



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
LICENCIATURA EM TEATRO

TIAGO TEIXEIRA VIEIRA

**Pensamento Encarnado: A influência do teatro no
desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes
do ensino médio**

Brasília
2025

TIAGO TEIXEIRA VIEIRA

Pensamento Encarnado: A influência do teatro no desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes do ensino médio

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro, do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Reis Nunes

Brasília
2025

Instituto de Artes - IdA

Departamento de Artes Cênicas - CEN

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TIAGO TEIXEIRA VIEIRA

PENSAMENTO ENCARNADO: A INFLUÊNCIA DO TEATRO NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Teatro do estudante **Tiago Teixeira Vieira**, apresentado à Universidade de Brasília - UnB, como requisito para obtenção do Título de Licenciado em Teatro, período 2025.01, com nota final igual a **SS**, sob a orientação do professor Doutor Paulo Reis Nunes.

Brasília-DF, 21 de julho de 2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Reis Nunes

Orientador

Prof. Dr. Ricardo Cruccioli Ribeiro

Examinador

Prof. Dr. Tiago Elias Mundim - IdA/CEN/UnB

Examinador



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Cruccioli Ribeiro, Usuário Externo**, em 22/07/2025, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Elias Mundim, Chefe da Universidade Aberta do Brasil em Artes Cênicas do Instituto de Artes**, em 23/07/2025, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Reis Nunes, Usuário Externo**, em 23/07/2025, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **12918924** e o código CRC **1C5F44DF**.

À minha avó, Arlinda Pedrini Barcellos Teixeira,
cujo amor e presença continuam a iluminar meus
passos, como uma cortina que nunca se fecha, como
uma memória viva no corpo e no pensamento. Este
caminho é também teu.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todo amor, alegria, prazer e criação.

Aos meus professores e professoras da Licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília (UnB). Cada aula, cada troca, cada palavra de incentivo ou provocação crítica contribuíram para meu crescimento. Não foi um percurso fácil, mas foi profundamente formador. Meu sincero respeito e gratidão a todos e todas que compartilharam esse caminho comigo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Reis Nunes. Que alegria foi poder aprender com seu olhar sensível e rigoroso! Suas palavras, ora suaves, ora firmes, me ajudaram a encontrar um caminho para este trabalho. Sua escuta atenta, generosidade e paciência foram decisivas. Muito obrigado, professor.

À Diretora-Geral do Ifes Campus Cariacica, Professora Jocélia Abreu Barcellos Vargas, por sua gestão acolhedora e por confiar em meu trabalho, oferecendo atenção institucional e abertura à prática teatral como instrumento educativo.

Ao Diretor de Ensino do Ifes Campus Cariacica, Professor Edson Pimentel Pereira, por sua escuta atenciosa e por favorecer, com sensibilidade e responsabilidade, os caminhos que tornaram esta experiência possível.

À minha querida amiga e parceira de trabalho, Professora Doutora Maria José Corrêa de Souza, do Ifes Campus Cariacica, por ter estado ao meu lado com apoio, amizade e presença constante. Minha profunda gratidão.

Aos estudantes da turma Point 1A, especialmente ao grupo Poenteatrando, que com sensibilidade, coragem e criatividade abraçaram o projeto e deram corpo a esta pesquisa. Cada gesto e cada palavra de vocês foram fundamentais para que este trabalho se realizasse.

Aos meus pais, Carmelina e Emanuel, por todas as renúncias silenciosas que me permitiram chegar até aqui. Sei o quanto torceram por mim, mesmo quando eu mesmo duvidava de que seria possível.

À minha esposa, Michelle, pela convivência serena durante esse percurso. Sua presença discreta também faz parte da travessia que me trouxe até aqui.

Aos colegas de turma e aos amigos que, em conversas, risos ou simples presenças, ajudaram a atravessar as tempestades e a celebrar os pequenos progressos.

E a todos os familiares, amigos e alunos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho ganhasse corpo e pensamento.

Este trabalho é também um gesto de gratidão: um corpo que pensa, um pensamento que se encarna.

Posso chegar a um espaço vazio qualquer e fazer dele um espaço de cena. Uma pessoa atravessa esse espaço vazio enquanto outra pessoa observa - e nada mais é necessário para que ocorra uma acção teatral.

