

Dimensões corpórea-afetivas para o contexto escolar: o brincar teatral para a transformação social

Body-affective dimensions for the school context: theatrical play for social transformation

Iris Mariano de Melo



irismarianomelo@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Adolfo Tanzi Neto



adolfofotanzi@letras.ufrj.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Resumo

O presente artigo explora as dimensões corpórea-afetivas no contexto escolar, com foco nas práticas teatrais como ferramentas de transformação social. A partir da abordagem de autores como Espinosa (1656/2009), Vygotsky (1978), Spolin (1963) e Boal (2019), este estudo investiga como corpo e mente atuam de maneira integrada ao serem mobilizados em atividades teatrais pedagógicas que podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento social dos indivíduos. Por meio de jogos teatrais, com estudantes do 6º ano, o estudo analisou como essas práticas incentivam a participação ativa dos alunos, promovendo encontros sociais positivos e colaborativos que podem aumentar sua capacidade de agir e transformar suas realidades. Metodologicamente, com a contribuição da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães e Fidalgo, 2019), desenvolvemos, crítico-colaborativamente, intervenções pedagógicas que pudessem explorar problemas sociais dos cotidianos dos envolvidos por meio de encenações. Os alunos, ao interagir corporal e emocionalmente, foram desafiados a encontrar soluções criativas para diferentes conflitos. Os resultados indicam que os jogos teatrais contribuíram na atenção, na memória e nas potencialidades para a resolução de problemas. Ao final das atividades, os alunos demonstraram uma maior compreensão sobre o papel das emoções e a capacidade de agir de maneira crítica e colaborativa em suas questões sociais. Concluímos que as práticas corpóreo-afetivas, especialmente as atividades teatrais, têm um potencial significativo para promover transformações sociais no ambiente escolar, ao integrar corpo, mente e emoções no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Dimensões corpórea-afetivas; Atividades Teatrais; Brincar; Ensino-aprendizagem.



10.23925/2318-7115.2025v46i1e68628



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 10/10/2024

Aprovação do trabalho: 14/05/2025

Publicação do trabalho: 11/06/2025

AVALIADO POR:

Denise Cristina Kluge (UFRJ)

Milena Maria Nunes de Matos
Carmona (PUC-SP)

EDITADO POR:

Luciana Kool Modesto-Sarra (PUC-SP)

COMO CITAR:

MELO, I. M. de.; TANZI NETO, A.
Dimensões corpórea-afetivas para o
contexto escolar: o brincar teatral para a
transformação social. *The Specialist*, [S.
l.], v. 46, n. 1, p. 516–536, 2025. DOI:
10.23925/2318-7115.2025v46i1e68628.



Abstract

This article explores the corporeal-affective dimensions in the school context, focusing on theatrical practices as tools for social transformation. Based on the approach of authors such as Espinosa (1656/2009), Vygotsky (1978), Spolin (1963) and Boal (2019), this study investigates how body and mind act in an integrated way when mobilized in pedagogical theatrical activities that can play a crucial role in the social development of individuals. Through theatrical games with 6th year students, the study analyzed how these practices encourage the active participation of students, promoting positive and collaborative social encounters that can increase their ability to act and transform their realities. Methodologically, with the contribution of Critical Collaboration Research (PCCol) (Magalhães and Fidalgo, 2019), we developed, critically and collaboratively, pedagogical interventions that could explore everyday social problems of those involved through role-plays. Students, when interacting physically and emotionally, were challenged to find creative solutions to different conflicts. The results indicate that theatrical games contributed to attention, memory and problem-solving potential. At the end of the activities, students demonstrated a greater understanding of the role of emotions and the ability to act critically and collaboratively on their social issues. We conclude that corporeal-affective practices, especially theatrical activities, have significant potential to promote social transformations in the school environment, by integrating body, mind and emotions in the teaching-learning process.

Keywords: Bodily-affective dimensions; Theatrical activities; Play; Teaching-learning.

1. Introdução

A tradição binarista fundamenta a existência humana em dicotomias clássicas, cindindo o corpo e a mente, a razão e a emoção. Nessa perspectiva, valoriza-se a mente, reduto da razão, pois está relacionada ao desenvolvimento civilizatório. Já o corpo, produto dos efeitos emocionais, é marginalizado pois a ele estão atribuídos os desejos e comportamentos primitivos. Por essa lógica, o aspecto corpóreo-afetivo esteve excluído dos espaços acadêmicos como objeto de pesquisa por muito tempo.

Entretanto, o crescente interesse em compreender o papel das emoções na constituição da vida social suscita nas ciências sociais a chamada virada afetiva (Pavlenko, 2013). De acordo com a autora, a virada afetiva demanda um olhar que transcenda os limites disciplinares para investigar categorias afetivas e como elas são moldadas pelos contextos sociais. A Linguística Aplicada, área indisciplinar (Moita Lopes, 2006), vem expandindo as discussões acerca do tema, investigando as relações entre emoções e problemas sociais no que tange o uso da linguagem (Ramos, Ferreira e Leal, 2023).

Segundo Ramos, Ferreira e Leal (2023), os estudos sobre emoções na Linguística Aplicada aparecem no início dos anos 2000 levantando questionamentos sobre a afetividade nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, Pavlenko (2013) ressalta que os trabalhos

dominantes da época (Ellis, 2008; Gass e Selinker, 2008; Ortega, 2009) tinham como objetivo estabelecer se existia, ou não, uma relação causal entre a afetividade e a aprendizagem de segunda língua, com foco em se os afetos eram capazes de explicar as variações individuais de aprendizagem e se poderiam ser determinantes para o sucesso dos aprendizes.

Na perspectiva sócio-histórico-cultural, o estudo das emoções tem ganhado contornos mais amplos (Tanzi Neto et al no prelo). Os interesses estão voltados, de maneira geral, para como as emoções estão imbricadas ao desenvolvimento cultural e histórico de cada indivíduo e da sociedade (Burkitt, 2021) e para como as emoções podem operar como força mobilizadora de transformações das condições da existência humana (Silva e Magiolino, 2018). Desse modo, a temática afetiva/emocional vem abrindo espaços na academia para a discussão sobre a relevância das subjetividades para a compreensão de problemas sociais.

A teoria dos afetos desenvolvida por Espinosa (1656/2009) busca superar a dualidade entre a mente e o corpo, propondo uma correspondência entre esses atributos, pois a capacidade que a mente tem de ser afetada pelas ideias reflete na capacidade que o corpo tem em seu poder de agir. Partindo-se da ótica espinosana de que o corpo e a mente são autônomos, mas se desenvolvem em paralelo, revela-se a necessidade de se colocar como problema de pesquisa não só o papel cognitivo no desenvolvimento do indivíduo, mas também a perspectiva que o corpo tem como um poder de ação (Hardt, 2007).

Este artigo apresenta um recorte dos dados da dissertação de mestrado (Melo, 2024) em que o objetivo principal foi investigar de que maneiras a inserção de práticas teatrais (Spolin, 1963; Boal, 2019), em aulas de língua inglesa, ao despertar o corpo no processo de ensino-aprendizagem, podem propiciar práticas pedagógicas de transformação social.

