

A experiência teatral com a abordagem somática: uma exploração da obra *Flicts*, de Ziraldo

The theatrical experience with the somatic approach: an exploration of the work Flicts, by Ziraldo

Isadora Ferreira Lima Bevilaqua¹

André Luiz Lopes Magela²

A arte diz o indizível,
exprime o inexprimível,
traduz o intraduzível.
- Leonardo da Vinci

RESUMO

Este trabalho discute o potencial pedagógico da abordagem somática para a exploração de experiências teatrais, como meio de fomentar o desenvolvimento intelectual, emocional e social em crianças do Ensino Fundamental I (6 a 10 anos), a partir de uma inter-relação entre oficinas realizadas com jogos teatrais e a exploração do livro *FLICTS*, de Ziraldo. Essa discussão parte do estudo de um referencial teórico sobre a educação somática, sua utilização no teatro e o trabalho de Boal, com o *Teatro do Oprimido*, em diálogo com práticas realizadas. Nesta abordagem, entende-se que os jogos teatrais proporcionam às crianças uma consciência maior sobre o próprio corpo e, também, uma percepção mais clara sobre o corpo do outro. Este procedimento, a partir de uma discussão sobre a obra *Flicts*, que trata das diferenças e da importância que elas têm para diversidade, permite aos alunos terem mais consciência sobre comportamentos e emoções negativas, respectivamente, como o preconceito e a discriminação, a insegurança e vergonha. Observamos que o teatro pode contribuir para reduzir situações de opressão, devido à conscientização sobre a diferença e sobre as formas de discriminação que as atividades ligadas a ele proporcionam, ajudando as crianças a criarem uma cultura de compreensão, respeito e acolhimento das diferenças, sejam físicas ou comportamentais, observadas nas pessoas.

Palavras-chave: educação somática; teatro e educação; *Flicts*.

¹ Licenciada em Teatro pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), São João del Rei/MG. Docente e Coordenadora do Curso de Teatro da Escola Estadual de Educação Especial Walton Batalha Lima. E-mail: isadorabevilaquanx@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2522-3416>.

² Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro/RJ. Docente dos cursos de Teatro e PPGAC da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), São João Del Rei/MG. E-mail: andremagela@ufsj.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0574-0599>.

ABSTRACT

This paper discusses the pedagogical potential of the somatic approach for exploring theatrical experiences as a way to foster intellectual, emotional, and social development in elementary school children (ages 6 to 10). This approach explores the interrelationship between workshops realized with theatrical games and the exploration of the book *FLICTS*, written by Ziraldo. This discussion is based on a theoretical framework for somatic education, its use in theater, and Boal's work with the Theater of the Oppressed. In this approach, we understand that theatrical games provide children with greater awareness of their own bodies and a clearer perception of the bodies of others. This approach, based on a discussion of *FLICTS* in a theater workshop, which addresses differences and their importance for diversity, allows students to become more aware of negative behaviors and emotions, such as prejudice and discrimination, and insecurity and shame, respectively. We have observed that theater can contribute to reducing situations of oppression by raising awareness of difference and the forms of discrimination that related activities foster, helping children create a culture of understanding, respect, and acceptance of differences, whether physical or behavioral, observed in people.

Keywords: somatic education; theater and education; *Flicts*.

1 Primeiras palavras em cena

O senso comum atribui ao teatro, ou às artes cênicas, uma relação quase exclusiva com a indústria do entretenimento ou com o setor cultural de massa (Coelho; Castanheira, 2011, Esteves, 2013), situando-o na teledramaturgia, no cinema ou em séries. Esse fato mostra que o contato que a maioria das pessoas tem com o teatro se dá indiretamente, pelos grandes meios de comunicação televisiva – os canais de TV abertos ou pagos, ou canais de *streaming*. Desse modo, suas especificidades, majoritariamente associadas à dimensão presencial, são prejudicadas em seu poder de contribuir com o desenvolvimento pessoal dos indivíduos.

A importância do teatro transcende o campo do entretenimento, uma vez que ele pode atuar no desenvolvimento cognitivo, emocional e/ou físico das pessoas que interagem com essas práticas. E, quando não se limitam a ser espectadoras, mas se tornam sujeitos que vivenciam aquilo que o teatro tem a oferecer para o desenvolvimento integral dos indivíduos, o poder dessa arte é maximizado.

Costa e Strazzacappa (2015) apontam que a educação somática, abordada neste artigo, sendo multidisciplinar, tem aplicação em áreas diversas das artes, que incluem Dança, Artes Cênicas e Música, além da Saúde e da Educação. Desse modo, o trabalho com o teatro tem reflexos saudáveis em vários campos, podendo ser explorado de forma pedagógica, sendo positivo para o trabalho com o corpo, trazendo benefícios para a saúde física e psicoafetiva (Nunes; Mendes; Conde, 2021).

