disto é matéria. Todavia, sem ganhar proximidade com o interlocutor, quase nada permanece fixo na sua memória, é tudo descartável; e, mesmo nos casos positivos, desaparece após ser consumido durante as provas de avaliação.

Tal tarefa implicou dois movimentos: falar de episódios concretos do seu quotidiano e mostrar, caso a caso, como a lógica dos exercícios se podia relacionar com esse mesmo quotidiano e como essa relação os podia ajudar a refletir sobre a sua vida (e a melhorá-la); ouvi-los e implicá-los no processo, dando-lhes protagonismo e responsabilidade e, portanto, adotando o seu próprio ritmo, ainda que isso atrasasse q.b. a velocidade a que a “matéria” precisa de ser dada para cumprir as metas impostas pelo sistema de ensino. Mas, feitas as contas, compensou.

Esta bidirecionalidade, penso, é a base da pirâmide das relações humanas verdadeiras, em geral, e educacionais, em particular. Na bidirecionalidade está implícita a cooperação, na cooperação, a responsabilidade (o que gera confiança), com a responsabilidade vem associada a complementá-la a liberdade, com a liberdade vem a criatividade, com a criatividade vem a dimensão lúdica e o sentido de realização pessoal. E, no fim desta cascata, podem estar tecidas as sementes da construção da comunidade.

É compreensível o desejo das cúpulas educativas: querem assegurar a justiça e a igualdade em todo o território e, para isso, criam programas e modos de atuação fixos. Mas o que tenho ouvido por todo o país, junto de diversos agentes do sistema de educação, leva-me a concluir, a nível macro, o que havia observado a nível micro, nas minhas aulas e oficinas: independentemente do modelo em causa, impor unidirecionalmente

qualquer sistema que seja - sem responsabilizar e dar alguma liberdade e alguma capacidade de decisão a todos os patamares intermédios do sistema - pode parecer racional e seguro mas mina por dentro a estrutura do sistema, porque descarta quatro aspetos básicos que os humanos necessitam para construir uma comunidade saudável: cooperação, responsabilização (confiança), liberdade e criatividade. E nem sequer estou a falar da mais básica e transversal necessidade humana, a de pertença, cuja plenitude começa a deslaçar quando, numa mesma unidade cultural, se começa a dividir o discurso em “eles” e “nós”.

A linguagem como instrumento: um garfo para comer a sopa?

Consideremos estes quatro pilares para uma educação que visa uma sociedade funcional: cooperação, responsabilização, liberdade e criatividade. São interdependentes e apoiam-se mutuamente. Mas, o que significam? Depende. Quem está a dizê-los tem um imaginário associado e quem está a ouvi-los, muitas vezes, tem outro. Os conceitos são pontes para olhar para certas realidades e as realidades são sempre percebidas, por cada um, de forma única. Por isso, num contexto educativo, é muito importante não partir do princípio de que o outro ouve o mesmo que nós dizemos.

COOPERAÇÃO: a palavra **cooperação** (operar em conjunto) é muitas vezes embrulhada num equívoco. O sistema quer que os funcionários do sistema cooperem, mas cada vez menos lhes dá iniciativa e responsabilidade para que contribuam, para que ajudem a decidir como e quando fazer o quê, adaptado às suas circunstâncias, necessidades e interesses. Não há duas direções; há uma. O prefixo “co” foi “desvitalizado”, mas manteve-se na estrutura da palavra. Entretanto, os funcionários do sistema reclamam, obedecem, e depois fazem exatamente o mesmo com os alunos. De própria vontade ou forçados, consciente ou inconscientemente, mas fazem o mesmo. Isto é, na verdade, não querem que o outro coopere, querem que obedeça. Não querem que elabore, querem que reproduza. Cooperar implica algum nível de reciprocidade, igualdade e iniciativa. E assim a herança se propaga em cadeia.

A palavra continua a ser dita como sinónimo de boa prática, isto é, como adjetivo qualificativo (cooperante), quando, na verdade, é um substantivo. Ainda por cima já com o seu significado fundador corrompido. Ao falar com qualquer interlocutor, é importante aferir as referências de cada um para não aprofundar os mal-entendidos, em vez de os dissolver.

