

# **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ENSINO DE ARTES CÊNICAS PARA DESVIOS DE SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA EM ESCOLAS – UMA PROPOSIÇÃO.**

Márcia Baltazar (Universidade Federal de Sergipe – UFS)<sup>1</sup>

## **RESUMO**

O objetivo é apresentar uma proposta de ensino de artes cênicas agregando diferentes abordagens e voltada para escolas com problemas de violência. A partir de um estudo bibliográfico, conceitua-se a violência escolar. Adotando os pressupostos de possibilidade de atuação no controle da violência da psicologia social, apresenta-se o Teatro Social dos Afetos (TSA), baseado no Teatro do Oprimido. Agregam-se à proposta de ensino do TSA as metodologias somáticas da Técnica Klauss Vianna e do Movimento Autêntico considerando o foco dessas abordagens na percepção do movimento. Apresenta-se um plano de curso de artes cênicas que ainda não foi executado na prática.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Violência escolar; teatro do oprimido; somática; movimento autêntico, técnica Klauss Vianna.

## **ABSTRACT (pode ser inglês e/ou francês e/ou espanhol)**

The objective is to present a proposal for teaching performing arts that brings together different approaches and is aimed at schools with problems of violence. School violence is conceptualized based on a bibliographical study. Adopting the assumptions of the possibility of acting in the control of violence in social psychology, the Social Theater of Affections (TSA) is presented, based on the Theater of the Oppressed. The somatic methodologies of Klauss Vianna Technique and Authentic Movement are added to the TSA teaching proposal, considering the focus of these approaches on the perception of movement. A course plan for performing arts that has not yet been implemented in practice is presented.

---

<sup>1</sup> Márcia Baltazar é atriz, doutora em Artes (UNICAMP) e professora do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Dedicou-se à criação coletiva de encenações em espaços públicos e à pesquisa das artes cênicas em territórios violentos. Tem experiência na área de expressão corporal e somática, voz, ação cultural e pedagogia das artes cênicas. Organizadora do livro “Teatro na Margem” (HUCITEC, 2015). Integrante do Grupo de Pesquisa em Pedagogia das Artes Cênicas – GPPAC-ECA-USP.

## KEYWORDS

School violence; theater of the oppressed; somatics; authentic movement, Klauss Vianna technique.

## INTRODUÇÃO

Corriqueiramente a formação em diversas linguagens artísticas no formato de aulas ou oficinas culturais é solicitada como meio de combater a reprodução de condutas humanas consideradas violentas.

Antes do desenvolvimento deste artigo, adotemos o que resumidamente os pesquisadores do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) definem para o conceito de violência:

[...] fatos e ações humanas que se opõem, questionam ou perturbam a paz ou a ordem reconhecida como legítima. Seu uso corrente compreende o emprego de força brutal, desmedida, que não respeita limites ou regras convencionadas”. Distingue-se do crime, “violência codificada nas leis penais” (Adorno, 2012, p. 72 apud. ADORNO & NERY, 2019, p.171).

Observamos o discurso das benesses à conduta humana nos incentivos à formação artística, esportiva e à educação de forma geral. No caso das artes, quando voltadas para contextos em que há condutas violentas, as benesses são mencionadas como forma de desvios das motivações da violência para a expressão artística. Não enfrentaremos essa problemática aqui, embora seja uma questão que merecerá futuras abordagens.

Dentre os pesquisadores que se debruçam nos estudos da violência, é praticamente consensual de que a violência é sistêmica, está inserida num ciclo de violência social que implica várias esferas do convívio humano.

As pesquisas de mais de trinta anos do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP) mostram que a violência é cíclica. O NEV encontra-se realizando uma pesquisa sistêmica sobre a reprodução da violência que se organiza em três frentes segundo citação de seus coordenadores:

A pesquisa, que se vale principalmente de dados de *surveys* transversais e longitudinais, está organizada em três dimensões: a) perspectiva dos adolescentes: explora o processo de socialização legal desde a primeira adolescência, acompanhando o desenvolvimento das relações de jovens com as autoridades e definição de regras em casa, na escola e no contato com policiais; b) perspectivas dos cidadãos: explora as relações entre o público e as autoridades, investigando quais são os condicionantes da legitimidade das leis, da justiça e da

polícia, além de considerar como essas relações podem ser afetadas por variáveis socioespaciais e experiências de medo e vitimização; c) perspectiva dos detentores do poder: como servidores públicos, como policiais e juízes, entendem sua própria legitimidade e percebem o seu exercício de autoridade (ADORNO, NERY, 2019, p. 186-7).

Neste texto, iniciemos com um breve apanhado sobre a conceituação de violência escolar e, em seguida, nos voltaremos ao nosso foco que é apresentar uma metodologia para o ensino de artes cênicas que enfrente a problemática da violência escolar com o intuito de oferecer um espaço reflexivo e artisticamente desviante para as forças violentas existentes em nós.

## VIOLÊNCIA ESCOLAR

No artigo “Violência nas escolas: como defini-la” (CUBAS, 2006), Viviane Cubas faz um levantamento sobre as definições de violência escolar encontradas na literatura nacional e internacional.

Segundo a autora, Debarbieux nos fala da especificidade dos contextos de violência escolar que abrange desde agressões graves até as pequenas incivildades no ambiente escolar. A questão sobre a limitação do que seja violência nos contextos escolares pode levar à criminalização e à estigmatização de padrões de comportamento comuns no ambiente escolar, ou pode excluir a experiência de algumas vítimas no processo de reflexão sobre o problema, já que “a voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência, que diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de stress, que escapam à punição, quanto à agressão brutal e caótica” (Debarbieux, 2002: 61 apud CUBAS, 2006, p. 24). Portanto, as vítimas apontam as atitudes que geram medo e insegurança nas escolas e devem ser escutadas.