Nessa perspectiva, é importante considerar a relevância de trabalhos ou relatos de práticas que venham a abordar a educação somática com objetivos pedagógicos que se voltem para a discussão de questões cada vez mais urgentes, como a inclusão, o respeito pela diferença e/ou diversidade, a superação do preconceito e o combate ao *bullying* nas escolas. Pela educação, a vertente pedagógica do teatro pode ser explorada com esse objetivo. Na sala de aula, essa faceta das artes cênicas pode ser trabalhada, proporcionando às crianças experiências benéficas, além de momentos de ludicidade, um encontro com o próprio corpo, com as emoções, com modos de ser mais próprios e com as diferenças de uns em relação a outros.

Por sua vez, essa experiência com o teatro na escola também é uma oportunidade de superação de barreiras emocionais. Um importante exemplo são problemas de comunicabilidade da criança, que reduzem seu universo de convivência social, seja com outras crianças, seja com adultos. Nesse âmbito, este artigo tem como objetivo discutir o potencial

pedagógico da educação somática associada ao teatro, através de um conjunto de atividades propostas e realizadas com o livro *Flicts*, de Ziraldo, com crianças do Ensino Fundamental. Além disso, busca-se refletir sobre a contribuição de atividades relacionadas ao teatro para a conscientização sobre questões como preconceito, respeito à diferença e *bullying*.

O escopo é composto por aulas de teatro realizadas com crianças do Ensino Fundamental, na faixa etária de 6 a 10 anos. Além das reflexões teóricas, também é apresentada uma descrição sobre a execução dessas práticas, em diálogo com práticas pedagógicas feitas com o livro *Flicts*, de Ziraldo, que conta a história de uma cor “sem lugar” – uma cor que não podia ser classificada, uma cor sem identidade, uma cor marcada pela dessemelhança.

Quanto à metodologia, o trabalho foi realizado a partir de um estudo bibliográfico sobre o tema “educação somática”. A seleção dessas referências foi realizada na plataforma *Scielo* e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sendo, a partir desse referencial teórico, discutida a relação entre a educação somática e a sua relevância em práticas pedagógicas possíveis, exemplificadas, neste artigo, a partir do livro *Flicts*. Com base na bibliografia estudada, foram sugeridas algumas atividades elaboradas a partir da obra citada de Ziraldo, as quais são abordadas enquanto exemplos e, como importa dizer, possibilidades a serem trabalhadas com seu público-alvo: alunos do Ensino Fundamental. Desse modo, o artigo concilia pesquisa bibliográfica com reflexão teórica voltada à execução de atividades pedagógicas em educação teatral.

Antes de subir ao palco...

2 Corpo e educação somática hoje

Pesquisas recentes sobre educação somática enfatizam o papel do corpo na sociedade, não apenas como objeto ou meio de expressão, mas como sendo o meio pelo qual se aprende e exercemos nossos modos de viver. É nesse ponto que a educação somática se mantém atual e pertinente – por meio de abordagens que ajudam a melhor avaliá-la, compreendendo seu alcance. Por essa razão, abordamos, nesta seção, alguns trabalhos que permitem consolidar a importância da ES³ em suas conexões com a vida cotidiana e com a educação.

³ Educação Somática.

Pedrotti e Berselli (2020) nos lembram que o corpo é um objeto extremamente idealizado, o que leva à busca pelo encaixe em determinados parâmetros:

O corpo é visto como um objeto de conquista na sociedade. Nunca como agora ele foi tão valorizado, tão superestimado e tão exposto. Vivemos constantemente em busca de nos encaixarmos em um padrão, e parece que corremos atrás de um modelo imposto e que é vendido como o ideal na atualidade (Pedrotti; Berselli, 2020, p. 132).

Por conta desta idealização, as diferenças e as peculiaridades entre os corpos são apagadas em prol de uma homogeneidade, dada por um padrão. E a diferença em relação a esse padrão deve ser dizimada, se necessário por meio da discriminação, que constitui, inevitavelmente, uma forma de opressão. Esse processo vai na contramão da ideia de que “todos os seres humanos são diferentes, e que essas diferenças devem ser mantidas e respeitadas, sem serem deixadas de lado” (Pedrotti; Berselli, 2020, p. 133).

Para os autores citados, a educação somática seria, então, uma experiência com o corpo, do corpo e pelo corpo, sem formatação: uma experiência espontânea, sem a busca de se encaixar em padrões; possibilitando um encontro e um reconhecimento do próprio corpo e suas diferenças em relação a outros. Esta dimensão pode ser definida como uma tomada de consciência sobre o corpo.