(Peter Brook)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a influência do teatro no desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes do ensino médio integrado ao curso técnico em Portos do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), localizado no município de Cariacica. A partir da constatação de que o modelo educacional dominante silencia o corpo e privilegia a racionalidade abstrata, negligenciando a dimensão sensível da experiência, o estudo propõe uma abordagem qualitativa com base na fenomenologia, compreendendo o corpo como sujeito da percepção e da linguagem. A metodologia incluiu observação participante, aplicação de uma sequência didática teatral, construção coletiva de uma peça baseada no mito de Pandora e rodas de conversa com os estudantes. Os resultados indicaram que a prática teatral favoreceu o autoconhecimento, a empatia, a expressão corporal, a escuta sensível e a confiança interpessoal. A criação cênica proporcionou um espaço de expressão subjetiva e reconexão com o próprio corpo, ampliando o repertório emocional dos participantes. Considera-se que o teatro, como linguagem estética e pedagógica, pode mediar processos formativos mais humanizadores, sobretudo em contextos marcados pela rigidez institucional e pela retração afetiva.

Palavras-chave: Pensamento Encarnado. Corpo Silenciado. Corpo Percebido.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exercício de aquecimento corporal com deslocamento em rotação no chão.	41
Figura 2 – Exploração de níveis e improvisação livre com foco na respiração e intenção gestual.	42
Figura 3 – Exercício de empatia física em duplas.	43
Figura 4 – Exercício de oposição corporal	44
Figura 5 – Cartaz da apresentação para a peça <i>A Caixa de Pandora</i>	45
Figura 6 – Cena da peça com gesto coletivo de clímax dramático.	46
Figura 7 – Confronto entre personagens, com tensão expressiva da postura.	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias emergentes sistematizadas a partir dos depoimentos reais dos estudantes	57
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FestSevida	Festival da Semana de Educação para a Vida
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
Msmim	Curso Técnico em Sistemas de Transporte Metroferroviários
OMS	Organização Mundial da Saúde
Point	Curso Técnico em Portos Integrado ao Ensino Médio
TNT	Trinitrotolueno

SUMÁRIO

ABRINDO AS CORTINAS	12
CENA 1 - O CORPO SILENCIADO	19
CENA 2 - O CORPO PERCEBIDO	33
FECHANDO AS CORTINAS	61
REFERÊNCIAS	69

ABRINDO AS CORTINAS

Abrir as cortinas é um gesto técnico, mecânico, mas, se olhado com a disposição que o movimento carrega consigo, observa-se que traz a imagem inaugural de um pensamento que deseja corpo. Ao se abrir, revela-se que traz um significado de entrega, de início de novas fases. Ao abrir, revela-se a cena, o ato, a travessia de um estado estático para o movimento vivido, sentido. Este trabalho se inicia com esse movimento simbólico: abrir as cortinas da escola, do corpo e da subjetividade. Trata-se de lançar luz sobre aquilo que permanece escondido sob a racionalidade abstrata, o corpo sensível, expressivo, vivente. Aqui, o pensamento se encarna no gesto, no olhar, na hesitação. É nesse horizonte que se propõe o conceito de pensamento encarnado: uma fusão entre razão e sensibilidade, entre cognição e presença, em que o saber não se limita à mente, mas habita o corpo como território de aprendizagem. Pensar, nesse contexto, é também sentir, agir, mover-se, ser com o corpo inteiro. O teatro, como linguagem estética e pedagógica, se torna o palco onde esse pensamento encarnado se revela e se reinventa. Assim, ao abrir estas cortinas, convido o leitor a caminhar por esta travessia: do corpo silenciado ao corpo percebido, da abstração ao gesto, da palavra à presença.

A escola, enquanto instituição, foi o lugar onde se buscava desenvolver o saber abstrato, aquele saber mais racional. De modo geral, era trabalhado apenas o caráter conteudista, como se o saber pudesse ser reduzido à transmissão de conteúdos estanques. Embora esse modelo ainda tenha sua relevância em determinados contextos, é preciso reconhecer que a escolarização contemporânea vem sendo atravessada por outras vertentes formativas, que valorizam a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências e a dimensão subjetiva da aprendizagem.