Outro autor estudado por Viviane Cubas é Charlot (2002) que mostra quatro aspectos em que a violência escolar tem se manifestado nos últimos tempos:

[...] O pesquisador (Charlot) afirma que, do ponto de vista histórico, o problema da violência escolar não é recente, mas o que pode ser considerado novo são as formas pelas quais essa violência se manifesta, divididas pelo autor em quatro aspectos: o surgimento de formas de violência mais graves, apesar de bastante raras; a idade cada vez menor dos alunos envolvidos nos casos de violência que, nesse caso, entra em conflito com o ideal de infância como o período de inocência; a ação de agentes externos que ocupam o espaço da escola com agressões geradas fora dela; a repetição e o acúmulo de pequenos casos que não são necessariamente violentos, mas que criam a sensação de ameaça permanente (CUBAS, 2006, p. 25).

Assim Charlot (2002) apresenta três tipos de violência que envolve o contexto escolar: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. Um exemplo de violência à escola são as depredações. Já a diferença entre o primeiro e o terceiro tipo é que os agressores são pessoas externas à escola quando há violência na escola e são internos à escola no terceiro tipo.

Também encontramos uma variedade de termos para os comportamentos violentos: agressão, insulto, conflito, delinquência, transgressão, furto, depredação, vandalismo, conduta de desordem, comportamento criminoso, comportamento antissocial, incivilidade etc.

Entre as causas da violência escolar, encontram-se na literatura tanto explicações sobre atributos individuais quanto institucionais e sociais.

[...] Entre as causas externas estão: os ideais de gênero, sexismo; relações raciais, racismo e xenofobia, migração e conflitos regionais; estrutura familiar dos alunos; influências da mídia; características do ambiente onde a escola está inserida. Quanto às causas internas (aquelas que se originam no interior da escola) essas incluiriam: idade e nível de escolaridade dos alunos; regras, disciplina e o sistema de punições das escolas; a indiferença dos professores frente a todos os casos de violência, a má qualidade do ensino, carência de recursos humanos e a relação de autoridade entre professores e alunos (CUBAS, 2006, p. 28).

Os comportamentos violentos não são valorizados. Pesquisas apontam que para a comunidade escolar as repetidas situações de violência acabam gerando tensões no cotidiano da escola dando a impressão sempre de desordem, desconfiança, ausência de regras, abandono gerencial,

[...] “lugares de ninguém” onde a vontade do mais forte é que prevalece, anulando qualquer possibilidade de ação conjunta. “Na escola isso se traduz por uma grave crise de identidade, tanto entre alunos quanto entre docentes e o termo mais nodal nos discursos é exatamente o de “respeito”, sem o qual não há prestígio nem identidade social sólida” (Dhoquois, 1996 apud Debarbieux, 2001:178). Dessa forma, o desenvolvimento de práticas de boa convivência é fundamental para a manutenção de um ambiente acolhedor e inclusivo (CUBAS, 2006, p. 38).

Com relação às práticas de boa convivência, isso não significa eliminar o conflito interpessoal nas relações dentro de uma escola, muito pelo contrário. Busca-se lidar com o conflito como fertilidade para a democracia quando ele se manifesta de forma legítima, o que deve ser aceito. A questão é impedir que o conflito torne-se

violência, agressão, desmerecimento da pessoa ou opinião de alguém. Segundo os autores pesquisados a mediação do conflito deve ser pela linguagem, pelo diálogo e pelo uso da palavra.

Esse diálogo, paciente, obstinado, pedagógico, instaura um respeito ao outro, com ações e sentimentos de reciprocidade que podem ajudar a eliminar a violência, construindo possibilidades do encontro (SANTOS, 2001:121 apud CUBAS, 2006, p. 46).

Os programas internacionais de controle da violência escolar buscam satisfazer as necessidades dos jovens, desenvolver um ambiente solidário, humanista e cooperativo, criar bons relacionamentos na comunidade interna escolar, propiciar interações com a comunidade externa à escola e, sobretudo, incorporar o conflito como “criador social” (TAVARES, 2001: 128 apud RUOTTI, 2006, p. 219).

Assim, corriqueiramente as artes e os esportes são as vias implantadas através de cursos de formação de curto ou de longo prazo nesses programas de controle da violência. Existem estudos sobre a efetividade dessas atividades, mas o que surpreende é que há uma máquina objetiva e subjetiva super potente de reprodução do modo operante da exploração capitalística que refreia a disseminação do modo operante artístico para a vida em sociedade (ROLNIK, 2018).

## TEATRO SOCIAL DOS AFETOS

Pesquisando metodologias de teatro em contextos de violência escolar, encontramos o livro “Teatro Social dos Afetos e a Violência na Escola” (FERNANDES, GARCIA, 2021) no qual as autoras apresentam um planejamento didático de curso de teatro baseado no Teatro do Oprimido de Augusto Boal. As aulas apresentadas foram experimentadas em uma escola de ensino médio e o trabalho compôs em parte a pesquisa de doutorado em psicologia social de Kelly Fernandes.