Colocando luz no desenvolvimento corpóreo-subjetivo, neste artigo, busca-se analisar como os jogos teatrais no contexto escolar podem promover um despertar à ação, em direção às dimensões afetivas positivas (emancipação e transformação) e se afastando das dimensões negativas (servidão e passividade) (Espinosa, 1656/2009). Desse modo, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: como corpo e mente podem atuar de maneira integrada ao serem mobilizados em atividades teatrais pedagógicas a fim de colaborar com o desenvolvimento social dos indivíduos? Para realizar essa investigação, utilizamos jogos teatrais (Spolin, 1963; Boal, 1992/2015) com alunos do 6º ano da rede pública municipal de Paraty, cidade do litoral sul do estado do Rio de Janeiro. O presente estudo analisa como essas práticas incentivam a participação

ativa dos alunos ao mobilizarem-se corpóreo-afetivamente em encontros sociais positivos e colaborativos, aumentando a capacidade de agir e de transformar suas realidades.

2. Corpo, pensamento, afeto e imaginação: dimensões integradas da existência

O estudo das emoções na perspectiva sócio-histórica-cultural compreende que os sentimentos e as emoções fazem parte da construção do indivíduo como um produto das heranças históricas e culturais da sociedade (Burkitt, 2021). Ramos, Ferreira e Leal (2023) argumentam que as emoções são construídas em um processo dialético de interação do indivíduo com o mundo social. Desse modo, ocorrem integradas às situações sociais e são organizadas dentro da cultura de inserção do sujeito. Essa perspectiva se afasta tanto da ideia de que as emoções são processos puramente internos quanto da noção de mente, como uma parte separada do todo, onde as emoções operam.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, Vygotsky (1978) afirma que o pensamento tem origem, dentre outros fatores interacionais¹, nos afetos e nas emoções. Assim, Vygotsky (1978) constrói a ideia de que as emoções não podem ser compreendidas à parte do pensamento e de que ambos são organizados através das relações sociais, da linguagem e da cultura. Com isso, as emoções são observadas em uma relação íntegra para a construção do indivíduo pois “o pensamento não se desenvolve sem transformar também a percepção, a sensação, a memória e a emoção” (Burkitt, p. 798, 2021).

Ao serem entendidas como um aspecto sócio-cultural, as emoções integram o conjunto de signos mediadores da compreensão e interpretação do mundo. Nesse sentido, as emoções compõem um sistema interfuncional humano, associadas às funções psicológicas superiores como o pensamento, a linguagem, a memória e a imaginação (Ramos, Ferreira e Leal, 2023). Assim, destacar a emoção do todo que forma o sujeito social é apenas um procedimento analítico para colocar em lente de aumento um aspecto que tem sido institucionalmente negligenciado.

Os estudos de Espinosa (1656/2009) acerca dos afetos aprofundam o olhar sobre a relação entre a mente e o corpo, advogando que constituem uma unidade na experiência emocional. O autor levanta a perspectiva de uma filosofia não hierárquica, pautado na inseparabilidade da existência, pois “tudo o que existe consiste em uma só natureza compreendida como um plano

¹ Nas palavras do autor, “o pensamento tem sua origem na esfera motivacional da consciência, uma esfera que inclui nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, e nossos afetos e emoções” (Vygotsky, p. 282, 1978).

de imanência que abarca o conjunto de todas as coisas” (Strappazzon, Sawaia e Maheirie, p. 4, 2022). Nesse sentido, o ser humano é uma unidade, constituído pela inteireza que se é, sem que seja estabelecida uma relação de influência da mente para o corpo, ou vice-versa, na sua formação.

Nessa ótica, Strappazzon, Sawaia e Maheirie (2022) definem que o corpo é caracterizado pela “união de múltiplos outros corpos e pelo poder de afetar e ser afetado”, isto é, o corpo é produzido a partir da capacidade de interação gerada nos encontros. A teoria dos afetos, que versa sobre o grau de afecção na realização do corpo, é um caminho de investigação que enfatiza o papel do corpo na vida social.

Os afetos são considerados em dois aspectos. Em primeiro lugar, enfatiza-se que “os afetos são da ordem do encontro, da experiência e da relação entre os seres no mundo, com o mundo” (Silva e Magiolino, p. 51, 2018), portanto, fundamentalmente social. Nessa concepção inter-relacional do sujeito com a sociedade, os afetos são produzidos na interação entre os corpos e refletem o desenvolvimento sócio-histórico-cultural. O segundo aspecto está na articulação entre a mente e o corpo na qual consistem os afetos. Ao estabelecer uma relação não-hierárquica entre corpo e pensamento, Chauí (2011) destaca que a condição de atividade ou de passividade ocorre igualmente para ambos. Assim, não é possível afetar somente o corpo, ou somente o pensamento de um indivíduo, pois o grau de afecção recai por inteiro na totalidade do ser.

A afecção está relacionada à interação produzida nos encontros, pois se refere aos efeitos desencadeados no corpo pela ação de outros corpos, ou seja, é dada na relação do corpo com o exterior. O afeto é o resultado da afecção, sendo uma variação de potência ocorrida no corpo, em outras palavras, se refere à variabilidade de um corpo na passagem de um estado a outro. Nas palavras de Leme (p. 111, 2013), “o afeto é o signo de como o modo afetado se modifica através de uma afecção causada por outro modo, do aumento ou da diminuição de seu grau de perfeição anterior à afecção”.

Os afetos, apesar de não poderem ser representados, influenciam no que Espinosa (1656/2009) chama de *conatus*, e seus leitores têm chamado de potência de agir (Leme, 2013; Silva e Magiolino, 2018), ou potência de existir (Strappazzon, Sawaia E Maheirie, 2022). Silva e Magiolino (2018, p. 51) explicam que o *conatus* é “o esforço de perseverar na existência; impulso, esforço, apetite e vontade – que alteram de acordo com a disposição variável dessa condição humana”. A partir da definição de *conatus*, Espinosa (1656/2009) estabelece parâmetros lógicos

para a compreensão da afetividade. Para o autor, aquilo que proporciona um fortalecimento do *conatus*, ou seja, o que impulsiona a potência de agir e existir do indivíduo é positivo. Já aquilo que diminui a força do *conatus* é negativo.

Assim, quando as afecções resultam em um aumento da potência de agir, tem-se o afeto chamado alegria. Desse modo, a ação e a existência são potencializadas quando o indivíduo experimenta encontros alegres. Por outro lado, a tristeza é um afeto experienciado quando a potência de existir de um indivíduo for diminuída a partir de um encontro. Tal classificação dos afetos não se limita à categorização, pois, nessa perspectiva, o afeto é compreendido como uma ação. O indivíduo age quando é a causa de seus afetos e quando aumenta a sua potência de existir aproveitando-se das causas externas (Leme, 2013). Como indicam Strappazzon, Sawaia e Maheirie (2022), os afetos que têm o ser humano como sua causa são afetos ativos, e estes, sempre alegres.

Espinosa (1656/2009) defende, ainda, que faz parte da natureza humana se esforçar em perseverar em sua existência. Isto é, o ser humano se move em busca de encontros alegres, os quais aumentam a sua potência de agir. Nesse sentido, dá-se o conceito de bons encontros, que ocorrem “quando na afecção entre os corpos é formada uma composição que produz afetos de alegria, aumento da potência de existir, e ampliação de sua capacidade para afetar e ser afetado” (Strappazzon, Sawaia E Maheirie, p. 11, 2022).