RESPONSABILIDADE: a palavra **responsabilidade** é muitas vezes associada a uma pessoa que cumpre as regras e se comporta de acordo com as expectativas. Mas ser responsável não é necessariamente cumprir regras. É assumir as consequências das suas ações. É responder por algo que fazemos ou dizemos. Mas evidentemente que cada um só se pode basear na sua consciência e não na ideologia de quem “ditou” as regras, explícitas ou implícitas.

Todavia, a responsabilidade pressupõe um certo grau de maturidade e, tratando-se de menores, a questão torna-se mais delicada. Só que o conceito de “menores”, sendo muitas vezes usado para proteção dos ditos, é muitas vezes usado igualmente para sua subjugação. Isto é, por várias vias, a palavra responsabilidade expõe a tensão e a complexidade das relações entre o indivíduo e a sociedade e os respetivos poderes instituídos. A “ordem estabelecida” faz pressão e usa e manipula a linguagem para servir os seus propósitos; e tantas vezes as palavras responsável e irresponsável são proferidas como sendo adjetivos qualificativos, como juízos de valor a fazer-se passar por juízos de facto.

LIBERDADE: no contexto escolar, convém que a palavra **liberdade** seja sempre relativizada pelo facto de o ensino ser obrigatório. A participação em aulas e outras atividades é imposta e esse facto condiciona muito a relação dos alunos com toda a realidade escolar, incluindo professores. Isto é, por norma, em cada

atividade, o arranque é feito contra a corrente, tentando recuperar de um capital negativo à partida. É só contar o número de alunos que parecem vestir a camisola do contra.

É certo que esta obrigatoriedade coloca a questão da negação do direito dos alunos a assumir a responsabilidade pelas suas escolhas, justificada pelo facto de serem “menores”. Só que, independentemente da questão pedagógica e jurídica, há a considerar o peso do fator psicológico e emocional que se abate sobre aqueles que sentem que não têm “voto na matéria” nos assuntos do seu próprio destino. A necessidade de imposição é uma “evidência” dentro do modelo dominante, mas temos, em Portugal e no mundo, vários exemplos de projetos educativos que provam o contrário (alguns até com a bênção do Ministério).

CRIATIVIDADE: a palavra **criatividade** é muitas vezes usada para designar o “diferente do habitual”. Sendo aparentemente tão valorizada nos discursos oficiais, é contrária ao próprio fundamento do sistema vigente, pois este premeia aqueles que são capazes de *repetir* a informação que haviam recebido e não aqueles capazes de *criar* nova informação, de explorar novos paradigmas². Por exemplo, no ensino da filosofia não se aprende a filosofar (na maioria dos casos), aprende-se a repetir o que outros filosofaram. Outrora, estudar os antigos destinava-se a criar as bases para depois conseguir “pensar pela própria cabeça”, mas quem frequenta as escolas sabe que, salvas as devidas exceções, não é isso que acontece. A etimologia de “educação”, *ex-ducere*, guiar para fora (de dentro para fora), parece ter sido invertida e convertida em “empurrar para dentro”.

O sistema, na verdade, comporta-se quase sempre como se não se interessasse realmente pelo que pensam aqueles a quem se dirige; e, pela sistemática contestação que oiço nos corredores, não tem um modo minimamente eficaz de auscultar e envolver os profissionais no terreno. Pelo contrário, parece querer controlar tudo e todos, incluindo os “resultados”. Para isso necessita de desresponsabilizar os vários patamares de profissionais que compõem a cadeia educacional. Estes são, pela via da burocratização, destituídos de pensamento e ação própria. E são inundados com papelada e metas e relatórios e outros eteceteras que ocupam o tempo e a paciência de quem entrou na educação por vocação e desejo de lidar com humanos, não com papéis (o que, como eu próprio tenho testemunhado, se acentuou nas últimas décadas).

Salvas as devidas exceções, e dando a ideia do contrário, a excessiva centralização do poder escolar nos gabinetes dos ministérios consegue, de uma cajadada, impedir a cooperação, a responsabilidade, a liberdade e a criatividade. Não é caso único. A crescente burocratização mundial responde a uma cada vez mais disfuncional necessidade de controlo que assola as sociedades contemporâneas, mesmo as que não pertencem aos chamados regimes autoritários.

Práticas bidirecionais: reconstruir a cultura educacional e social

Andava eu a tentar fazer carreira numa multinacional publicitária quando, surpreendido, ouvi um mestre dizer que os resultados extraordinários não dependiam tanto de indivíduos extraordinários como de ambientes de interação extraordinários³. Mais tarde confirmei essa observação, quer através das minhas práticas, quer pesquisando várias experiências realizadas em todo o mundo, não só no contexto educativo, mas também no empresarial⁴.