A despeito de nossas críticas ao uso instrumental do teatro para tratar de qualquer tema, esse livro traz acúmulos no que diz respeito à análise institucional da escola e às metodologias de abordagem e expressão dos afetos em situação de violência. Isso devido à formação interdisciplinar das autoras. As mesmas abordam a violência como uma relação social e não como um comportamento individual.

A metodologia proposta se vale da **utilização do teatro** para a constituição de vínculo, reconhecimento de si no grupo, compreensão

da realidade em que estão inseridos, identificação dos conflitos existentes em suas vidas, conhecimento dos afetos que estão presentes nas relações, tanto nas que oprimem quanto nas que potencializam uma luta para libertação das opressões e para ensaiar estratégias com o intuito de transformar a realidade na busca de uma sociedade mais justa e com equidade (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 7, negrito nosso).

Kelly Fernandes e Daniela Garcia partem do pressuposto de que a violência é uma avaliação social e no caso abordado, são acontecimentos compreendidos dentro da instituição escolar. Assim, utilizam o teatro como “dispositivo de análise para um entendimento coletivo”, como uma metodologia de análise institucional que provoque “processos que instituem novas formas de sentir, pensar e agir na escola” (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 13).

As autoras compreendem o afeto como “um conceito político, pois as relações sociais e políticas se referem também a como afetamos e somos afetados; o que sentimos e como agimos; como organizamos o que é perceptível, mas não visível” (Idem, p. 18). Nesse sentido, Fernandes e Garcia relacionam os afetos ao corpo. “[...] o afeto é entendido como a vivência do corpo ao encontrar os elementos produzidos pelo social, sendo assim um conceito político” (idem, p. 19).

Essa variabilidade emocional responsiva às relações sociais é o foco do “Teatro Social dos Afetos” (TSA), termo cunhado pelas autoras. Inspiradas nas noções de maus e bons encontros do filósofo Spinoza, as autoras propõem uma reflexão sobre os afetos na prática do TSA.

Produzir uma **reflexão** sobre nossos afetos e as formas de afetação que os produzem não nos serve para negá-los, mas sim para uma consciência conectada com os afetos que possa nos levar a agir de forma mais coerente e estratégica para se alcançar o que se deseja – não podemos escolher como nos sentimos, mas refletindo sobre como somos afetados poderemos passar a escolher como agimos e não somente reagir nos impulsos de nossos afetos. Conhecer os afetos é também importante para reconhecermos os encontros que diminuem e os que aumentam nossa potência de agir, e não apenas reagir, compreendendo, assim, as relações sociais que estabelecemos (idem, p. 20, negrito nosso).

Assim, partindo de uma concepção de que somos afetados e afetamos emocionalmente o meio social, as autoras escolhem como metodologia para a reflexão dos afetos, o Teatro do Oprimido. Tal escolha valoriza a compreensão das relações sociais como determinadas por relações de opressão, fruto da visão marxista que está na base do pensamento de Augusto Boal. Além disso, para Boal a estética também é

resultado de uma relação de dominação; assim, para as autoras o Teatro do Oprimido é um modo de mudança estética do teatro a qual tem a potência de mudar as relações de opressão em nossa sociedade.

As autoras transferem o sistema de leitura do Teatro do Oprimido sobre as opressões sociais para a reflexão sobre as violências ocorrentes no ambiente escolar. No entanto, as mesmas percebem que as categorias “opressor” e “oprimido” não dariam conta de operacionalizar um processo criativo em teatro no contexto escolar que se depararam. “Escutamos histórias sobre homofobia, racismo, machismo, preconceitos de classe, sobre saúde mental etc. – tudo na mesma sala –, mas os oprimidos e os opressores eram ao mesmo tempo variados e os mesmos, já que apenas mudavam de posição” (Idem, p. 22-3).

Desse modo, as autoras elaboram um curso de teatro que toma os pressupostos de constructo social de Augusto Boal, mas que valoriza a nomeação dos afetos nas relações. “Os afetos, ou seja, a maneira que as pessoas eram afetadas e afetam no ambiente escolar precisava ser nomeada. Raiva, medo, esperança, inveja, alegria e outras emoções estavam presentes na atividade ou passividade de cada um e do coletivo” (Idem, p. 24).

Em tal metodologia a escuta do corpo torna-se primordial. Na verdade, as autoras tomam como disparador do Teatro Social dos Afetos (TSA) o que elas nomeiam como “corpo alegre”. “Um corpo alegre é o contrário do corpo alienado do mundo e de si, ou seja, é um corpo que pode imaginar e criar outras possibilidades de sentir, se mover, pensar e agir” (idem, p.22).

As autoras também afirmam que tanto nossas ações quanto nossos sentimentos e pensamentos são mutantes. “O sentir, agir e pensar acontece ao mesmo tempo e no teatro é possível observar e reconhecer a memória passada no presente para criar outros futuros. Somos seres em movimento” (idem, p. 25).

No TSA, vivenciar e reencenar os conflitos sociais, **por meio do corpo**, com enfoque nos afetos, indica com clareza que não se muda um afeto apenas com uma ideia. É necessário que outros afetos mais potentes e contrários circulem, promovendo diferentes afetações que tornem os corpos potentes para agirem no mundo (idem, p. 27, negrito nosso).

## TEATRO SOCIAL DOS AFETOS, TÉCNICA KLAUSS VIANNA E MOVIMENTO AUTÊNTICO

Embora Kelly Fernandes e Daniela Garcia deem destaque para o corpo e enfatizam a não separação corpo-mente (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 31), parece-nos que o tratamento microperceptivo das variações emocionais/corpóreas se dá de modo estanque, como fotos de um processo em constante mutação. As autoras afirmam nossa potência de variar, de irmos a ser e de nos tornarmos diferentes do que somos, mas tomam como base os papéis identitários que desempenhamos socialmente e que de algum modo são construídos nas relações institucionais e sociais.