Essa conscientização também pode ter um papel importante na inclusão de corpos considerados deficientes, os quais são marcados não apenas pela diferença no sentido mais amplo e geral, mas pela diferença excludente (Pedrotti; Berselli, 2021). Dessa maneira, a educação somática colaboraria para uma conscientização da diferença dos corpos e ainda para a descoberta de que corpos considerados deficientes também são corpos atuantes na sociedade.

No que concerne à educação teatral, considerando Pedrotti e Berselli (2021), a educação somática permite que esses corpos não enquadrados na norma se vejam e se coloquem como aptos à cena, dentro e fora dos palcos teatrais. Isso porque

as práticas somáticas não buscam caracterizar ou moldar os corpos dos e das participantes, elas contribuem para que cada um e cada uma encontre as suas características e respeite seu modo de se movimentar e de viver (Pedrotti; Berselli, 2021, p. 104).

A abordagem somática ainda favoreceria o cuidado de si e o próprio reconhecimento das transformações que o corpo pode sofrer, já que este não é um objeto estático, em suas

possibilidades e suas limitações. O corpo não é igual ao outro; nem a si mesmo, uma vez que muda com o tempo.

Já Galdino da Silva (2023) nos mostra que o teatro e a abordagem somática também têm um amplo potencial pedagógico para se pensar a própria educação: primeiramente, trata-se de considerar que o corpo adequado para ser educado, adestrado, domesticado é, tradicionalmente, o corpo estático. Isto significa hegemonicamente que o aluno educado é aquele que não se movimenta, sendo esta a forma mais disseminada de homogeneizar os corpos dos alunos. Por outro lado, o movimento não é apenas um sinal de indisciplina, mas de interação social entre as crianças, uma forma de se expressar, uma forma de aprender e uma forma de prazer. É nesse sentido que o movimento também pode ser considerado, segundo a abordagem somática, como um meio de promover o desenvolvimento integral da criança (Galdino da Silva, 2023).

Esse desenvolvimento ainda pode se dar segundo quatro aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social. O trabalho com o movimento, pela abordagem somática, favoreceria, então, uma consciência corporal e a coordenação motora e o equilíbrio, o raciocínio e a criatividade, o autoconhecimento e a vivência das emoções e sentimentos, a socialização, cooperação com o grupo e o respeito pelas diferenças.

Magalhães (2023) avança nessa discussão ao colocar que o corpo é a consciência, designando-o, seguindo os estudos da cognição, como parte inseparável da mente. Assim, “não devemos dizer que temos consciência do corpo, como se a consciência estivesse separada do próprio corpo e se localizasse em outro lugar que não nele próprio” (Magalhães, 2023, p. 19). Segundo a autora, seria pelo corpo que se perceberia o mundo e as diferenças presentes em outros corpos, e é também pelo corpo que se tem a consciência dele mesmo e suas diferenças, suas limitações e suas possibilidades. É, portanto, pelo corpo, que o indivíduo se desenvolve, uma vez que o esfera arbitrariamente separada como intelecto ou mente também é corpo. Por essa razão, compreende-se a relevância de nos determos sobre o corpo no ensino-aprendizagem.

Observa-se, por meio dessas pesquisas, que a educação somática continua sendo abordada, evocando questões que transcendem o campo das Artes Cênicas, trazendo contribuições a serem pensadas também na Educação e na Pedagogia, tendo como foco o desenvolvimento do indivíduo por meio de uma conscientização corporal, com particular atenção ao respeito pela diferença.

3 No palco: a abordagem somática e as artes cênicas

O teatro é um campo muito amplo, que resiste a afirmações simplistas que sejam feitas sobre ele. Dentre suas múltiplas configurações e alianças, a educação somática não deixa de se incluir como um de seus elementos. No nosso caso, é pela educação somática, principalmente, que se pode levar adiante um trabalho voltado, de forma lúdica, para o desenvolvimento de habilidades de expressão, corporal e/ou verbal, e também de percepção, não apenas de si, mas do outro: dos próprios dilemas e emoções e, também, dos dilemas e emoções alheias, com as quais se pode interagir com um grau maior ou menor de consciência (Nunes; Mendes; Conde, 2020).

A educação somática apresenta grande incidência em aplicações práticas e reflexões teóricas, podendo ser amplamente utilizada em práticas pedagógicas. Ao se voltar para o corpo, a educação somática proporciona não apenas o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas, também, a própria manutenção da saúde em geral. E, mais do que isso, a educação somática promove mudanças de comportamento (Bolsanello, 2016).

O conceito de educação somática é amplo e é entendido em uma perspectiva multidisciplinar. Por essa razão, ela não pode ser entendida exclusivamente como uma prática ligada ao teatro, já que apresenta aplicações a numerosas outras áreas que, de alguma forma, lidam com o corpo, como a Educação Física e a Dança, por exemplo (Mendonça, 2007). Fortin (1999), por exemplo, coloca que a educação somática evoca conhecimentos que mobilizam a sensorialidade, a cognição, a motricidade, a afetividade e espiritualidade, sendo que cada uma dessas facetas encontra sua ênfase conforme os objetivos da aplicação da educação somática.