² Cf. Sir Ken Robinson, Youtube, TED Talks, um dos recordes de visualizações desta plataforma.

https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?referrer=playlist-the_most_popular_ted_talks_of_all_time&autoplay=true

³ Ideia que li de Bill Bernbach, fundador da agência DDB que revolucionou a publicidade nos anos 60.

⁴ Referidas mais à frente, cf. Keith Ferrazzi, “Leading without authority”, <https://www.youtube.com/watch?v=5bfG8KhFHDo>

E essas experiências não impactam os resultados alcançados em progressão aritmética, mas sim geométrica, sobretudo se considerarmos as múltiplas dimensões em que atuam. Quando esses modelos e práticas se vulgarizarem, passaremos para outro patamar civilizacional. Porque se trata de resultados obtidos a partir da maneira como os indivíduos interagem entre si, isto é, da maneira como nós nos damos uns com os outros. Quem percorrer, como observador informado, os corredores das escolas, empresas e instituições verificará que a descontração, a alegria, a entreajuda, a candura, a bondade, a honestidade, a confiança, a ousadia, p.e., não dominam o nosso dia a dia. Todavia, essas nossas capacidades são tão naturais como as opostas que as sufocam. A nossa capacidade adaptativa desenvolveu-se nesse sentido porque respondeu a um contexto percebido como ameaçador e esse contexto tornou-se generalizado, isto é, civilizacional. Mas as experiências mencionadas por Keith Ferrazzi agiram sobre o contexto próximo, modificando-o. Como resultado, *as mesmas pessoas* que reagiam de uma forma defensiva passaram a reagir de forma franca e cooperativa, para não dizer genuína, humilde e generosa. E posso dizer que, de um modo geral, são também esses os resultados que obtive nas minhas práticas, que resultaram nas regras de ouro descritas mais adiante.

As acusações que tantas vezes ouvimos na escola e no trabalho - fulano é assim! E sicrano é assado! - são equívocas. Fulano não é assim, *está* assim. Ao mudar as características do contexto *de forma consistente*, mudam as respostas das pessoas (salvo patologias).

O problema das hierarquias cristalizadas

No geral, a nossa organização social está alicerçada no poder das hierarquias e estas têm sido (a todos os níveis, familiar, privado e público) desvirtuadas da sua essência, que é eminentemente funcional e não estatutária. Se um superior hierárquico começa a pensar que é ele quem é superior, está a confundir fazer com ser, função com estatuto. As hierarquias, quando cristalizadas, são por si só um grande acidificador de ambientes, impedem a comunicação bidireccional e favorecem a toxicidade nas relações humanas. Como diz o zé povinho? “Quando o chefe não tem paciência, ou não tem argumentos, puxa dos galões”. De um golpe, elimina-se a cooperação, a criatividade, a responsabilização e a liberdade.

Já todos passámos por isto, dos dois lados da barricada, e, pior, quase todos exportamos esta atitude para a nossa vida privada (e aqueles que acusam os outros de puxar dos galões são os primeiros a fazer o mesmo, quando se veem encurralados). Esta prática, apesar de não ter boa fama, é generalizadamente aceite e está legitimada por usucapião. A sua disseminação é tal que os filhos a aprendem com os pais, praticamente desde o berço. Aliás, as próprias condições de vida e trabalho dos pais quase os forçam a uma relação “negligente” com os filhos (embora percebida como “normal”) e tantas vezes não encontram outra opção senão socorrer-se dos galões para evitar o “caos”⁵. Todos já sofremos (e impusemos) este tipo de interação e sabemos o estado de espírito que provoca, a energia que consome, a sensação de dissociação, zanga, frustração, tristeza, etc.

Ora, a escola, sendo obrigatória, está quase sempre a puxar dos galões. Tem de ser assim? É um ciclo difícil de reverter, porque o exemplo vem de cima. O ministério puxa dos galões, os dirigentes e diretores obedecem, puxam dos galões face aos professores e funcionários, que puxam dos galões face aos alunos, que se viram contra o “opressor” (o espírito do tempo é cada vez mais reivindicativo).