Estamos em acordo com as forças determinantes de nossos afetos e posturas enquanto constructos sociais e também acreditamos que o desvio na reprodução sistêmica de um(a) ou de alguns(mas) tem a potência de transformação de relações sociais de violência. No entanto, propomos adicionar à metodologia do TSA a educação somática, mais especificamente procedimentos da Técnica Klauss Vianna e do Movimento Autêntico.

Nosso intuito não é oferecer mais uma metodologia artística instrumental de controle da violência, mas oferecer uma metodologia de escuta dos acontecimentos relacionais do soma – corpo&mente – que necessariamente oferece um modo de percepção da constante mudança da vida e que, agregada à reflexão sobre os modos de reprodução da violência, podem ser um território subjetivo potente de novos comuns, talvez menos violentos (considerando como estamos tratando aqui de violência escolar).

Segundo o Código Deontológico, de 1995, do Reagrupamento pela Educação Somática:

a Educação Somática é um jovem campo disciplinar que se interessa pela aprendizagem e pela consciência do corpo em movimento no interior de seu meio. Tal campo propõe uma descoberta pessoal de seus próprios movimentos, de suas próprias sensações. Esse processo educativo é oferecido em cursos ou lições em que o orientador propõe pela palavra, ou ainda pelo gesto ou o tocar, atividades pedagógicas de movimento e de percepção do corpo (VIEIRA, 2015, p. 129).

No interior desse campo o termo “soma” amplia o escopo de sentidos tradicionalmente dado à palavra corpo, referindo-se à experiência somática enquanto conexão de ação, pensamento, sensação, memória, emoção, percepção, cognição... enfim a não separação corpo e mente e a conexão ecológica dos seres.

O que hoje em dia foi registrada como uma técnica de educação somática com o nome Técnica Klauss Vianna (TKV) é uma prática de estudo de consciência corporal



para a arte do corpo em dança criada inicialmente por Klauss Vianna e Angel Vianna, sistematizada por Rainer Vianna e atualmente desenvolvida por diversos artistas pesquisadores de várias áreas (MILLER, 2007, 2012).

A TKV é uma prática coletiva que nos conecta ao mundo, à matéria, ao corpo. Percebemos que somos sujeitos em risco e mutantes o tempo todo ao experienciar o nosso peso em relação à gravidade, a nossa sustentação e os nossos movimentos. A partir de nossa percepção, estabelecemos olhares e relações com o mundo. Isso desenvolve uma autonomia de criação, uma potência de existir, ou uma produção de nossa existência como obra de arte que é, ao mesmo tempo, pedagógica e política e produz uma mudança cultural em relação à expressão do corpo e de nossa identidade.

Pedagógica porque provoca uma construção de conhecimento e trata-se de uma pedagogia essencialmente não autoritária e não mecanicista, pois necessariamente, quando trabalhamos com educação somática, lidamos com a escuta: nossa e do outro (FORTIN, 1999). Política, porque a partir do meu olhar sobre meus movimentos mentais e corporais desenvolvo também uma capacidade de olhar para o mundo e propor novos possíveis (RANCIÈRE, 2005). Esses aspectos provocam mudanças culturais sobre como enxergamos o corpo, ou seja, como lidamos com sua imagem, e conseqüentemente como propomos configurações e relações sociais.

Já o Movimento Autêntico (MA) nas palavras de Soraya Jorge é uma abordagem somática relacional que envolve a palavra, o narrar-se e o dizer ao outro.

A abordagem somática relacional do Movimento Autêntico, também considerado como um Terreiro Contemporâneo, é uma Prática do Testemunho. Tem sua base estruturante expressa na e entre as funções do Mover e do Testemunhar. No acompanhamento atento aos conteúdos emergentes do soma, no que concerne à fisicalidade, às sensações, às imagens, aos pensamentos, e aos afetos, o Mover desenvolve sua Testemunha Interna, e a Testemunha, o Mover interno: como cada pequena coisa nos afeta e como afetamos cada pequena coisa é a investigação cartográfica do Testemunho. As proposições para a construção de um continente sem legendas possibilitam espaços confiáveis de compartilhamento, considerando os “jeitos” de falar próximos ao “jeito de olhar”. Os Testemunhos vão articulando aberturas para novos encontros. Além de se apresentar como metodologia de primeira pessoa para o estudo da consciência, a Testemunha externa, cartógrafo, possui uma dupla atenção ao objeto de estudo, que inclui tanto o Mover quanto a experiência de si (processos de subjetivação), possibilitando o desenvolvimento da Testemunha Interna. [...] o Movimento Autêntico é um espaço de construção de linguagem verbal, exatamente por ter em sua estrutura o Testemunho com palavras (JORGE, 2019, p. 217).

Voltando ao Teatro Social dos Afetos (TSA), o qual é focado em situações sociais de violência passíveis de mudança, acreditamos que ao agregarmos procedimentos da Técnica Klauss Vianna (TKV) e do Movimento Autêntico (MA) complementamos a metodologia do curso de teatro formulado por Kelly Fernandes e Daniela Garcia com a adição de metodologias somáticas cujos focos são a percepção e a narrativa do soma em mudança e em conflito sempre.