A busca por encontros potentes que promovam afetos ativos está relacionada, em Espinosa, à questão da liberdade, entendida como “ação de um corpo sobre si e sobre o mundo a partir do conhecimento adequado da causa de seus afetos” (Strappazzon, Sawaia e Maheirie, p. 2, 2022). Desse modo, o indivíduo que conhece a causa do que age para potencializar a sua força de agir e existir se move em direção à liberdade, à emancipação e à felicidade.

Em contrapartida, o indivíduo está sujeito aos afetos passivos quando seu corpo apenas padece dos efeitos dos encontros. Os afetos passivos estão atrelados à incapacidade de ser a causa adequada de suas ações, levando o sujeito a ser determinado pelas causas exteriores a si (Leme, 2013). Nessa perspectiva, o desconhecimento das causas de sua potência e as afecções que levam à diminuição do *conatus* estão na base da produção do sofrimento, da alienação e da servidão. Espinosa (1656/2009) argumenta que a falta de regulação sobre os afetos é o que expressa a condição de servidão, pois, assim, o sujeito se encontra submetido à recepção passiva do exterior.

Compreende-se, então, uma oposição entre a liberdade, caracterizada pela ação, e a servidão, estado de não-ação ou de receptividade. Para Sawaia (2008), a servidão leva o ser humano a uma situação de existência definida como sofrimento ético-político. Essa condição é gerada nos maus encontros, aqueles que diminuem a potência de agir do corpo, e indica uma “operação política de dominação como experiência” (Strappazzon, Sawaia e Maheirie, p. 11, 2022). Uma vez que emerge da vivência relacional, o sofrimento ético-político implica uma dimensão social à situação de padecimento. Strappazzon, Sawaia e Maheirie (p. 11, 2022) ampliam o conceito e indicam que “trata-se do sofrimento dos que experimentam a desmesura do poder e a desigualdade social”. Desse modo, o sofrimento ético-político só pode ser superado através da busca pela liberdade coletiva.

A partir da ideia de que os afetos podem contribuir para a emancipação subjetiva, Silva e Magiolino (2018) investigam a força mobilizadora para a liberdade a partir do entrelaçamento entre os afetos e o poder de criação. As autoras defendem que os atos criativos emergem dos múltiplos afetos experienciados e que, ao aumentar a potência de ações coletivas, direcionam à liberdade e à transformação. Desse modo, afeto e criatividade fazem parte dos processos interacionais que ampliam as condições de existência humana.

Os processos criativos são expressos na capacidade imaginativa que o sujeito constrói através da experiência pessoal nas relações sociais. Na perspectiva vygotskyana, a imaginação é uma função psicológica superior, produto do contexto sócio-histórico-cultural, que compõe o desenvolvimento cognitivo do pensamento. Desse modo, Vygotsky (1930/2009) discute a imaginação como um fenômeno social que não ocorre apenas como um processo interno e individual, mas que está condicionado ao pensamento realista e que produz realidades.

Silva e Magiolino (2018) afirmam que a imaginação parte da reelaboração das imagens formadas na consciência do indivíduo baseadas nas experiências passadas para criar algo novo. Assim, a imaginação envolve uma dinâmica de interpretar o mundo, reinterpretá-lo e modificá-lo em um sistema dialético de construção, pois “ao transformar o ambiente, o homem cria. Para criar, o homem imagina (Silva, 2011). Mas ele também imagina porque cria” (Silva e Magiolino, p. 42, 2018). Nesse sentido, o modo como o sujeito interpreta o mundo reflete na sua capacidade imaginativa e no seu poder de transformar a realidade.

Sendo assim, a imaginação está unida aos afetos pelo ponto de potência de transformação nas ações e nos modos de existir. Tanto as emoções como a imaginação dependem das relações

estabelecidas com as experiências e como o indivíduo se coloca em corpo, mente, sentimentos e criatividade frente aos encontros da vida. Desse modo, as práticas sociais são orientadas pela disponibilidade corpóreo-afetiva que, como exposto, são potencialmente aumentadas pelos bons encontros e pela capacidade imaginativa.

Na esteira dessa discussão, acrescentamos que muitos são os termos utilizados para se referir aos eventos de ordem teatral. O teatro, em princípio, remete ao espaço físico onde as atividades teatrais se realizam. Entretanto, em um processo metonímico, toma-se a parte pelo todo, e este passa a ser o signo linguístico para as mais diversas práticas interacionais de representação. Evidencia-se, assim, o teatro como uma atividade de significação do mundo dada na relação entre os participantes.

Pavis (1947/2008) salienta o caráter coletivo do teatro através do termo *prática teatral*, definido como “o trabalho coletivo e produtivo dos diferentes praticantes do teatro” (Pavis, p. 303, 2008). Essas práticas englobam uma diversidade de atividades coletivas realizadas não só por atores profissionalizados. Na perspectiva de Vygotsky (1991), ao brincar de faz-de-conta, as crianças encenam as relações que experimentam na vida. Essa atividade de encenação pode ser formalizada através do teatro. Desse modo, o teatro pode ser experimentado como brincadeira que, sendo uma atividade de imaginação, relaciona as experiências vividas com futuros imagináveis. Lobman (2016) explica a relação entre brincar e teatro da seguinte forma.

Uma maneira pela qual a brincadeira de faz de conta da pequena infância se manifesta mais tarde na vida é no campo da atuação artística, incluindo teatro, dança, improvisação e música. As atuações artísticas compartilham algumas características importantes com a brincadeira infantil do faz de conta. Ambas incluem imaginário social e criatividade e, porque não estão intimamente ligadas à “realidade”, tanto o jogo como a atuação artística proporcionam oportunidades para as pessoas experimentarem e criarem novas formas de ser, ver e se relacionar (Lobman, 2016, p. 205).

Desse modo, os jogos de teatro são uma maneira de incluir a brincadeira em diversas etapas da vida, de exercitar a imaginação e têm sido utilizados (Spolin, 1963; Boal, 1992/2015) a fim de promover a prática teatral para não-atores, que poderá ser observada neste trabalho.

3. Jogos teatrais como mobilizadores de afetos para a transformação social - o método e o dado

Para este estudo nos baseamos na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), uma vez que ela está situada no paradigma de pesquisa crítica e propõe que os participantes estejam engajados

em um projeto crítico de transformação e de construção do mundo. Magalhães e Fidalgo (2019) apontam que as metodologias críticas devem se questionar se elas visam compreender e transformar os contextos ou se estão apenas buscando compreender o *status quo*. Nesse sentido, a PCCol é uma proposta de intervenção orientada para a transformação intencional da sociedade que em sua organização processual concebe a construção de conhecimento a partir da colaboração entre os sujeitos da pesquisa.