⁵ Após gerações de pais repressivos generalizaram-se os simétricos pais permissivos, mas, recentemente, um novo equilíbrio parece nascer dos movimentos de “parentalidade consciente”, que fazem acreditar que as próximas gerações trilharão outro caminho.

A possibilidade de uma nova ordem

Aquilo que consideramos “normal” é sempre a referência na validação de comportamentos. Sem movimentos disruptivos, a sociedade não consegue ir dissolvendo as suas disfunções. Se queremos uma sociedade harmoniosa, o padrão das relações tem de ser harmonioso, pelo que não nos resta alternativa senão fazer por isso: torná-lo harmonioso. Apesar do desânimo de muitos, há sinais que encorajam a pergunta: será possível fabricar um novo contexto de interação, ou pequenos contextos, capazes de criar terreno para as boas sementes vingarem? Isto é, antes de ambicionar uma revolução mágica e total, é possível criar microcontextos onde as pessoas, *naturalmente*, conseguem agir de forma diferente e sentir que “o seu bem” e “o bem maior de todos” está alinhado e sem espinhas?

No mundo dos negócios e das grandes empresas mundiais, considerado ainda mais competitivo (leia-se agressivo) do que a escola, há mudanças significativas que apontam nesse sentido. Alguns líderes estão a implementar sistemas relacionais que criam contextos laborais que alcançam extraordinários resultados comerciais, que são *consequência* de extraordinários resultados humanos. Esse processo vem documentado no referido livro *Leading Without Authority*, de Keith Ferrazzi (bem como nos vídeos e livros do muito influente Simon Sinek). Ferrazzi relata exemplos que mostram como cada um de nós pode começar a desenvolver essa nova cultura, partindo unicamente de uma base individual. Isso mesmo, individual. Porque os outros são sempre uma boa desculpa para tudo. Mas a nossa vida é nossa, não precisamos de pedir autorização a ninguém para começar a mudá-la. Não mudando os outros, mas mudando a maneira como interagimos com eles.

Tanto Sinek como Ferrazzi redefinem a noção de liderança, de equipa e de hierarquia. Ferrazzi propõe, em concreto, os conceitos de *co-elevação* e *liderança sem autoridade*. Estes conceitos usam como combustível características humanas consideradas em desuso na aparente selva vigente, mas respondem a um estímulo muito forte - a nossa *natural* capacidade e desejo de candura, honestidade, humildade, generosidade, transparência e coragem. Poderia parecer um devaneio *hippie* se não estivesse documentado com números e exemplos reais e também com exercícios desenhados para conseguir desenvolver tal modelo no seio das estruturas comerciais que gravitam à volta da famigerada *Fortune 500*, p.e.

Não cabe aqui resumir o livro de Ferrazzi, que vivamente recomendo, mas posso elencar algumas das regras de ouro que uso nas práticas de leitura em voz alta, as quais coincidem, em espírito e em resultados, com as desse autor. Aliás, é curioso e gratificante verificar que ao longo dos últimos 25 anos, embora em contextos mais literários e menos comerciais, tracei um caminho que aponta na mesmíssima direção que norteia os investigadores que referi. Quero com isto acreditar que o espírito do tempo está alinhado com um novo tipo de catavento e que podemos aspirar a um futuro mais humano.

Leitura co-criativa e relações humanas (*teambuilding*)

Apesar de a leitura ser muitas vezes associada a um indivíduo em silêncio, ela pode também ser em grupo e em voz alta. É certo que precisamos de precioso tempo a sós para elaborar o nosso mundo, mas convém não esquecer que somos seres gregários e precisamos dos outros. Não só para dar sentido à vida, mas para sobreviver. Precisamos de amor, precisamos que gostem de nós, precisamos de pertencer e de nos sentirmos seguros. Para isso, temos de interagir e nem sempre isso dá bons resultados. Criar contextos percebidos como seguros facilita muito essa interação e pode inclusive criar novas referências mentais que vão redefinir as nossas expectativas e o modo como nos damos com os outros. Aos poucos vamos criando um novo normal e a vida ganha um novo perfume. Talvez seja disso que a humanidade mais precisa neste momento: mais contextos percebidos como seguros, criados nos espaços do dia a dia, para que o medo e os instintos básicos deixem de

dominar as nossas vidas e possamos ascender a essa tão apregoada superioridade que a suposta racionalidade nos deveria dar.