O intuito é também oferecer com a educação somática metodologias sistematizadas para desvios de representações estereotipadas. Kelly Fernandes e Daniela Garcia reconhecem a necessidade de romper com os estereótipos nas dramatizações grupais, pois os mesmos mostram padrões baseados em ideias preconcebidas e clichês, indicando as mecanizações e julgamentos instaurados no grupo (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 30).

Antes de descrevermos uma metodologia de oficina de artes cênicas envolvendo o TSA, a TKV e o MA, vários procedimentos amparados em acúmulos da psicologia social e da análise institucional elencados por Kelly Fernandes e Daniela Garcia são dignos de nota enquanto bons conselhos para práticas grupais e de mediação de conflitos.

- Formação de grupo e processo grupal:

Para se formar qualquer grupo é preciso que haja um interesse em comum. É preciso estabelecer regras para a conquista do objetivo em comum e as regras precisam ser cumpridas ou repactuadas coletivamente para que haja confiança interna no grupo e no processo grupal. As autoras apontam a necessidade de se fazer acordos tanto para o curso como um todo como para cada aula específica.

No livro (FERNANDES, GARCIA, 2021) há uma atividade baseada nos círculos restaurativos que objetiva a criação de acordos em grupo. A proposta começa com o pedido de resposta a seguinte questão “Quais são as suas características quando você está no seu melhor?” (p. 50). Após a disposição das respostas escritas em papéis e em círculo no centro da roda torna-se visível a potência do grupo. Em seguida, o mediador(a)/professor(a) pergunta quais acordos são necessários para que todos estejam no seu melhor durante os encontros/aulas. A partir das respostas, os acordos são estabelecidos coletivamente além de estabelecidas também as soluções para quando tais acordos não forem cumpridos.

A constante análise dos acontecimentos relacionais do grupo e o cumprimento dos acordos ajudam a desconstituir o lugar de projeção e de poder e devolver a

responsabilidade ao grupo por seu projeto em comum. Por isso é indicado um equilíbrio de tempo para a prática e a reflexão em grupo.

- Conversas em roda:

Várias das propostas das autoras usam de elementos da prática dos círculos restaurativos como realizar todas as conversas em roda. “Partimos do princípio de que o círculo é um espaço onde todos se veem, sendo que, no centro do círculo, todas as singularidades se encontram em um espaço comum” (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 36).

- Escutatória:

As autoras constataam que na maioria das salas de aulas das escolas não há escuta entre alunos(as) e professores(as) ou não há espaço subjetivo para o novo, o nunca ouvido.

Há também o problema de quem escuta o outro, a partir dos valores morais, e prioriza o lugar de fala e os interesses de quem escuta; responde-se a um outro a partir de si, julgando o que o outro é, a partir do que quem escuta já pensa. Esse tipo de escuta estabelece relações verticais de poder que podem gerar a submissão e a obediência (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 41).

Inspiradas num termo ouvido do pedagogo e escritor Rubem Alves, as autoras apresentam propostas de “escutatória” que se baseiam em seus conhecimentos de comunicação não violenta. Um exemplo das atividades propostas é a “Improvisação dos Desescutadores” (p. 61) em que são indicados jogos de improvisação de um diálogo entre dois personagens nos quais um assume papéis como aquele(a) que diz sempre “o meu pior é melhor que o seu...”, “E eu que...”; ou aquele(a) que diz sempre “se eu fosse você...” ou aquele(a) que responde sempre supondo que o problema do(a) outro(a) é por um bom motivo, ou para purgação ou por alguma outra razão que ele(a) sabe, mas que quem está solicitando escuta não sabe.

- Mediação grupal:

Outro acúmulo da psicologia social é a mediação grupal que é um processo de reflexão coletiva. As autoras indicam procedimentos que estimulam os desvios das discussões superficiais sobre quem tem razão ou que está com a verdade e estimulam perguntas que buscam manter a curiosidade para que haja tempo para a reflexão das respostas. Como se apoiam no Teatro do Oprimido, o mediador do TSA é nomeado como “curinga”.

- Acolhimento:

O termo acolhimento é muito usado na saúde e está relacionado à escuta e ao cuidado com o(a) outro(a). Como as práticas do TSA podem tocar em sofrimentos, as autoras elencam procedimentos de acolhimento como o “Eu estou aqui, eu estou te vendo”.

[...] Em círculo, um participante olha para o segundo participante que está ao seu lado, e diz “Eu estou te vendo” a outra pessoa responde “Eu estou aqui”, em seguida o segundo participante olha para a pessoa e faz o mesmo e, assim, segue-se em sequência (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 77).

Proposta extremamente sensível das autoras e que investe no elo, no comprometimento, na retomada dos acordos e do desejo de construção de um comum. Jogo que tem muitas ressonâncias com o Movimento Autêntico e as práticas somáticas, pois canaliza na fala a percepção do presente relacional como construção de realidade e teatralidade.

#### CORO AFETIVO DAS INSTITUIÇÕES E SOMÁTICA

Enfim, uma das últimas atividades do curso proposto por Kelly Fernandes e Daniela Garcia, que é um desdobramento do processo apresentado nas atividades anteriores, é nomeada como “Coro afetivo das instituições” (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 71). Damos destaque a essa atividade que é um jogo de improvisação teatral porque nela observamos o acúmulo de uma abordagem institucional com a abordagem de reflexão sobre os afetos.

Apresentaremos a seguir cada etapa da atividade, agregando sugestões de procedimentos de educação somática que poderão ser desenvolvidos como aprimoramento de expressão e conhecimento somático ou como preparação de educação somática para a realização do referido jogo de improvisação<sup>2</sup>.