A ideia de colaboração trazida pela PCCol se opõe à noção de que todos os participantes da pesquisa precisam compartilhar pensamentos similares e estar em concordância para elaborar uma trajetória linear. Pelo contrário, a colaboração na PCCol pressupõe o conflito. É preciso que os participantes assumam suas contradições, façam questionamentos e exibam tensões, pois é o confronto de ideias que permite a construção de um projeto crítico. Com evidenciam Freitas, Fidalgo e Vieira (2022) fazer uma pergunta, demonstrar incompreensão são atitudes que estabelecem um conflito, o que leva os participantes a negociar os sentidos que estão em jogo para a construção do conhecimento. Desse modo, para a PCCol, criar conflitos é o que permite a colaboração.

A ideia de contradição para a colaboração é baseada no materialismo dialético marxista, outra concepção teórica que alicerça a PCCol. O método baseado no materialismo dialético pressupõe o foco nas ações de indivíduos reais e suas condições materiais de vida (Marx e Engels, 1845) “para conhecer e transformar a realidade material – natureza e sociedade” (Armada-Martins, 2018, p. 54). Nesse sentido, a contradição é a essência da dialética que permite a negociação dos sentidos, a reformulação dos modos de agir e a transformação, aspectos fundamentais para o andamento da pesquisa.

Para gerar os dados deste artigo, que partem do recorte de uma pesquisa inicial maior (Melo, 2024), os jogos de teatro² foram utilizados em aulas de inglês³, portanto em um contexto em que os alunos não são atores, tão pouco pretende-se formá-los para tal função. Buscou-se investigar como as atividades teatrais, ao mobilizar o corpo e promover encontros potentes,

² Adota-se aqui o termo *jogos de teatro* pois não faz parte do escopo deste trabalho discutir as diferenças entre os termos *jogos dramáticos* e *jogos teatrais* na aplicação desta proposta. Em resumo, os jogos dramáticos são práticas que os participantes realizam ao mesmo tempo e não pressupõem uma apresentação, ou um resultado final para ser demonstrado. Já nos jogos teatrais, os participantes preparam ou improvisam um produto final e contam com a presença de uma plateia para assistir tal produção (cf. Dorte, 2016).

³ Este artigo não teve como objetivo central discutir o desenvolvimento linguístico da área de Língua Inglesa dos participantes, mas sim as dimensões corpórea-afetivas como potência mobilizadora para qualquer trabalho em sala de aula.

podem funcionar como uma prática pedagógica que direciona os participantes a transformar a realidade. Considera-se, portanto, que os jogos de teatro têm o caráter experimental, sendo realizados através de atividades coletivas em que os participantes brincam com as suas experiências pessoais e podem vislumbrar novas formas de existir.

Para tanto, foram ministradas oito aulas de inglês para três turmas de 6º ano (turmas 600, 601 e 602) da rede municipal de Paraty, na escola em que um dos pesquisadores deste trabalho atuou como professor. As aulas foram compostas da seguinte maneira: nas três primeiras aulas, os alunos participaram de jogos de teatro conforme está descrito no quadro apresentado adiante (cf. Quadro 1); na quarta aula, os alunos começaram a preparar crítico-colaborativamente uma cena através de jogos de improviso em que deveriam abordar um problema social do seu cotidiano e que pudesse envolver a língua inglesa; na quinta aula, os alunos que escolheram ser os roteiristas trouxeram de casa uma primeira versão do roteiro que foi trabalhado em sala de aula, digitalizado e impresso; a sexta e a sétima aula foram dedicadas ao ensaio da cena e à preparação do cenário; por fim, na última aula, as três turmas foram reunidas no auditório da escola e cada uma fez a sua apresentação para as demais. Também estiveram presentes para assistir a apresentação dois professores, a diretora adjunta e uma colaboradora voluntária da escola, que é mãe de uma aluna.

Quadro 1. Jogos de teatro trabalhados nas aulas.

Aula 1
Jogo da bola
O grupo todo joga junto. Decidimos tamanho e peso para uma bola imaginária. Jogamos a bola de um para o outro nos concentrando em manter o tamanho e o peso. Conforme os alunos se sentem mais seguros no jogo, o tamanho e peso da bola podem ser alterados a cada lançamento (SPOLIN, p. 57, 1963).
Quem começou o movimento?
Os jogadores ficam sentados em círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem um líder para começar um movimento. O jogador que estava fora é, então, chamado de volta. Ele fica no centro do círculo e tenta descobrir quem é o líder. (SPOLIN, p. 61, 1963)
Exercício de espelho
Dois jogadores, um de frente para o outro. O jogador A faz os movimentos. O jogador B reflete todos os movimentos. Todos da turma jogam ao mesmo tempo. (SPOLIN, p. 55, 1963)

Caminhar pelo espaço com toque
Toda turma caminha pelo espaço. Recebem indicações quanto à velocidade e aos planos de caminhada. Em seguida, a professora diz uma parte do corpo (ex. cabeça) e o jogador deve encostar a sua cabeça com a cabeça do primeiro jogador que encontrar.
Aula 2
Exposição
Dividir a turma em dois grupos. Um grupo vai para o palco e fica enfileirado. O outro grupo é a plateia e fica observando. O grupo do palco fica um tempo sendo observado, depois recebe a indicação de contar objetos pela sala para que desvie o foco de estar sendo observado. Os grupos são trocados. Por fim, discutimos como cada um se sentiu ao ser observado. (SPOLIN, p. 47, 1963)
Jogo de orientação nº1
Duas pessoas vão para o palco, escolhem uma atividade simples e começam a fazê-la. Outros jogadores vêm para o palco, um de cada vez, e se juntam aos primeiros naquela atividade. (Adaptado de SPOLIN, p. 56, 1963)
Fotocena
A turma é dividida em três grupos. Cada grupo deve preparar uma cena estática (foto) com a seguinte indicação: um ser extraterrestre, que não fala nossa língua, chegou aqui e precisamos mostrar para ele o que é uma escola.
Aula 3
Teatro como linguagem social
Os jogadores se dividem em grupos. Cada grupo discute um problema que a escola e/ou a comunidade apresenta e mostra esse problema através da cena. A plateia observa e ao fim sugere como esse problema pode ser resolvido. Todos podem discutir até que se chegue a uma solução aceita. O grupo que está jogando, então, encena a solução proposta (Adaptado de BOAL, 2019).

Fonte: Dados dos pesquisadores.

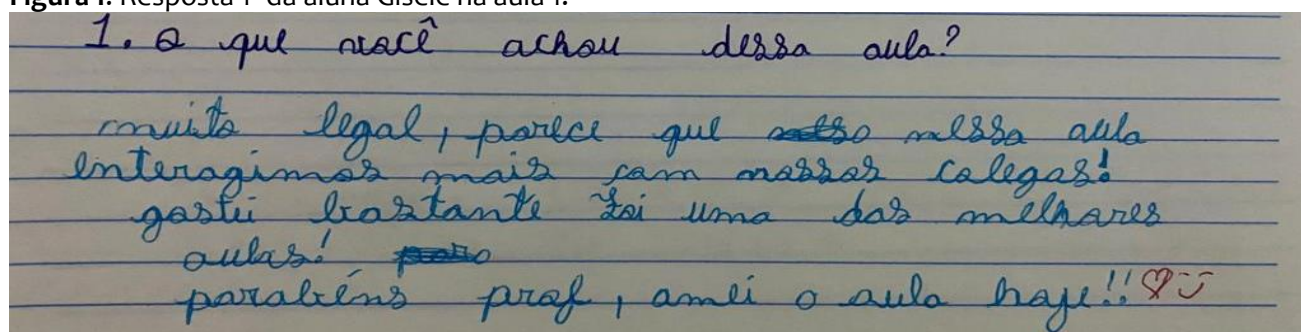
Ao fim das aulas 1, 2, 3 e 8, a professora solicitou que os alunos respondessem algumas perguntas a fim de refletirem sobre o processo que estavam vivenciando. Os alunos que desejavam respondiam as perguntas por escrito e entregavam para a professora. As respostas fornecidas são o material analisado neste trabalho. No quadro a seguir, apresentam-se as perguntas realizadas em cada aula.