De acordo com Débora Bolsanello (2016), a educação somática é um campo que conjuga teoria e prática voltadas para a saúde corporal e para o desenvolvimento das habilidades intelectuais e emocionais. O termo “educação”, usado na expressão educação somática, evidencia que se trata de um processo pedagógico, ou educativo, do corpo, ou tomando o corpo como foco principal dessa abordagem. Já o termo “somática” diz respeito ao próprio corpo, uma educação voltada para o corpo.

A concepção de educação somática se deve a Thomas Hanna (1986), segundo o qual a palavra “somática”, nessa expressão, é entendida como uma relação que se estabelece entre uma consciência do corpo e o ambiente, ou uma interação entre a consciência, o corpo e o ambiente. Hanna (1986) faz uma estreita relação entre o corpo e a autopercepção, ou seja, a diferença entre o modo como o corpo é percebido pelos próprios sentidos e a maneira como ele é percebido por outra pessoa. Essa diferença está naquilo que o autor chama de *soma*. Assim:

Quando um ser humano é observado de fora – isto é, do ponto de vista de uma terceira pessoa – o fenômeno de um corpo humano é percebido. Mas, quando este mesmo ser humano é observado do ponto de vista de primeira pessoa dos seus próprios sentidos proprioceptivos, percebe-se um fenômeno categoricamente diferente: o soma humano (Hanna, 1986, p. 4).

A partir da concepção de Hanna (1986), podemos entender, então, que as diferenças são derivadas de percepções – das percepções dos próprios indivíduos de si e das percepções dos outros. Nisso, o autor chama a atenção para o fato de que somas não são corpos que caibam em uma classificação científica, mas corpos que têm consciência de si e que agem à medida que são observados por outras pessoas.

Conforme notamos, a própria ideia de soma trazida por Hanna (1986) ajuda a entender o corpo como algo que percebe a si mesmo e é percebido pelos outros, ao mesmo tempo em que tem a capacidade de agir em interação com a observação de si e com a observação do outro. Portanto, essa consciência proporcionaria uma autorregulação do corpo, por meio de uma interação entre linguagem, pensamento, emoções, movimentos e atividades biológicas, conforme apresentam Soares da Costa; Santos e Rodrigues (2019).

O soma, então, relaciona-se com uma percepção de si e do outro. Isso dialoga com o livro *Flicts*, já que essas diferentes percepções resultam de observações e, de certo modo, de julgamentos a partir dos quais cada um vai considerar a si mesmo e vai considerar o outro, podendo resultar em convivências amigáveis e respeitosas, ou em relações de atrito e/ou preconceito. É quanto a este ponto que frisamos serem importantes as atividades que levam em conta, por via da abordagem somática, a observação das características do outro e a própria interação com o outro, por meio de um diálogo em que essas percepções são trocadas, ou intercambiadas, na supressão da ideia de diferença como sinal de inferioridade.

Um exemplo de atividade que pode ser realizada com esse intuito é o *Jogo das características*, em que as crianças, divididas em pares, depois de observarem uma a outra, devem, de costas, fazer uma descrição das características do colega. Outro exemplo é o *Jogo do espelho*, em que a observação e a atenção ao outro são fundamentais para que as crianças, também em duplas, interajam com o desafio de cumprir com as regras da atividade. Essas mesmas atividades propiciam que o corpo de cada criança se efetive nas relações, operadas graças aos jogos teatrais trabalhados em sala de aula, onde a criança observa a si mesma e ao outro em uma conexão que funde a chamada “consciência” e o corpo. Atividades que favorecem, inclusive, a superação de comportamentos ou autoavaliações negativas sobre o próprio corpo e o dos outros.

Essas atividades dialogam de maneira harmoniosa com a obra *Flicts*, de Ziraldo, mostrando como as diferenças tendem a levar a problemas de julgamento, avaliação e autoavaliação, mostrando como a literatura e os jogos teatrais, combinados em uma abordagem somática, colaboram para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para se trabalhar a diferença, a autoaceitação e o respeito mútuo.

Retomando o que dizem Soares da Costa; Santos e Rodrigues (2019) sobre a consciência e seu papel na autorregulação do corpo, esse tipo de relação, apontada pelos autores acima, ilustra por que Hanna (1985) aplica a educação somática ao universo das artes, especialmente, as artes cênicas, já que o soma proporcionaria uma espécie de “reeducação postural e educação do corpo” (Soares da Costa; Santos; Rodrigues, 2019, p. 5). O que dialoga com a concepção de Mendonça (2007), segundo o qual, com base em Hanna (1985), a educação somática está na fronteira entre a ciência e as artes, já que ela se vale de teorias científicas, tendo desenvolvimentos e aplicações em vários campos da arte, com o teatro (Strazzacappa, 2009).