As autoras, por estarem fundamentadas no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, usam os termos “opressor” e “oprimido”. A nosso ver, os termos “agressor” e “agredido” seriam mais precisos para o contorno do tema da violência. Por isso pedimos ao leitor que tenha em mente nossa proposta de substituição de termos de “opressor” para “agressor(a)” e de “oprimido” para “agredido(a)”. Outro conceito do Teatro do Oprimido é o/a “curinga”: o facilitador do jogo, ou seja, aquele que propõe, estimula,

---

<sup>2</sup> Propositura semelhante encontramos no artigo de André Magela (MAGELA, 2017) no qual o autor apresenta abordagens somáticas que podem ser enfatizadas durante a execução de jogos em aulas de teatro.

provoca o envolvimento dos/as demais participantes no jogo. Aqui tomamos o(a) “curinga” como o(a) professor(a) de Artes.

#### ETAPA 1

Explicar o que é gesto. Investigar com o grupo o que é um gesto com som. Alguém do grupo oferece um exemplo e todos repetem (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 71).

##### - Gesto corporal com som vocal

Na Técnica Klauss Vianna (TKV) trabalhamos a consciência corporal a partir da investigação curiosa - nomeada como processo lúdico - da atenção enquanto presença, do peso do corpo em relação à gravidade, dos movimentos das articulações, da resistência muscular, das oposições ósseas enquanto direções de movimento e da organização do eixo global do corpo em diferentes situações.

Durante tais investigações estruturadas em procedimentos da TKV (MILLER, 2007, 2012) é possível agregarmos a expressão vocal como consequência do movimento (BRAZ, 2004, BALTAZAR, 2015). Assim, conquistamos uma integração de voz e corpo na expressão de um gesto.

#### ETAPA 2

Criação de gestos de opressão. Pedir para que alguém venha ao centro da roda e faça um gesto que represente uma pessoa oprimida. Todos do grupo repetem esse gesto com som proposto duas vezes. Na terceira vez, só a pessoa que propôs o gesto com som repete e congela na imagem. O grupo, observando a imagem, faz associações livres do que lhes vem à mente sobre a imagem que veem. Pode ser qualquer palavra, um afeto, uma ideia, uma frase curta... Este é o gesto número 1 (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 71).

##### - Escuta do soma-voz

Mostrar um gesto somático com expressão vocal que o(a) aluno(a) considere tradutor de uma experiência de sofrimento de violência. O grupo deve repetir o gesto buscando vivenciar em seu corpo as forças motoras de passagem de tal gesto. Quando o(a) propositor(a) do gesto congela na terceira vez da repetição, os(as) demais desenvolvem o gesto a partir do que a ação lhes causou, sendo inclusive a desistência da atividade lida como consequência do processo de escuta de um gesto violento e/ou da vontade de investimento no tema da aula/jogo.

#### ETAPA 3

Criação de gestos de opressão. Então, pede-se que a pessoa que propôs o gesto volte para o círculo e uma outra pessoa vai ao centro propor um outro gesto que represente outro tipo de opressão. As mesmas etapas anteriores são repetidas, só que dessa vez ao final, depois das associações livres, o gesto 1 e o 2 são repetidos para que seja possível memorizar. Logo, os mesmos passos são feitos completando 2 gestos de quem pratica opressão, dois gestos de quem sofre opressão e dois gestos de quem assiste, testemunha uma opressão. Portanto, teremos ao todo 6 gestos (2 de alguém que sofre uma opressão, 2 de quem realiza a opressão e 2 de quem testemunha uma opressão) (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 71).

- Estados somáticos de agressor(a), agredido(a) e testemunha

Pergunta realizada pelo(a) professor(a): Tais estados somáticos são distintos? De que maneira? A partir da percepção somática dos fluxos das forças físicas, emocionais, sensoriais, imaginativas, racionais ... Como diferenciar ou não diferenciar tais estados presentes numa situação de violência?

#### ETAPA 4

Dinamização de gestos. O grupo nesta etapa já vai ter memorizado 6 gestos com som. Então, com todos andando pela sala, pede-se que repitam quando o/a curinga disser o número, começando simples com apenas um número, para depois propor combinações de números, por exemplo: 1, 4 ou 2, 3, 6. Ou seja, andando pelo espaço se faz os gestos em ordens alternadas. O objetivo é investigar cada um dos papéis, com suas características específicas representadas nos gestos e suas possíveis combinações (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 72).

- Investigação dos fluxos somáticos nas situações de conflito representadas

A condução proposta por Kelly Fernandes e Daniela Garcia exige um exercício de memória corpo afetiva relacionada às experiências vivenciadas e consideradas violentas pelos(as) alunos(as). A passagem de um estado rotulado como de agressor para um estado rotulado como testemunha ou agredido visará, pelo enfoque somático, a investigação da passagem entre esses estados do soma.

#### ETAPA 5

Criação da cena. Pede-se para que o grupo escolha uma das imagens de oprimido que lhe seja mais representativa, em seguida, escolhe-se a imagem de opressor e de testemunha que mais se relacione com a imagem de oprimido que foi escolhida. Agora as três personagens realizam seus gestos em relação a essas imagens. Analisamos da mesma forma que no jogo de completar a imagem<sup>3</sup>: quem seriam essas pessoas, onde elas estariam, o que estaria acontecendo, qual o conflito. Temos então uma situação específica produzida pelos gestos

---

<sup>3</sup> Jogo apresentado anteriormente pelas autoras no livro em questão e que as mesmas explicam na citação. Proposta diretamente relacionada à metodologia dos Jogos Teatrais de Viola Spolin - quem, o quê e onde - como as autoras mesmas mencionam.

que investigamos. Investiga-se uma frase curta para cada um dos personagens (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 72).