Quadro 2. Perguntas atribuídas pela professora em cada aula.

Aula 1	1. O que você achou dessa aula? 2. Como essa aula pode te ajudar nas matérias da escola? 3. Como foi a sua atenção durante os jogos? Algo atrapalhou o andamento dos jogos?
Aula 2	1. Qual foi o problema apresentado pelo seu grupo? 2. Por que você quis falar sobre esse problema? 3. Como você usou o seu corpo na cena? 4. Como você se sentiu sendo observado pela plateia? 5. Como os grupos mostraram o que é uma escola? Quais foram as pessoas e os objetos apresentados? 6. Os grupos mostraram escolas diferentes ou parecidas? Explique.
Aula 3	1. O que você aprendeu na aula de hoje? 2. Como brincar pode te ajudar a aprender? 3. Como você pode aplicar o que aprendemos na sua vida? 4. O que geralmente você faz nas aulas? Como o seu corpo fica? Você sente necessidade de mudar como o seu corpo fica? 5. Você costuma pensar nos problemas do dia a dia? Você busca soluções para eles? Explique. 6. Por que você acha que nós não conseguimos chegar a uma solução para o problema discutido na aula?
Aula 8	1. Escreva 5 palavras que definem as aulas de inglês desse bimestre. 2. Houve algo positivo nas aulas de inglês desse bimestre? Se sim, explique. 3. Houve algo desafiador nas aulas de inglês desse bimestre? Se sim, explique. 4. Qual a importância do teatro nas aulas de inglês? 5. Como você se sentiu na primeira aula de inglês com teatro? E como você se sente hoje, na última aula?

Fonte: Dados dos pesquisadores.

Inicialmente, pode-se já observar como as atividades promoveram uma abertura dos alunos à participação na aula. Mesmo aqueles alunos que costumavam interagir com poucos colegas e tinham grande recusa em realizar as atividades das aulas envolveram-se com os jogos. Assim, os jogos propiciaram a integração dos alunos, como pode ser observado na avaliação que a aluna Gisele⁴ (turma 600) fez da primeira aula (cf. Figura 1).

Figura 1. Resposta 1⁵ da aluna Gisele na aula 1.

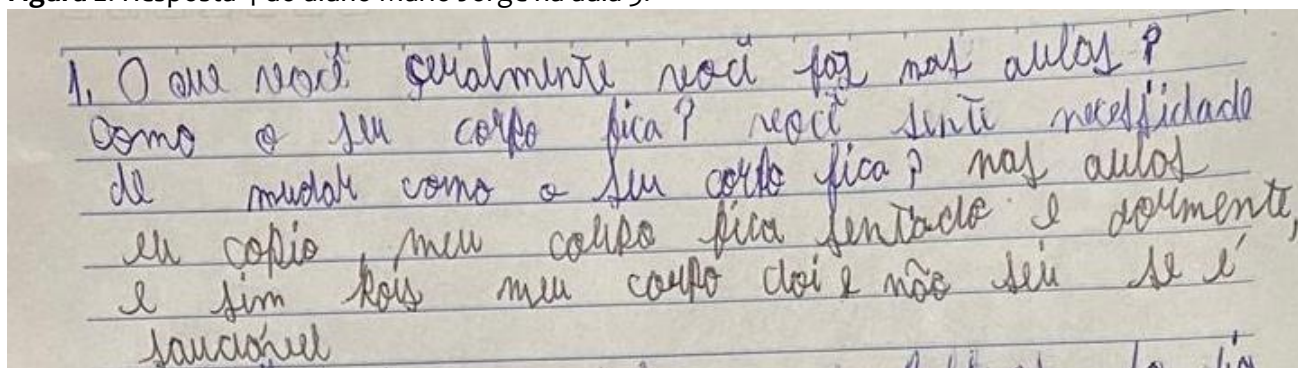
Fonte: Dados dos pesquisadores

⁴ Todos os nomes de alunos são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

⁵ A numeração das respostas segue o que está atribuído no Quadro 2 deste trabalho. Embora o planejamento inicial tenha sido o mesmo para as três turmas, cada uma se desenvolveu de maneira distinta. Assim, as perguntas precisaram ser adaptadas para cada turma. Por esse motivo, os números que estão registrados nas figuras podem diferir dos números apontados no Quadro 2.

A organização espacial das salas de aula segue o modelo tradicional, em que os alunos são dispostos em fileiras. Ao questionarmos a arquitetura social escolar daquela sala, ou seja, como os seus corpos ocupam esse espaço e quais atividades são geralmente realizadas (Tanzi Neto, 2017), os alunos relataram que ficam sentados e que copiam no caderno o que está escrito no quadro. Chama a atenção a resposta do aluno Mário Jorge (turma 600), que é bastante comunicativo, e associa sua posição corporal ao estado de dormência e à dor (cf. Figura 2).

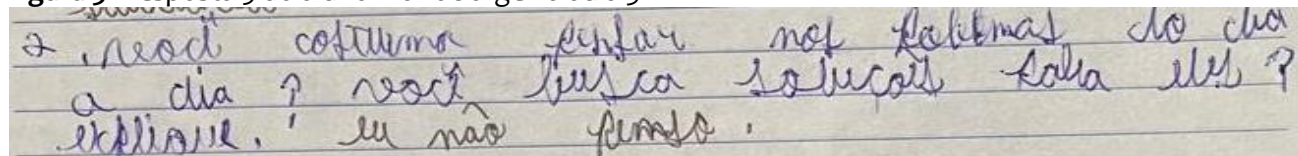
Figura 2. Resposta 4 do aluno Mário Jorge na aula 3.



Fonte: Dados dos pesquisadores

Como exposto pela teoria espinosana, o sujeito é uma unidade em que corpo e pensamento são atributos paralelos e, portanto, “são ativos ou passivos juntos e por inteiro, em igualdade de condições e sem relação hierárquica sobre eles” (Chauí, 2011, p. 89, grifos da autora). O estado adormecido que o aluno Mário Jorge experimenta no corpo parece ser refletido na sua capacidade de questionar as suas experiências. Ao ser provocado a pensar sobre os problemas do seu cotidiano e como age frente a eles, o aluno não menciona a ausência ou presença de problemas. Ao invés disso, o aluno responde “eu não penso” (cf. Figura 3). Assim, observa-se que o aluno está em uma condição de passividade por inteiro, pois corpo e mente sofrem os efeitos das afecções da sala de aula, sem serem mobilizados à ação.