Por volta de 2000, criei um sistema lúdico-pedagógico de leitura criativa (integrado na carteira do IPLB, hoje DGLAB) focado em criar jogos-exercícios que fomentassem nos participantes o gosto pela leitura, de modo que fossem os próprios cidadãos a querer investir o seu tempo e energia numa atividade que a todos enriquece. A base era a leitura a pares e em grupo. Sempre em voz alta, o tom era simultaneamente lúdico e pedagógico, embora o aperfeiçoamento das competências leitoras e competências relacionais (*soft skills*) fosse inerente ao modelo.

Ao fim de algum tempo em bibliotecas, tive o convite de uma escola de publicidade (*Lisbon Ad School*) e comecei a aplicar um modelo semelhante, adaptado. No ano seguinte, o diretor da escola pediu-me que o módulo fosse logo o primeiro porque, após essas sessões, os alunos davam-se melhor uns com os outros, interagiam mais e melhor, eram mais criativos e rendiam muito mais se chegassem às outras disciplinas já com essas capacidades desenvolvidas. A partir daí, comecei a dar outro peso à componente de relacionamento humano e escrutinei os processos que levavam a tais “efeitos secundários” nas sessões de leitura co-criativa, processos que se tornaram “primários” quando entrei no *Teambuilding* para empresas.

As normas/exemplos que se seguem respondem à tentativa de contribuir para criar os ditos contextos percebidos como seguros, acoplados a uma proposta lúdica e pedagógica que produz igual valor técnico (variável). Claro que, na vida real, cada caso é um caso. Cada ação/sessão pode ser adaptada a diferentes realidades e pode estar sujeita a muitas modificações, dependendo da situação, do ambiente e do objetivo do grupo em causa. Mas há regras de ouro que ajudam na procura de uma sintonia entre resultados técnicos e resultados relacionais.

Regra de ouro 0 – o orientador da sessão, apesar de ter o seu plano definido, deve estar atento ao comportamento e às necessidades do grupo e disponível para mudar de plano, caso o superior interesse de todos assim o justifique. Além de lucidez e sensibilidade, é necessária humildade perante o outro e coragem para agir nesse sentido. Sai sempre com a sensação de copo meio vazio de cada vez que quis forçar o cumprimento de um plano. Por outro lado, houve sessões em que, apesar de não cumprir o plano, saímos todos maiores do que tínhamos entrado.

Regra de ouro 1 – Tal como nas nossas vidas, temos pequenas ações rotineiras com que iniciamos o dia. É também importante que cada sessão (ou aula, p.e.) tenha um ritual de início, um momento de acolhimento, e logo aí fazer a ativação do hemisfério direito, para aceder a um modo de funcionamento do cérebro mais equilibrado. Por exemplo, sem telemóveis e, quando possível, sem sapatos, pode pedir-se que todos fiquem no ângulo de visão de todos, em roda. As pessoas sentam-se, mas ainda estão no ritmo de outras atividades, isto é, ainda “na cabeça”, com o chamado hemisfério esquerdo (HE) muito ativo. A maioria dos pensamentos transporta-nos para o passado ou para o futuro. A vida e as sensações, ao contrário, acontecem no presente – são processadas no chamado hemisfério direito (HD). Deste modo, para além da pequena introdução ao programa da atividade, destinada a sossegar o HE e a demarcar as regras de interação, são também necessários exercícios que estimulem o lado sensorial. Por exemplo, pode-se pedir que fechem os olhos e imaginem uma situação simples, ou uma paisagem, ou um verso de um poema, ou uma frase de um livro, mas que imaginem com detalhe, para se tornar mais concreto, e que reparem nas sensações que ocorrem durante o ato de imaginar essa situação. Ao fim de dois ou três minutos, concluir e passar para uma muito breve partilha individual, relativa às imagens e às sensações, no aqui e agora. Esta é uma norma recorrente - após experienciar algo, há um momento de verbalização, que não só conecta HE e HE, o pensar e o sentir, como instaura um clima de partilha e testemunho que estabelece as bases da cumplicidade crescente. O momento, e a verdade, é de quem

fala; ninguém comenta o que alguém compartilhou. Este aspeto é importante não só para salvaguardar o espaço de segurança psicológica como para sintonizar as pessoas num estado de espírito mais recetivo. O exercício funciona simultaneamente como forma de abertura/apresentação