- Estudo da relação

Aqui é necessário aprofundar a compreensão experiencial da diferença entre a representação até agora impulsionada pela memória e a vivência em ato da relação imprevisível entre os(as) três alunos(as) que assumem os papéis de agressor(a), agredido(a) e testemunha. Investe-se na atenção das passagens de um ato ativo e passivo de agressão concomitante ao de testemunho. Propor a execução dessa etapa em câmera lenta pode facilitar a percepção. Pode-se orientar o trio eleito com os(as) outros(as) do grupo como plateia ou pode-se pedir que todos busquem reproduzir os mesmos gestos do trio escolhido. Nesse processo de escuta do soma em trânsito busca-se a vocalidade e depois a frase a ser dita por cada personagem.

O acordo de quem seriam as personagens, o que estariam fazendo exatamente e a decisão do onde só seriam definidos após diversas experimentações. Nosso intuito é escapar da representação de estereótipos.

#### ETAPA 6

Investigação das instituições. Distribui-se os outros participantes, formando coros atrás dessas três personagens. Logo, volta-se para o grupo que faz o coro atrás de cada personagem e pergunta-se ao grupo que tipo de frases que sustentam ou produzem a ação do oprimido, do opressor e da testemunha, que frases o personagem ouviu no seu passado que faz com que ele aja dessa forma nesse momento. Quando o grupo chega ao consenso de qual frase é a mais representativa, perguntamos onde, de quem ouviu essa frase. A intenção nesse momento é investigar por qual instituição (família, escola, mídia etc.) esse sujeito se socializou fazendo-o agir dessa forma. Então, o grupo decide qual é a instituição mais representativa, pois pode ser que mais de uma instituição suporte certas frases. Depois, pergunta-se ao grupo qual gesto que pode acompanhar a frase. Deste modo, compõe-se um coro com frase e gesto que representem determinada instituição atrás de cada personagem. Estamos investigando “quem” na sociedade dá suporte as situações opressivas, muitas vezes essas ideias estão internalizadas e perdemos de vista de onde vieram. Assim, é importante investigar a produção da opressão que envolve os processos pelos quais estas se constituem nos sujeitos, bem como as práticas, crenças, valores e ideias que possibilitam as ações que engendram tal opressão [...] (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 72).

- Como o meio nos afeta e nos move

Se a etapa anterior não foi executada em vários trios aqui é o momento de realizar a experimentação dos três gestos escolhidos por todos os trios com a atenção voltada para os fluxos da relação em trio manifestada no soma-voz. Após essa

experimentação o(a) professor(a) instigará a atenção dos(as) alunos(as) para um “fora” daquela situação relacional específica. Para isso, sugerimos um aquecimento de caminhada no espaço percebendo o entorno cada vez mais distante e respondendo com soma-voz aos estímulos captados.

Após os(as) alunos(as) estarem familiarizados com a “responsividade” do soma-voz ao meio ambiente, trabalhamos as falas dos três coros que circundam o(a) agressor(a), o(a) agredido(a) e a testemunha partindo sobretudo da escuta dos estímulos de fora da sala que estejam presentes no momento ou sejam lembrados.

#### ETAPA 7

Investigação dos afetos. Quando todos os grupos e personagens tiverem suas frases e gestos, investigamos qual é o modo de afetação que está ocorrendo entre o coro e a personagem por exemplo, medo, alegria, inveja etc. Estamos tentando compreender nesse momento qual foi a forma de afetação no processo de introjeção de uma crença, já que faz muita diferença se foi através do medo ou da alegria, sendo que é por aí que passa a possibilidade de desconstituição da prática. É curioso que muitos grupos, quando se pergunta sobre afetos, dizem coisas como, por exemplo, autoritarismo. Logo, o/a curinga passa a investigar quais afetos dão suporte ao autoritarismo. Se o grupo achar mais de um afeto, o coro faz a frase com essa emoção como 100% de medo, 100% de ódio etc. Então, observa-se qual é mais representativa para a cena. O mesmo se faz com as personagens na cena, ou seja, investigamos por qual afeto o coro operou e como isso afetou a personagem, por exemplo, o coro amoroso da família pode dizer para a menina “Com essa saia vão achar que você é uma vagabunda”, afetando-a e produzindo raiva ou medo nela, por exemplo. Logo, todos os coros de atores e atrizes na cena tem suas falas nomeadas e estimuladas pelo afeto que o grupo escolheu. É feita a mesma dinamização em todos os 3 grupos (coro-personagem) (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 73).

- As emoções como soma e a fala do testemunho

Os procedimentos propostos pelas autoras favorecem descobertas de que os sentimentos que nos são transmitidos afetam nosso soma, o qual responde com sentimentos também. Outra prática somática é o Movimento Autêntico cujo método se apoia na ação de testemunhar-se e testemunhar outrem. Essa abordagem somática preza pela justeza da palavra ao acontecimento da fisicalidade, sensação, imaginação, pensamento, memória (JORGE, 2019). Saber narrar-se fielmente é um exercício. Portanto, para que a etapa proposta por Kelly Fernandes e Daniela Garcia agregue o movimento autêntico de testemunhar, propomos experimentações de explicitação pelas testemunhas dos fluxos de ações, sensações, emoções, pensamentos e lembranças em situações em que um grupo se move de olhos fechados e outro testemunha o movimento



dos(as) outros(as) em silêncio e observando primeiro a si em relação e depois em fala de testemunho para o(a) outro(a).