Figura 3. Resposta 5 do aluno Mário Jorge na aula 3.

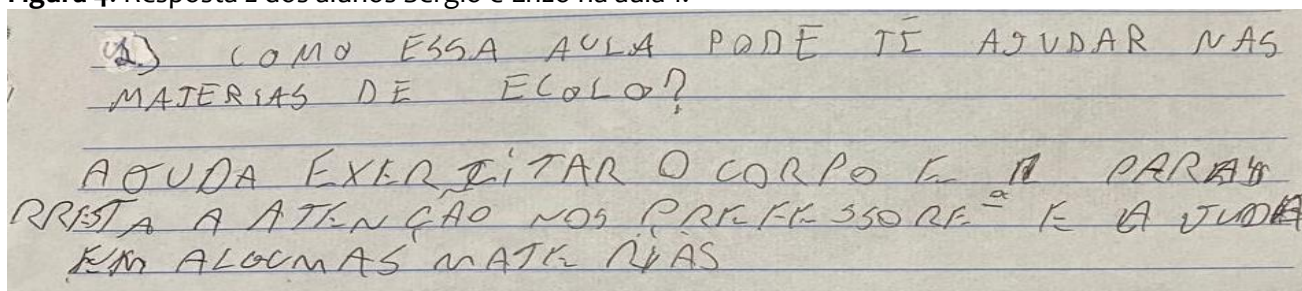


Fonte: Dados dos pesquisadores

Esse conjunto de aulas tinham como objetivo principal iniciar o movimento de modificar o estado passivo que os alunos se encontravam, despertando-os para a aprendizagem. Assim, vale

lembrar que essas atividades foram realizadas nas aulas de inglês, mas poderiam ser adaptadas para qualquer disciplina. Por esse motivo, os alunos foram perguntados sobre a relação entre os jogos e as disciplinas escolares. Os dados revelaram que os jogos se associam às funções psicológicas superiores, pois os alunos indicaram que poderiam auxiliar na melhora da atenção e da memória. Ainda, os alunos Sérgio e Enzo (turma 601), que responderam as questões da aula 1 juntos, expressaram a relação entre os jogos, o corpo e a atenção.

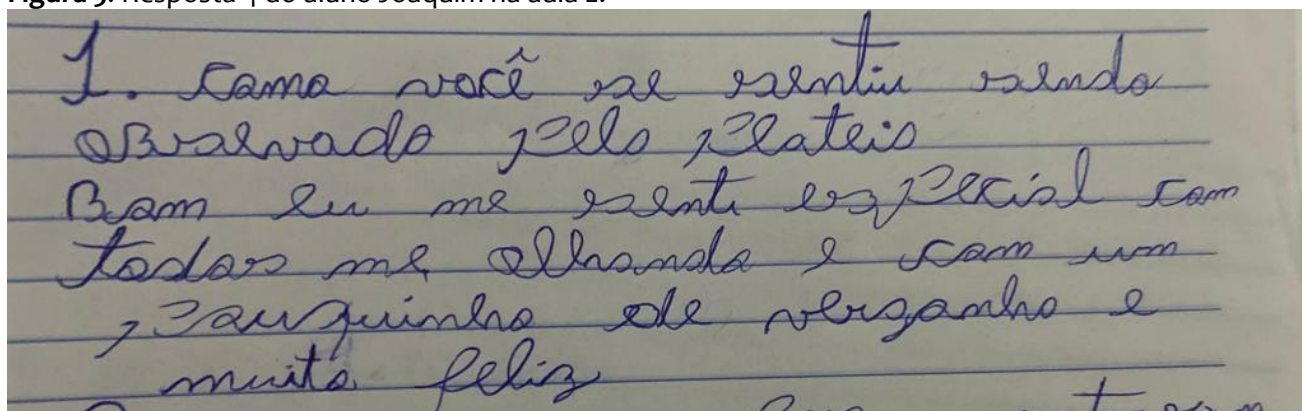
Figura 4. Resposta 2 dos alunos Sérgio e Enzo na aula 1.



Fonte: Dados dos pesquisadores

Considerando que as emoções têm papel fundamental na mediação do sujeito com o mundo e que moldam o comportamento e a consciência humana, Ramos, Ferreira e Leal (2023) afirmam que as emoções também são funções psicológicas superiores. Através dos jogos foi possível trabalhar essa função psicológica superior que tantas vezes é menosprezada no contexto escolar. Durante esse processo os alunos puderam avaliar como se sentiram afetados por essa experiência. Há muitos relatos de alunos que ficaram envergonhados em algum momento de todo o processo, entretanto, não houve qualquer aluno que tenha desistido de participar.

Figura 5. Resposta 4 do aluno Joaquim na aula 2.

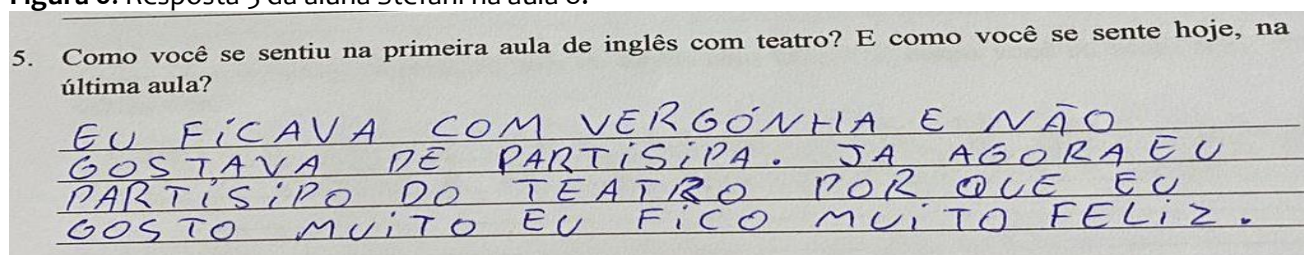


Fonte: Dados dos pesquisadores

Nesse relato (cf. Figura 5), o aluno Joaquim coloca a vergonha como um sentimento pequeno em relação à felicidade que sentiu. Durante a aula 2, o Joaquim quis participar de todas as rodadas de todos os jogos. No jogo *fotocena*, ele contribui com ideias mesmo para os grupos dos quais ele não fazia parte. Não é possível afirmar que esse aluno desejava ser observado, mas essas atividades deram ao Joaquim uma visibilidade e oportunizaram que ele pudesse colocar as suas ideias. Segundo a sua resposta, ele pode se sentir especial com a atenção que recebeu dos colegas olhando para ele.

Ainda, a aluna Stéfani não se omitiu em nenhum dos jogos. Ela participou de todas as propostas e foi uma das personagens principais na apresentação final. Apesar disso, no último dia de aula, ela respondeu uma das perguntas dizendo que sentia vergonha e não gostava de participar. No entanto, na mesma resposta ela indica que na última aula esse sentimento já foi transformado, pois ela participa das aulas por gostar e se sente muito feliz.

Figura 6. Resposta 5 da aluna Stéfani na aula 8.