Regra de ouro 2 - A maior parte das pessoas não interage livremente nem fantasia sobre as consequências das suas palavras e - se eu disser ou fizer isto, “os outros” vão pensar aquilo. Pensar nos “outros” como potencial problema, em vez de solução, é o primeiro indicador de que não há segurança psicológica – e acontece sempre que temos medo de errar. Por isso, nestes jogos não há erros. Há possibilidades que se concretizam, ou não, mas tudo segue como se tivesse sido assim combinado. Portanto, não se para (nem se diz: “ah, enganei-me”), não se repete, continua-se e, no fim, a pessoa é incentivada a apenas observar o que aconteceu. E, depois, a refletir sobre se esse suposto erro é, ou não, um recurso melhor do que aquele que estava planeado. A história da nossa evolução coletiva está repleta de “acidentes” que revolucionaram o conhecimento. Um dos significados, hoje caído em desuso, da palavra “errar” é “andar sem destino conhecido” (não planeado, ainda por descobrir). Abordar o erro como possível solução não planeada é duplamente libertador, pois não só amplia o campo de exploração (ao não consciente) como elimina a carga negativa e o receio da reação dos pares. Na prática, transforma um possível problema numa possível solução. A pessoa liberta-se, fica mais descontraída e mais disponível para o outro. E fica com menos receio de explorar e com a criatividade menos amputada pelas suas emoções. E isso é altamente prazeroso e altamente produtivo.

Regra de ouro 3 – Os jogos coletivos devem ser introduzidos na atividade o mais cedo possível. Devem ser lembradas as normas de interação, embora não como um dado garantido, antes como um objetivo a alcançar. É preferível começar com grupos pequenos, p.e., pares, para os elementos menos expansivos conseguirem criar uma base de relacionamento e apoio gradual. Para essa intimidade e cumplicidade crescer, as tarefas devem incluir muitos momentos olhos nos olhos, p.e., ler um trecho ao mesmo tempo, mas com a obrigatoriedade de tirar os olhos do papel para olhar para o parceiro com frequência, mesmo que isso leve a se perder na leitura. Aliás, perder-se é ótimo porque assim “erra-se” e tem-se a oportunidade de treinar o “fazer de conta que estava assim combinado”. Com isto vai-se dissolvendo o reflexo condicionado “erro-contracção”, “erro-alerta”, e criando em seu lugar o novo reflexo “erro-improvisado”. E assim, à medida que se se vai ultrapassando o desafio, vai-se cimentando a relação com o parceiro.

Mais à frente na atividade, juntar dois pares num quarteto, p.e., sempre com a regra dos olhos nos olhos. Como cada grupo passou a ser uma unidade, deve haver momentos de interação com outros grupos, p.e., para mostrar uma tarefa que se tenha treinado e obter *feedback* construtivo do outro grupo; depois os grupos trocam de papel, quem deu *feedback* agora recebe.

Regra de ouro 4 – As tarefas a realizar pelos grupos não devem ser exclusivamente mentais, devem estimular regularmente o HD, com movimento, atividades físicas e/ou de coordenação motora, preferencialmente combinadas com a atividade mental - p.e., se um grupo tem como tarefa ler em voz alta um determinado trecho, deve fazê-lo em coordenação, isto é, em coro, e incluir alguma expressão corporal associada, gestos, movimentos, sons, igualmente coordenados entre os dois. Inicia-se com uma proposta simples, pratica-se, usando a política do não erro (o facilitador tem aqui um papel importante), e vão-se introduzindo novas tarefas associadas, complexificando a sua “apresentação/performance” aos poucos, sempre no espírito do jogo.

Regra de ouro 5 – O nosso estilo de vida, e a escola em particular, habituou-nos a dar primazia ao HE e grande parte das nossas tarefas são executadas sob influência dessa configuração. Para que o HE não exerça a sua tendência supremacista em relação ao HD, os pares ou quartetos (ou grupos bem maiores) devem fazer

experiências não programadas, executar tarefas cujas regras estão ainda em aberto ou por definir. O objetivo é treinar a flexibilidade face ao outro e apurar a sensibilidade dos recetores. Por exemplo, começando por etapas, ler determinado trecho em velocidade variável, não combinada, e sem avisar o parceiro, mas sempre na tentativa de se manter em coro, em puro jogo de cintura e recetividade ao outro. Ou fazer mudanças de volume não combinadas, ou de voz grossa e fina, etc. Fazer tarefas não combinadas previamente, que necessitam de atenção ao momento presente, treina a concentração, desenvolve o músculo da adaptação, estimula a capacidade de improvisação e ainda cimenta a ligação ao outro.