4 Apresentando *Flicts*

Flicts é o primeiro livro infantil de Ziraldo. Obra pouco conhecida, especialmente se comparada a outras, como *O Menino Maluquinho*. Escrita no final da década de 1960, *Flicts* conta a história de uma cor que não conseguia se encaixar em nenhum espaço: nem no arco-íris nem em nenhuma bandeira. Como uma obra aberta a várias possibilidades de leitura, o dilema de *Flicts* pode ser lido como o problema da diferença e da (auto)aceitação que se estabelece a partir da comparação com outras cores, consideradas de qualidades superiores que a cor *Flicts*. Nesse caso, *Flicts* seria uma identidade que procura a si mesma. Um esforço para se aceitar tal como se é e, ao mesmo tempo, a beleza que há na procura, no encontro do valor que há nessa diferença, como nos mostra o próprio autor:

Tudo no mundo tem cor, tudo no mundo é Azul Cor de Rosa ou Furta cor. É Vermelho ou Amarelo quase tudo tem seu tom Roxo Violeta ou Lilás. Mas não existe no mundo nada que seja *Flicts* - nem a sua solidão - *Flicts* nunca teve par nunca teve um lugarzinho num espaço bicolor (e tricolor muito menos - pois três sempre foi demais). Não. Não existe nada no mundo que seja *Flicts* (Ziraldo, 1969, p. 5).

As possibilidades de trabalho com a obra são diversas: lidar com a diversidade e a questão da identidade étnico-racial ou com as diferenças físicas das pessoas é uma delas; assim

como é possível, a partir da obra, elaborar algumas críticas sobre como pessoas classificam ou rotulam outras pessoas dentro de suas próprias formas de julgamento, e os efeitos negativos dessas rotulações. É isso que mostra a história da cor que não reconhecia nenhum lugar como o seu lugar, constituindo-se quase que como um sujeito sem qualidades.

O trabalho aproveitou essas características da obra como oportunidade para se trabalhar questões relacionadas ao convívio com as diferenças, como, por exemplo, a prática de *bullying* na escola e a superação do preconceito ocasionado pelas diferenças.

5 Os jogos teatrais contra os jogos de opressão

O teatro é uma forma de lidar com as restrições impostas pelo poder, basicamente pela invenção de outros modos de viver (Magela, 2023). Trata-se, especialmente, de novas formas de lidar com a consciência, com o corpo, conforme mostram Boal (1991, 2002) e Freire (1974). Essa arte não promove, ou não traz pronta, uma “liberdade” induzida, na qual o aluno é obrigado a vivenciar formas prontas. Pelo contrário, com essa liberdade proporcionada pelo teatro, o aluno vivencia essas emoções e experiências de forma potente e lúdica, razão pela qual defendemos optar pelos jogos teatrais e não por uma educação de adestramento a que, convencionalmente, o papel de docente é atribuído.

O exemplo de como essa liberdade é construída e não induzida está no fato de que os alunos podem manifestar resistência à participação em jogos teatrais como atividade pedagógica. Essa resistência pode ser desconstruída pelos próprios alunos, a partir de uma abordagem lúdica pela qual eles se entreguem à proposta e, por consequência, ao próprio corpo e às próprias emoções.

Aos poucos, essa mesma entrega pode revelar, especialmente com o apoio do livro *Flicts*, a presença e as maneiras de realização de certos comportamentos opressores (em outros termos, *bullying*) que pareciam naturais e, portanto, justificáveis entre os alunos. Esses comportamentos, muitas vezes, assemelham-se a brincadeiras inocentes, mas também continuam tendo propósitos e certos métodos nocivos, como agredir o outro por causa de uma característica física ou comportamental que é escolhida e julgada como “digna” de discriminação.

Por essa razão, pelo fato de o *bullying* ter regras dissimuladas que são aceitas pelos praticantes, entendemos que ele poderia ser transposto como um tipo de jogo, que foi chamado de, a partir da obra de Augusto Boal, “jogo de opressão”. “Jogo”, porque o *bullying*, muitas

vezes, é confundido como uma brincadeira, como uma descontração, que, no entanto, tem regras, como na constituição de jogos, mas aqui com o objetivo de oprimir o colega.

Para esse tipo de proposta pedagógica (trabalhar o teatro por meio de jogos com o respaldo da literatura infantil), Augusto Boal traz a sua contribuição ao propor um teatro no qual os participantes se libertam emocionalmente, graças à expressão, realizada através de uma conexão com o corpo. Propondo um teatro libertador e socialmente transformador, Boal (1991, 2002) trouxe a possibilidade de compreender a relação entre opressor e oprimido, dando a este a oportunidade de se expressar em relação a si e em relação ao outro, descobrindo, em muitos casos, não apenas as suas próprias emoções e seu próprio corpo, mas os jogos de opressão que levam a certas emoções e à opressão do corpo:

um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais (Boal, 2002, p. 28-29).