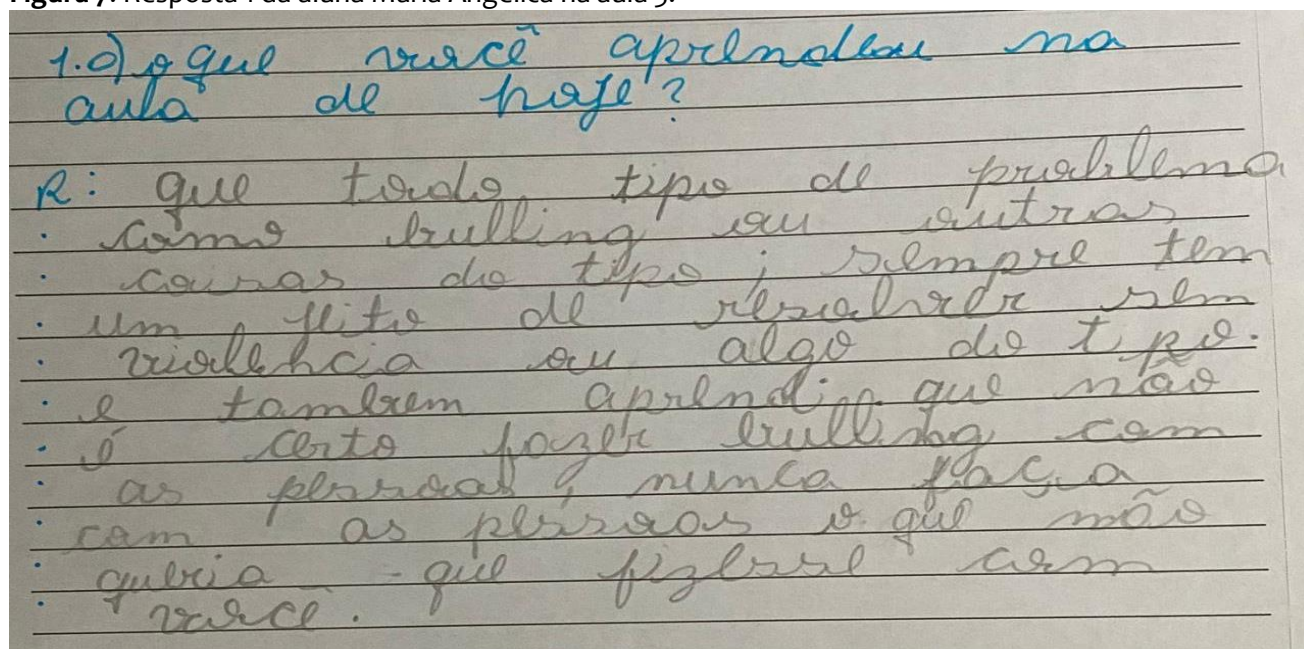
Fonte: Dados dos pesquisadores

Os relatos do Joaquim e da Stéfani, além de outros que caminham nesse sentido, demonstram que a vergonha não foi um sentimento limitador de suas práticas. A vergonha foi um sentimento que perpassou a experiência, mas que foi superado através do esforço que mantiveram em perseverar. O poder de criação que esses alunos experimentaram durante as aulas foi capaz de gerar neles afetos e imaginação potencializadores de transformação.

No planejamento inicial, os alunos iriam criar cenas que envolvessem a resolução de problemas sociais apontados por eles a partir da terceira aula. Contudo, na segunda aula os alunos das turmas 601 e 602 tiveram grande dificuldade em realizar o *jogo de orientação nº 1* sem falas. Durante esse jogo, eles já começaram a criar diálogos e apresentar conflitos dramáticos. Assim, o jogo *fotocena* só foi realizado com a turma 600. Na 601 e 602 a professora optou por utilizar o tempo para caminhar na direção que os alunos indicavam querer discutir. Eles criaram cenas que apresentavam situações de discriminações. Então, a professora indicou que toda turma pensasse

em como solucionar o problema apresentado para que os jogadores pudessem refazer a cena. Todas as soluções dadas envolviam violência e sempre acabava com um ou mais personagens mortos ou fisicamente agredidos. A professora conduziu a aula com reflexões sobre como resolver os problemas de modo que ninguém mais fosse agredido. Não foi em todos os casos que as turmas obtiveram êxito, entretanto, o que vale ressaltar desse processo é que alguns alunos indicaram que aprenderam que há outras alternativas para lidar com problemas que não seja a violência (cf. Figura 7).

Figura 7. Resposta 1 da aluna Maria Angélica na aula 3.



Fonte: Dados dos pesquisadores

Além disso, ao serem perguntados sobre a existência de pontos positivos nas aulas de inglês do bimestre, alguns alunos mencionaram o fato de aprender a lidar com preconceitos não só no ambiente escolar, mas também fora dele (cf. Figura 8). Isso indica um processo de transformação vivenciado por esses alunos, pois suas atitudes iniciais eram de reatividade. Isto é, ao sofrerem alguma violência na cena reagiam em um ciclo de violência sem fim. Todavia, durante essas encenações, os alunos perceberam que para quebrar o ciclo de violência era preciso que eles se tornassem agentes nas resoluções de problemas. A solução mais viável que os alunos encontraram foi a de se colocarem disponíveis para ajudar no combate à violência (cf. Figura 9).

Como proposto por Boal (1974/2019) através de jogos teatrais é possível tornar a estrutura corporal mais consciente e menos alienada pelo trabalho e pela função social e assim

transformarmos estruturas coletivas, questionando a organização social determinada as ações humanas.

Assim, ao observarem qualquer situação que fira a existência de alguém eles se sentiram impelidos a auxiliar essa pessoa com diálogo, ou buscando ajuda dos seus responsáveis ou até de instâncias jurídicas.

Figura 8. Resposta 2 da aluna Júlia na aula 8.

2. Houve algo positivo nas aulas de inglês desse bimestre? Se sim, explique.

sim, aprendi a lidar com pre-
conceitos dentro e fora da escola.

Fonte: Dados dos pesquisadores

Figura 9. Resposta 1 na aula 3 de aluno que não se identificou.

1. O QUE VOCÊ APRENDEU NA AULA DE HOJE?
R= A PRENDI QUE COMETE RACISMO É ERRADO E
QUE COMETE BULEN TAMBEM É ERRADO E QUE
NUNCA SE DEVE COMETE RACISMO E SEMPRE
AJUDAR QUEM PRECISA DE AJUDA E QUEM SOFRE
DE RACISMO

Fonte: Dados dos pesquisadores

Por isso, pode-se dizer que as aulas promoveram bons encontros, pois na afecção dos corpos os alunos tiveram vivências que transformaram uma condição de passividade em relação aos afetos e compreenderam que há maneiras de agir para minimizar os sofrimentos enfrentados. Além disso, por terem tido a potência de agir aumentada, foram produzidos afetos alegres.