#### ETAPA 8

Dinamização. O/a curinga faz a mediação apontando cada ator ou coro (toda vez que o/a curinga apontar para a personagem ou coro, estes devem fazer seu gesto e dizer sua frase), para investigar a opressão e as relações entre imagens e frases. Assim, é possível combinar os gestos e frases com o ator-personagem e seu próprio coro ou coros diferentes com os atores do grupo. Pode acontecer que um coro dê suporte para a ação tanto do oprimido quanto para do opressor. Ou seja, o/a curinga dinamiza a cena tocando ou apontando os participantes de cada grupo ou cada ator de modo que seja possível observar os afetos que circulam e que frases estão cristalizadas na subjetividade dos sujeitos produzindo determinadas ações (FERNANDES, GARCIA, 2021, p. 73).

#### - Dança

Percepção do fluxo do movimento da cena que pode ser orquestrada pelo(a) professor(o) ou improvisada pelo grupo em suas funções de protagonista ou de coro. Propor a improvisação sem a condução do(a) professor(a) favorece a escuta dos tempos de recepção e enunciação. Se ocorrer uma confusão, a percepção da falta de escuta poderá ser também pedagógica para o lidar com situações de violência.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto conclusão, relembramos que de acordo com a literatura especializada lidar com a violência escolar não é fugir dos conflitos, mas percebê-los de frente. Nesse sentido as metodologias somáticas são pedagógicas enquanto educação para a percepção da normalidade conflituosa da vida e das relações com o meio.

Reconhecemos os vários acúmulos oriundos da psicologia social e da análise institucional nas propostas de controle à violência escolar. Também reconhecemos os potenciais de leitura social do Teatro do Oprimido. Como sabemos que a somática apresenta metodologias potentes de educação para a mudança, nossa proposta foi agregar abordagens e procedimentos da educação somática nas propostas de oficina de Teatro Social dos Afetos de Kelly Fernandes e Daniela Garcia. No entanto, não tivemos oportunidades até o momento de experimentarmos tal propositura em salas de aulas de escolas que enfrentam problemas de violência.

Apesar de sabermos da existência de contextos inóspitos à criação artística e à atenção minuciosa ao soma, enxergamos que o investimento em aulas de artes cênicas

nas escolas “serve” para mostrar que a utopia da felicidade é para ser sempre buscada. O criar conjunto é um arriscar-se na entrega a outrem e ao desconhecido. Exige confiança no(a) outro(a) e utopia, esperança de felicidade que deverá sempre seguir a ser conquistada por atos e palavras. Isto é uma crença.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio; NERY, Marcelo Batista. Crime e violências em São Paulo: retrospectiva teórico-metodológica, avanços, limites e perspectivas futuras. São Paulo: **Caderno Metropolitano**, v. 21, n. 44, pp. 169-194, jan/abr 2019.
- BALTAZAR, Márcia C. Expressão corporal: educação somática e política. **Repertório**, Salvador, ano 22, n. 32, p. 182-197, 2019.
- BALTAZAR, Márcia C. Aplicação da Técnica Klauss Vianna para a Expressão Vocal. **Anais do 9º. Seminário de Dança Angel Vianna**. N. 4, V. 1, Rio de Janeiro: Centro Coreográfico, out. 2015.
- BRAZ, Luzia Carion. **A iniciação ao treinamento do ator através da técnica corporal desenvolvida por Klauss Vianna**. Dissertação de mestrado. São Paulo: CAC-ECA-USP, 2004.
- CARDIA, Nancy. Exposição à violência: seus efeitos sobre valores e crenças em relação a violência, polícia e direitos humanos. **Lusotopie**, França/Brill, p. 299-328, 2003.
- CARDIA, Nancy. **Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en jóvenes basados en la promoción del desarrollo**. Washington, D. C.: OPS, 2006a.
- CUBAS, Viviane. Violência nas Escolas: como defini-la? In: RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na Escola - um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- FERNANDES, Kelly Cristina; GARCIA, Daniela Fontes. **O Teatro Social dos Afetos e a Violência na Escola**. E-book. Publicado digitalmente em janeiro de 2021, São Paulo, Brasil.
- FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do Gipe-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-53, fev. 1999.
- JORGE, Soraya. Movimento Autêntico: uma cartografia do testemunho. **Anais do I Encontro Internacional de práticas somáticas e dança** [recurso eletrônico]: body-mind centering em criação, pesquisa e performance / Carla Sabrina Cunha [et al.]. (orgs.) – 1. ed. – Brasília: Ed. IFB, 2019.
- MAGELA, André Luiz Lopes. Abordagem Somática na Educação Teatral. **MORINGA - Artes do Espetáculo**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2017. DOI: 10.22478/ufpb.2177-

8841.2017v8n1.34856. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/34856>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da Técnica Klaus Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e Educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Tradução Mônica Costa Netto. Lisboa: Editora 34, 2005.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**. Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na Escola** - um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

RUOTTI, Caren. Prevenção da Violência Escolar. In: RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na Escola** - um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

VIEIRA, Marcilio Souza. Abordagens somáticas do corpo na dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-147, jan./abr. 2015.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 75-84, 2003.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José. **Resiliência e Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.