Dentre esses problemas sociais, mencionados pelo autor, podemos considerar aqueles que acontecem em espaços sociais, como a escola. O *bullying* consiste basicamente em formas de violência (física ou psicológica) motivadas por preconceito e discriminação. Problemas como esses foram relatados e discutidos pelos próprios alunos nas atividades pedagógicas trabalhadas, ajudando-os a superar essas questões.

Os jogos teatrais também podem promover uma desconstrução dos jogos de poder, ou antes, uma subversão dos jogos de poder, transformando-os de jogos de opressão em jogos de concentração, de reflexão e de libertação. Uma das atividades que pode operar essa transformação é o *hipnotismo colombiano*, no qual um dos alunos deve conduzir, como se fosse um hipnotizador, os movimentos do corpo do outro, que é o hipnotizado. Assim, um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro, e este, como hipnotizado, deve manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador. Como nos explica Boal (1991),

O líder inicia a série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo, para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, a fim de se equilibrar e manter a mesma distância entre o rosto e a mão. Depois de uns minutos, o hipnotizador e o hipnotizado trocam de posição. Alguns minutos mais, os dois atores se hipnotizam um ao outro: ambos estendem sua mão direita, e ambos obedecem à mão um do outro (Boal, 1991, p. 113–114).

Nesse caso, o hipnotizador exerce um poder, mas um poder lúdico; ao passo que o hipnotizado não se encontra em papel de submissão, mas, pelo contrário, de uma entrega voluntária ao papel que ele exerce no jogo. Nesse caso, essa atividade permite ilustrar, e vivenciar, um outro tipo de jogo de poder, agora sem a presença de opressores e oprimidos, mas de sujeitos livres, autônomos, podendo levá-los a uma conexão espontânea com a atividade e a uma “posse” integral de seus corpos, então, mais livres de formas de opressão.

Trata-se, portanto, de um jogo de “poder ser”, de “poder se superar”, de “poder ir além de suas amarras emocionais” para participar do jogo. Um exercício de poder benéfico para as crianças, posto que pode levá-las, de modo descontraído, a superarem, através dessa consciência sobre seu próprio corpo e sobre o corpo do outro, uma realidade, por vezes, opressiva, que elas enfrentam no cotidiano. Chamá-lo de jogo lúdico de poder diz respeito ao fato de, nessa atividade, como em outras, ocorrer o destaque da figura dos líderes, aqueles alunos que apresentem maior capacidade de concentração e entrega à atividade, mostrando como esses jogos teatrais podem motivar os alunos a uma libertação da própria realidade, na qual, muitas vezes, os jogos de opressão se fazem presentes.

Outro jogo, este por mim criado, que também pode mostrar essa subversão (no sentido positivo) do que eu chamo de jogos de opressão, é o *jogo de observação*, em que lançar um olhar sobre o colega é essencial para a atividade. Sabemos que observar o outro pode ter dois efeitos, um dos quais é atribuir um valor às características físicas da pessoa que é observada. Assim, esse olhar sobre o outro pode construir julgamentos sobre aparência e comportamento: ser feio, ser bonito, ser estranho, ser engraçado, etc. Fato é que esses julgamentos e avaliações podem também estabelecer rotulações, levando a posicionamentos negativos em relação àquilo que é observado e julgado no outro (o outro é gordo/magro/feio, logo eu posso agredi-lo verbal e/ou psicologicamente; o outro tem orelhas grandes/pequenas, então eu posso fazer piadas com ele). Assim, observar, também, pode ser uma forma de gerar sentimentos negativos *em relação ao outro* (eu não gosto do outro, eu sinto que posso agredir o outro) e emoções negativas *no outro*, levando-o a sentir medo, vergonha, insegurança, etc.

Se observar pode levar a formas de rotular, marcar, gerar estranhamento, o jogo teatral da observação permite desconstruir essa rotulação, essa observação opressiva, transformando-a em observação compreensiva, na qual as características dos outros são observadas para que se descubra, a exemplo de *Flicts*, que as características de cada pessoa são partes de um patrimônio chamado diferença, diversidade. Desse modo, parte-se de um olhar julgador e opressor, para um olhar acolhedor, de modo que, assim como a obra citada de Ziraldo mostra a

riqueza que é ser diferente, esse jogo teatral mostra que o olhar sobre o outro pode revelar o valor que existe na diferença, ajudando os alunos a valorizarem a si mesmos, em seu conjunto de características físicas, superando a ideia da diferença como motivo para a se exercer a opressão.