Considerações finais

Conforme apontado na discussão teórica, o sujeito é pensado em sua unidade, em que cognição, corpo e emoção estão entrelaçados. Assim, é preciso trazer também o corpo para a aprendizagem a fim de que os alunos sejam ativos por inteiro nesse processo. Utilizando os jogos de teatro no contexto escolar foi possível que os alunos se envolvessem de maneira íntegra para o desenvolvimento pessoal e social. Como mencionado, o recorte deste trabalho não teve a

intenção de discutir o desenvolvimento linguístico dos alunos, que poderá ser observado em trabalhos futuros, mas sim mostrar a possibilidade de criar espaços potentes crítico colaborativos de transformação social. Essa prática partiu de atividades em que os alunos tinham que buscar resolver problemas sociais através da encenação. Ao envolver suas emoções e seus corpos nas aulas, foram produzidos bons encontros que levaram os alunos a indicar as aulas como experiências positivas. Em seus relatos, os alunos apontaram que puderam aprender a agir frente a situações de preconceito de diferentes formas. Desse modo, transformaram a sua condição de receptividade nas afecções em potência de agir e de existir. Conclui-se que o envolvimento corpóreo-afetivo funcionou para essas turmas como uma ferramenta de encontros potentes, mobilizando a capacidade dos alunos de afetar e de serem afetados, além de ter contribuído para o desenvolvimento de suas relações interpessoais e de suas funções psicológicas superiores como a memória, a atenção e a imaginação.

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

Os autores participaram em colaboração do planejamento do estudo que deu origem a este manuscrito. Iris Mariano de Melo realizou a pesquisa de campo e redigiu as seções que compõem o trabalho. Adolfo Tanzi Neto orientou os processos de pesquisa, geração de dados e escrita. Também foi revisor de todo texto, redigiu a introdução e traduziu-a, além de ter contribuído com excertos ao longo das seções.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

Todos os dados utilizados na pesquisa foram produzidos pelos pesquisadores e estão disponíveis no corpo do texto. Os procedimentos para geração dos dados estão descritos em seção do próprio texto.

c) Declaração de conflito de interesse:

Os autores declaram que não há conflitos de interesse de quaisquer partes.

d) Avaliação por pares:

✓ **Avaliador 1:** Denise Cristina Kluge (correções obrigatórias)

De forma geral, o artigo é bem escrito, bem organizado e traz discussões relevantes. Além disso, a pesquisa traz um embasamento teórico alinhado a metodologia e posteriores análise dos dados gerados. Sugiro deixar explícito o objetivo do artigo na Introdução do trabalho, assim como foi feito no resumo.

✓ **Avaliador 2:** Milena Carmona (aceitar)

O artigo em questão apresenta uma análise consistente e bem estruturada, abordando de maneira clara e objetiva os objetivos delineados no resumo. A introdução faz um bom trabalho ao anunciar os propósitos da pesquisa, alinhando-os com os principais temas tratados ao longo do texto. Os objetivos estão bem definidos, e a delimitação do estudo é coerente com a proposta geral. A fundamentação

teórica está bem articulada e é uma das forças do artigo. O autor consegue integrar diferentes dimensões da existência, proporcionando uma compreensão ampla e sólida do tema central. As ideias estão bem conectadas, o que facilita a leitura e a construção do raciocínio do leitor. Quanto à metodologia, a opção pela Pesquisa Crítica e Colaborativa (PCCol), que enfatiza a colaboração e a contradição como pontos centrais, foi adequada e bem justificada. No entanto, o autor poderia ter explorado um pouco mais o papel das perguntas ilustradas no Quadro 2, destacando sua relevância no processo investigativo. Embora as perguntas sejam apresentadas, uma reflexão mais aprofundada sobre como elas guiaram o processo de análise teria enriquecido a compreensão da metodologia adotada. No geral, o artigo demonstra um bom domínio teórico e metodológico, com uma discussão bem fundamentada e uma estrutura clara. Não foram identificados pontos que comprometam a qualidade da pesquisa e da análise. Com base na consistência do trabalho apresentado, o artigo está aceito para publicação na revista.

Referências

- ARMADA-MARTINS, Silvia Conceição. **Formação de formadores em contextos corporativos – uma abordagem crítico-colaborativa**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**: Augusto Boal. Tradução Barbara Wagner Mastrobuono e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BURKITT, Ian. The Emotions in Cultural-Historical Activity Theory: Personality, Emotion and Motivation in Social Relations and Activity. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, 55(4), 797–820, 2021.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa. Companhia das Letras, 2011.
- ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. 2ª ed. Oxford University Press, Oxford, 2008.
- ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Tradução de Thomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FREITAS, Maly Magalhães; FIDALGO, Sueli Salles; VIEIRA, Claudia Regina. Pesquisa Crítica de Colaboração: o ensino de Língua Portuguesa pensado com os surdos para os surdos. **Ensino em Re-vista**, v.29, p. 1-23, 2022.
- GASS, Susan; SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition: an introductory course**. 3ª ed. Routledge, Nova Iorque/Londres, 2008.
- HARDT, Michael. Foreword: What affects are good for. In: CLOUGH, P. T.; HALLEY, J. **The Affective Turn: Theorizing the Social**. Durham and London: Duke University Press, 2007. p.ix-xiii.
- LEME, André Paes. SPINOZA: o conatus e a liberdade humana. **Cadernos Espinosanos**, 1(28), 2013, pp. 109-128.

LOBMAN, Carrie. Jogo, Aprendizagem e Desenvolvimento. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S (Org.). **Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 201-213.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. **D.E.L.T.A.**, 35-3, p. 1-19, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: Teses sobre Feuerbach**. 8ª ed. Trad. Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, [1845-46] 2005.

MELO, Iris Mariano de. **Despertando o corpo-linguagem na escola: brincar como processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional**. 2024. 149f. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinar em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ORTEGA, Lourdes. **Understanding Second Language Acquisition**. Hodder Education, Londres, 2009.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3ª ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2008.

PAVLENKO, Aneta. The affective turn in SLA: from ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. In: GABRYS-BAKER, D.; BIELSKA, J. (Eds.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol, England: Multilingual Matters, p.3-28, 2013.

RAMOS, Fabiano. ; FERREIRA, Flávia. ; LEAL, Vania. Um olhar para as emoções no ensino de línguas no campo da linguística aplicada: implicações epistemológicas. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 24, p. 152-168, 2023.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: **As artimanhas da exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade social** (pp. 97-118). Vozes, 2008.

SILVA, Daniela Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. 1. ed. São Paulo: Summus. 2011. 118p

SILVA, Daniela Nunes Henrique.; MAGIOLINO. Lavínia Lopes Salomão. Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L. S. Vigotski e B. Espinosa. In: SAWAIA, B.B.; ALBUQUERQUE. R; BUSARELLO, F.R. **Afeto & Comum: Reflexões sobre a práxis psicossocial**. Alexa Cultural, São Paulo, 2018, pp. 39-59.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1963.

STRAPPAZZON, André Luis; SAWAIA, Bader; MAHEIRIE, Kátia. A liberdade em Espinosa como base ontoepistemológica no enfrentamento do sofrimento ético-político. **PSICOLOGIA & SOCIEDADE**, 34, 2022, pp. 1-16.

TANZI NETO, Adolfo. **Arquitetônica Social Escolar**: um estudo sócio, histórico e cultural sobre as relações de poder e controle nos espaços, artefatos e discursos. 2016. 362 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

TANZI NETO, Adolfo; LIBERALI, Fernanda. **A virada afetiva na Linguística Aplicada**: movimentos e entrelaces da potência das emoções no campo dos estudos da linguagem. No prelo.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática Editora, 1930/2009.