Nesse sentido, a centralidade do conteúdo, por si só, revela-se insuficiente para responder às complexidades do mundo atual. Considerando que isso era uma tendência, há de se imaginar que a dimensão corporal, e, junto dela, sua expressão afetiva e relacional, foi negligenciada ou marginalizada, no sentido de não se conceder ao corpo o lugar principal, o centro. Comparando o sistema escolar a um palco, quem tomava o centro era o pensamento protagonizado pela abstração. Desse modo, o presente trabalho parte do pressuposto de que a separação entre corpo e mente empobrece a formação dos alunos e, como consequência, dificulta o florescimento de competências importantes à vida em sociedade, como a empatia, o autoconhecimento, a criatividade, a comunicação e a cooperação.

O teatro se apresenta como uma prática capaz de vincular o pensamento abstrato à formação afetiva, oferecendo ao corpo um lugar legítimo de expressão. A prática teatral, quando orientada para o desenvolvimento do humano nos seres humanos, já é por si um fator que justifica sua presença como vivência escolar. Os adolescentes estão em uma fase de descobertas e, em muitos casos, sentem-se excessivamente expostos diante do mundo. Se não tiverem uma base de apoio sensível e sólida, poderão ter dificuldade em compreender a si mesmos como seres em transformação e, conseqüentemente, em se relacionar com os outros. Essa dificuldade pode gerar

um movimento de fechamento, não no sentido de um mergulho interior, mas como forma de proteção diante de um mundo externo que ainda não compreendem. E ao se fecharem para o mundo, também se fecham para si. A prática teatral é importante porque representa um ponto de abertura. Assim como as cortinas teatrais se abrem, a escola, como palco de atuação, deve ser um espaço que favoreça a abertura dessas cortinas, para que seus alunos possam brilhar, isto é, desenvolver-se no mundo e para o mundo.

Para isso, é importante dar atenção às habilidades socioemocionais. Os adolescentes no ensino médio estão na fase de construção de hábitos. As habilidades surgem por meio dos hábitos que são cultivados. Desse modo, trabalhar as habilidades socioemocionais no ensino médio pode configurar-se como uma estratégia relevante na construção de uma sociedade mais coletiva e empática. Entrelaçar as habilidades socioemocionais como ponto de desenvolvimento humano com outros seres humanos, nas dimensões internas e externas, é um posicionamento significativo. Este trabalho busca contribuir para uma maior robustez na articulação entre o teatro, o corpo e a subjetividade, a partir de um olhar fenomenológico.

Diante dessa perspectiva, surge uma problemática que clama por uma resposta, a saber: como o teatro pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes do ensino médio, considerando a experiência vivida durante a criação e apresentação de uma peça teatral? Para tentar lançar luz sobre as possibilidades de resposta a essa problemática, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar como o teatro contribui para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de estudantes do ensino médio. Para ter êxito nessa investigação, é necessário estabelecer um processo que se solidifica nos seguintes objetivos específicos: compreender os efeitos do teatro no autoconhecimento dos estudantes; analisar como o teatro influencia a comunicação e a expressão dos alunos; observar as relações de colaboração e empatia surgidas a partir da prática teatral; e verificar como a educação teatral pode contribuir com o ambiente escolar.

Esta leitura nasce da minha experiência como professor e pesquisador atuante na região metropolitana da Grande Vitória, no Espírito Santo, onde pude observar que muitas escolas ainda se estruturam sob uma estética que se assemelha à de uma prisão. Sua arquitetura não remete à liberdade, mas ao confinamento. Os muros altos, os vigias armados, as grades nas janelas, os portões de ferro, as câmeras de videomonitoramento, os corredores de autorregulação e as portas de vidro revelam uma escola pensada, enquanto espaço físico, para prender os corpos, regular e reprimir. Falar da prisão dos corpos implica abordar o controle físico e a noção de estagnação, de antiovimento. A liberdade se caracteriza pelo livre acesso; já a prisão se opõe ao movimento, representando a paralisação daquilo que caminha. Embora essa análise parta do território de onde atuo, ela não se restringe a ele: diversos estudos, depoimentos e relatos de educadores em diferentes regiões do Brasil apontam para realidades semelhantes (Paula; Kodato; Dias, 2013) (Resende, 2010; Paula; Kodato; Dias, 2013). Assim, o desafio de falar em desenvolvimento dentro de espaços marcados pelo cerceamento continua atual. A escola, nesse modelo, deixa de ser lugar de acolhimento para tornar-se espaço de distanciamento sobretudo um distanciamento afetivo.