Nesse contexto, podemos lembrar o que nos traz Augusto Boal e o teatro do oprimido, já que essa vertente do teatro aborda a ideia de que o opressor se constitui como tal graças ao julgamento e à avaliação que ele exerce sobre o outro, por exemplo, sobre as características físicas ou comportamentais do outro. Desse modo, estabelece-se uma relação entre opressor e oprimido a partir de um julgamento que não apresenta um fundamento em si, a não ser o preconceito pela inaceitação das diferenças naturais entre as pessoas. Isso, mais uma vez, faz-nos remeter ao livro *Flicts*, já que o dilema da cor “inclassificável” se constrói pela maneira como ela é julgada e pela forma como essa mesma cor aprendeu a julgar a si mesma, por meio de uma interação, tantas vezes dissimulada, entre opressor e oprimido.

Esse “jogo de opressão” (grifo meu) se faz através de relações de poder, pelas quais se sustenta e se justifica o preconceito que leva a avaliações negativas sobre os outros. Por sua vez, o teatro possibilita que a relação entre opressor e oprimido seja espelhada, ainda que de maneira refratada (alterada), e possa mostrar às próprias crianças (no caso da atividade trabalhada em sala de aula) as maneiras pelas quais se constroem comportamentos preconceituosos e discriminatórios que levam a situações de exclusão, ou mesmo violência, como o *bullying* praticado nas escolas.

As atividades de caráter somático que exploram as ideias trazidas pelo *Teatro do Oprimido* não erradicam o preconceito e a discriminação, mas proporcionam uma reflexão e uma autorreflexão, pelas quais os próprios alunos podem avaliar a maneira como tratam a si próprios, e também aos colegas; compreendendo melhor a maneira como gostariam de ser tratados pelos outros e como devem, então, propiciar esse tratamento respeitoso por parte dos outros. Essa constatação pode ser possível, também, por meio desses jogos teatrais praticados com os alunos.

A história de *Flicts*, assim, pode favorecer a expressão sobre o problema do *bullying*, sobre a autoaceitação, sobre discriminação racial ou física, oferecendo, inclusive, exemplos de situações reais dessas situações, podendo levar a um encontro dos alunos, não apenas com os jogos pedagógicos discutidos, mas com a própria mensagem de Ziraldo em seu livro. Isso pode ser implementado pelo teatro, que tem a possibilidade de proporcionar às crianças um novo aprendizado sobre a convivência social, sobre a importância do respeito nas relações interpessoais, e sobre a autoaceitação e a autoestima. Nesse sentido, entendemos que o teatro é

uma arte extremamente benéfica, educacionalmente produtiva, dadas as possibilidades que ela traz para os desenvolvimentos intelectual, socioafetivo e emocional; e, também, reflexiva, por tratar de questões ligadas à ética (como se comportar), ao comportamento socialmente harmonioso, sadio e construtivo.

O jogo das emoções, por exemplo, pode promover uma entrega sensível e profunda ao corpo, fazendo com que ele se expresse, ao mesmo tempo em que se sente acolhido e aliviado, justamente por essa capacidade de expressão e/ou autoexpressão no encontro de suas próprias emoções. O teatro, então, como um palco, é um lugar apropriado, confortável e apto para receber esse tipo de sentimento e de expressão. É um lugar onde a criança pode se sentir segura para ser devidamente acolhida, espaço em que as emoções são bem-vindas e a expressão destas é bem recebida.

6 Palavras, mas não finais

Ao se trabalhar a educação somática em sua relação com o teatro, como proposto neste trabalho, é importante enfatizar que a abordagem aqui utilizada tem como ponto de chegada a sala de aula, já que se trata de uma proposta a ser considerada com crianças do Ensino Fundamental I. A própria obra escolhida para nortear este trabalho, *Flicts*, sugere o tema da inclusão e da discussão da diferença como uma característica das pessoas; característica esta que deve ser reconhecida, respeitada e, mesmo, valorizada.

Nisso, é importante colocar que a educação somática e o teatro também têm um grande potencial pedagógico enquanto uma forma de se promover o diálogo sobre as diferenças e sua inclusão. A esse respeito, Soares da Costa, Santos e Rodrigues (2019) sustentam que a educação somática “tem importante repercussão na inclusão das diferenças de cada estudante” (Soares da Costa; Santos; Rodrigues, 2019, p. 17), na medida em que incorpora essas diferenças como características constitutivas de cada aluno.

A presente pesquisa discutiu o impacto significativo da educação teatral na vida dos alunos, transcendendo o desenvolvimento de habilidades artísticas para influenciar, positivamente, aspectos cognitivos, intelectuais, emocionais e sociais. A riqueza da experiência prática pode não apenas moldar a expressão individual dos estudantes; mas, também, pode deixar uma herança duradoura na vida do professor, enriquecendo sua abordagem pedagógica e fortalecendo a conexão entre educador e educando. Essa tese reforça a importância da educação teatral como uma ferramenta poderosa para a formação integral, promovendo um ambiente

educacional seguro para a sua prática; além de ser enriquecedor e impactante, de maneira sensível para todos os envolvidos.