Regra de ouro 6. Nos vários momentos de partilha, entre tarefas, as regras destinam-se a manter o ambiente isento de involuntárias partículas tóxicas. Por isso, após as partilhas de roda, entre todos, não há comentários, há total aceitação do protagonista momentâneo. O discurso deste deve ser verbalizado na primeira pessoa, no que se sentiu e como se experienciou tal facto ou tal situação ocorrida durante a sessão. Para gestão de tempo e equilíbrio HE/HD, deve haver um limite de tempo breve, sobretudo em grupos maiores, pelo que é aconselhado que apenas partilhem aquilo que estiver pronto para sair da boca.

Todavia há também outros momentos de feedback, p.e. entre os membros do par, ou entre pares, e esses são um pouco mais livres, do ponto de vista da interação, embora sigam os mesmos princípios. Fazer crítica construtiva não quer dizer que não haja pontos a melhorar, que podem ser mencionados, mas a ênfase deve ser nos aspetos já conseguidos, de modo a reforçar a segurança psicológica de todos, especialmente a dos mais frágeis.

Regra de ouro 7 - Os contextos competitivos têm tendência a tornar-nos demasiado críticos ou exigentes, mas, normalmente, é uma exigência motorizada pelo esforço. A criação de um ambiente descontraído e desapegado dos resultados cria uma segurança psicológica que liberta para a fruição do jogo e, nesse embalo, podem-se alcançar outros patamares, não pelo esforço mas pelo entusiasmo. Por isso, o espírito de brincadeira, nas tarefas, deve imperar. Todavia, especialmente no que diz respeito ao *feedback* e às partilhas, há que ter em atenção que muitas pessoas se refugiam no espírito de brincadeira, por incapacidade de criar vínculos consistentes, ou de se exporem, ou por temerem interações abusivas, etc. O facilitador deve estar atento aos, por vezes, frágeis equilíbrios e às tentações de cair em comportamentos tóxicos, intervindo, se necessário, com suavidade e naturalidade, mas sem perder a assertividade necessária para redirecionar o curso dos acontecimentos.

Regra de ouro 8. O quotidiano, e a escola em particular, está cheio de tarefas que “nos mandam fazer”. Esta constante necessidade de estar a responder a estímulos impostos cria uma certa tensão interna e desejo de expansão e fuga. Daí que as tarefas a executar possam ser apresentadas como regras de construção de algo, mas que podem ser contornadas, se os participantes sentirem que têm mesmo vontade disso. Por outro lado, as regras só podem ter uma componente relativamente abstrata para que se possa ser livre e criativo na forma de as concretizar. P.e., solicitar que se introduzam pelo menos dois gestos durante a leitura, mas pode ser o gesto que se quiser e este pode entrar onde se entender para obter o efeito desejado. O espírito é o da liberdade, não é o de uma suposta perfeição. Por isso, quando quiserem mesmo “fazer batota”, pois que a façam conscientemente e assumam perante os outros onde foi que a fizeram e porquê. Essa é uma outra forma de liberdade, de responsabilidade e também de criatividade. Todavia, ainda em relação às “batotas”, por vezes há que tentar cuidadosamente “puxar a brasa à nossa sardinha” quando, por exemplo, essas “batotas” vão no sentido de práticas que não favorecem o espírito que se pretende. Por exemplo, as leituras devem ser maioritariamente em coro e não alternando a leitura de um com a de outro. Podemos sempre guardar um espaço para as exceções, até para não dizimar a ideia de criatividade.

A criatividade é um excelente gerador de energia e boa disposição e cresce com a sintonia que mantemos com os outros. Por isso, a cocriação é uma espécie de elixir no que diz respeito à qualidade das relações humanas - se estivermos num contexto livre de elementos tóxicos. Acontece que esses são a norma no quotidiano e é preciso criar contextos alternativos para que as pessoas percebam que o mundo pode funcionar de outra maneira; e que essa outra forma de funcionar lhes pode melhorar, em muito, a qualidade de vida. Sem se conhecer as referências não consegue começar a impor e fazer respeitar os seus limites nas relações com o mundo e com os outros, de forma segura e eficaz. Se se fizer, tal permite que se tornem cada vez mais maduros e fortes e menos necessitados de limites. Mais livres.