A escola, durante a pandemia da Covid-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que se espalhou mundialmente a partir do final de 2019, sendo declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020¹, trouxe consigo a experiência do distanciamento radical dos corpos. Entre os anos de 2020 e 2022, o mundo viveu uma crise sanitária global sem precedentes em escala recente. Milhões de pessoas perderam suas vidas. No Brasil, foram mais de 700 mil mortos², e em cada comunidade, bairro, escola, vizinhança, houve famílias atravessadas pela dor do luto: pais, avós, tios, amigos e colegas de classe. Muitos estudantes, inclusive os do Instituto Federal onde esta pesquisa se realizou, perderam entes queridos, sofreram impactos emocionais profundos, e carregam marcas invisíveis em seus corpos e afetos.

Esse tempo de pandemia foi, também, um tempo de silêncio. Silêncio da escola como presença real, do espaço compartilhado, do lanche entre colegas, dos encontros nos corredores. Durante o isolamento social, o lar, até então símbolo de acolhimento, tornou-se, paradoxalmente, prisão. Os adolescentes foram forçados a permanecer parados diante de telas, assistindo a aulas remotas por meio de plataformas digitais, muitas vezes sem condições adequadas de conexão, de ambiente e de estrutura emocional.

A transposição da escola física para o ambiente virtual instaurou o que chamo de prisão dos corpos em janelas digitais³. O corpo permanecia imóvel, ausente de presença, enquanto a mente flutuava em abstração. A ausência do toque, do gesto, do olhar, intensificou o distanciamento afetivo. Os corpos se retraíram, e com eles se retraíram também os vínculos, os sentidos e o desejo de aprender. Muitos estudantes desenvolveram sintomas de ansiedade, depressão e isolamento. A escola perdeu sua materialidade e sensibilidade e se tornou uma imagem sem cheiro, sem calor, sem chão.

Com o início da vacinação em massa em 2021 e a reabertura gradual das atividades presenciais entre final de 2022 e início de 2023, iniciou-se um processo de retorno lento, hesitante, mas simbólico. Os pés voltaram a pisar o chão da escola, os corredores outrora silenciados voltaram a ouvir os sussurros dos pés a pisar o solo sagrado da escola. Foi o novo abrir de cortinas. Cortinas que ocultavam o prédio físico, e para além disso, ocultavam muito mais os traumas que cada corpo trazia. E foi nesse cenário que esta pesquisa nasceu, do desejo de reconectar corpos feridos, silenciados, mas ainda com desejo de vida, através da linguagem do teatro.

¹ A Organização Mundial da Saúde declarou a Covid-19 como pandemia em 11 de março de 2020, após avaliar o crescimento exponencial de casos em diversos países e caracterizar a doença como de disseminação global. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020, Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 22 jul 2025.

² Até março de 2023, o Brasil havia registrado oficialmente mais de 700000 mortes por Covid-19. Organização Mundial da Saúde (OMS). *Brazil – The current COVID-19 situation: 702116 confirmed deaths* (dados reportados à OMS). Disponível em: <https://www.who.int/countries/bra> (acesso em: 22 jul 2025).

³ Chamo de “prisão dos corpos em janelas digitais” a experiência que observei durante o ensino remoto emergencial nos anos de 2020 a 2022, no auge da pandemia de Covid-19. Ao ver os estudantes reduzidos a quadradinhos silenciosos nas plataformas virtuais, percebi como seus corpos imóveis, ausentes, privados de presença, foram deslocados da cena educativa. Essa expressão nasce do incômodo diante da abstração extrema que transformou o corpo em imagem e a escola em uma sucessão de janelas sem chão, sem toque, sem ressonância afetiva.

Em nossa experiência prática, vivenciada na escola, foi possível observar um aumento significativo de alunos com crises de ansiedade, problemas relacionados à depressão e uma autoimagem depreciativa, além do crescimento de casos de *bullying* entre os próprios alunos e no ambiente digital. A dicotomia entre o real e o virtual se estabilizou, e os corpos dos adolescentes se abstraíram, enquanto suas mentes encontraram uma realidade e um movimento sem movimento no universo virtual. Eles se viram enjaulados em um mundo paralelo, onde a mente viajava, mas o corpo permanecia inerte, paralisado, sem vida e sem gesto.