Logo, entendo, também, que a inserção da prática teatral na escola, aliada aos jogos teatrais, emerge como um catalisador essencial para a evolução da criança em diversos aspectos. Ao participarem de atividades teatrais, os alunos não apenas podem desenvolver habilidades de expressão e comunicação, mas, também, aprimorar a empatia, a criatividade e a confiança em si mesmos. Paralelamente, o desafio inerente ao cotidiano escolar, repleto de problemas, pode proporcionar à prática docente um terreno fértil para o aprimoramento de experiências e habilidades pedagógicas.

A vivência de práticas como as que foram aqui discutidas ainda pode nos fortalecer e preparar para enfrentar outras oportunidades educacionais, oferecendo a educadores e educandos uma bagagem valiosa que transcende as fronteiras da sala de aula e os palcos dos teatros, ajudando a preparar a ambos para o espetáculo da vida real. Assim, esperamos desenvolver novos estudos sobre essa temática; e, também, na prática em sala de aula, levar essa proposta mais adiante, buscando maior profundidade nas pesquisas e na prática educacional teatral. Esperamos que este trabalho possa contribuir, a partir da discussão aqui levantada, para o aprendizado de futuros discentes de teatro.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOLSANELLO, Débora Pereira. **Educação Somática: ecologia do movimento humano - pensamentos e práticas**. Curitiba: Juruá, 2016.

COELHO, Joyce Ajuz; CASTANHEIRA, José Cláudio S. A cultura do consumo e o entretenimento como linguagem multissensorial. **Lumina: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 1-12, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/article/download>. Acesso em: 14 nov. 2023.

COSTA, Priscila Rosseto; STRAZZACAPPA, Márcia. **A quem possa Interessar: a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2015. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/presenca> >

ESTEVES, Gerson da Silva. Do teatrão ao *mainstream* indústria teatral no Brasil. In: INTERPROGRAMAS DE MESTRADO EM COMUNICAÇÃO, 9., 2013, São Paulo. **Anais...**

Faculdade Cásper Líbero, 2013. p. 1-12. Disponível em:
<https://static.casperlibero.edu.br/uploads/2014/04/Gerson-da-Silva-Esteves-Gerson-Steves.pdf>.
Acesso em: 14 nov. 2023.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GALDINO DA SILVA, Ana Paula. **A contação de história na educação infantil: teatralidade e educação somática**. 2023. 59 f. Monografia (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

HANNA, Thomas. What is somatics? *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, New York, v. 5, n. 4, p. 4-8, 1986. Disponível em: <https://somatics.org/library/html-wis1>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MAGALHÃES, Marina Campos. Abordagens somáticas na formação em Dança: da secura do fundo ao currículo como cartografia. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 13, n. 3, p. 1-29, 2023. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rbep/4678>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MAGELA, André. **Da artesanaria teatral à produção de subjetividade – educação e agenciamento em tempos de catástrofe**. São Paulo: HUCITEC, 2023.

MENDONÇA, Maria Emília. **A Psicomotricidade e a Educação Somática à luz da Psicanálise Winnicottiana**. 2007. 268 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15643/1/Maria%20Emilia%20Mendonca.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

NUNES, M; MENDES; CONDE, M. M. A expressão do movimento e os benefícios da construção de uma educação somática com crianças: uma leitura da psicologia junguiana. **Self** - Revista do Instituto Junguiano de São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://self.emnuvens.com.br/self/article/view/142>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PEDROTTI, Amanda; BERSELLI, Marcia. A abordagem somática do movimento como estratégia de preparação corporal: breve análise de práticas corporais em uma montagem teatral realizada em contexto acadêmico. **O Mosaico**, v. 12, n. 2, p. 131-143, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/mosaico/article/view/3468>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PEDROTTI, Amanda; BERSELLI, Marcia. Abordagens somáticas do movimento em oficinas de teatro para grupo híbrido em ambiente remoto. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 8, n. 2, p. 93-105, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/rascunhos/article>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SOARES DA COSTA, Fábio; SANTOS, Andreia Mendes dos; RODRIGUES, Janete de Páscoa. Educação Somática como perspectiva inclusiva nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em:

/www.scielo.br/j/rbep/a/9Dnf5mWyGvk5vk7BXgdgrXw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 nov. 2023.

STRAZZACAPPA, Marcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório**: teatro e dança, ano 12, n. 13, p. 48- 54, 2009. Disponível em: http://revistarepertorioteatroedanca.tea.ufba.br/13/arq_pdf/educacaosomatica.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

ZIRALDO. **Flicts**. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1969.

Recebido em: **30/08/2025**

Aprovado em: **04/11/2025**