Diante dessa realidade, o teatro convida ao movimento. Ele oferece uma perspectiva de possibilidade metodológica ativa, no sentido de trazer o corpo à cena, ao espetáculo, ao movimento, e de conduzi-lo ao que deve ser: um corpo em desenvolvimento. Nesse sentido, o teatro se apresenta como uma potencialidade, como uma linguagem expressiva que pode dar voz ao corpo silenciado pelas agruras de um mundo assolado por problemas sociais e existenciais. Este trabalho é, portanto, um exercício de abertura das cortinas do palco, das cortinas da escola e das cortinas interiores de cada aluno. Um gesto coletivo de revelação e de escuta, que pulsa por trás do véu da rotina escolar.

Nesse sentido, a escola precisa acolher as mentes e também a subjetividade dos alunos, e o teatro talvez possa contribuir para o desenvolvimento de competências cujo desabrochar, sem ele, seria mais dificultoso. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) valoriza a formação integral dos estudantes por meio de abordagens interdisciplinares e contempla a dimensão interpessoal.

A pesquisa tem por base conceitual a articulação entre diferentes abordagens teóricas. A linguagem da expressão corporal é inspirada nos trabalhos de Brook (2016), que compreende o teatro como acontecimento que nasce da presença e da relação entre corpos em um espaço vazio. A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (2001), Gardner (1995), contribui para a valorização da inteligência corporal-cinestésica como uma forma legítima de conhecimento, fundamental para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. A abordagem fenomenológica da percepção e da corporeidade é sustentada por Merleau-Ponty (2018) e Henry (2012), que compreendem o corpo como sede de sentido e como sujeito da experiência vivida. Já (Barba, 1994) e Grotowski (2023) oferecem bases práticas e ético-estéticas sobre a presença do ator, o treino corporal e a energia cênica como elementos formadores. Por fim, os jogos teatrais de Spolin (1998), o teatro do oprimido de Boal (2019) e os estudos de Almeida (2007) sobre corporeidade na educação ajudam a sustentar a dimensão pedagógica e expressiva do trabalho, ancorando-o na escuta sensível, na ludicidade e na construção coletiva do gesto.

A metodologia adotada neste trabalho é de natureza qualitativa, com inspiração na abordagem fenomenológica, permitindo que o corpo seja compreendido como presença subjetiva, sujeita a experiências, sentidos e transformações. O projeto teve início no ano de 2024, junto às turmas dos cursos técnicos em Sistemas Metroferroviários Integrado ao Ensino Médio (MSMIN 2A e MSMIN 2B), e teve continuidade com a turma POINT 1A, do Curso Técnico em Portos Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Cariacica,

ao longo do primeiro semestre letivo de 2025⁴. Como culminância do processo vivenciado especificamente com a turma POINT 1A, os estudantes conceberam, encenaram e apresentaram a peça teatral *A Caixa de Pandora*, no primeiro semestre letivo de 2025⁵, inserida no Festival da Semana de Educação para a Vida (FestSeVida), um espaço de integração interdisciplinar e de valorização das produções artísticas dos alunos. A experiência foi acompanhada por meio de observação participante, rodas de conversa e registros espontâneos dos alunos, o que possibilitou uma leitura da formação da expressão corporal desses estudantes, em que os gestos, os silêncios e as expressões corporais foram tomados como linguagem da subjetividade em processo.

Para detalhar esse processo, este trabalho foi estruturado como um espetáculo em quatro tempos. Abrimos as cortinas para apresentar duas cenas centrais, seguidas por um desfecho reflexivo. Na primeira cena, intitulado “O Corpo Silenciado“, discuto as raízes históricas e filosóficas do apagamento do corpo nos processos escolares, compreendendo esse silenciamento como a marginalização da corporeidade, da sensibilidade e da expressão afetiva nos espaços de ensino. O termo “corpo silenciado” é utilizado para representar o corpo que foi submetido ao modelo racionalista, disciplinador e abstrato da educação moderna. Esse conceito é analisado em diálogo com Foucault (1999), que descreve a fabricação de corpos dóceis por meio da disciplina; com Merleau-Ponty (2018) e Henry (2012), que tratam da corporeidade como centro da percepção e da experiência; e com Gardner (1995), que rompe com a hegemonia racional e reconhece a inteligência corporal-cinestésica como uma forma legítima de conhecimento. Também dialogo com Barba (1994) e Grotowski (2023), que evidenciam, no campo do teatro, a repressão histórica do gesto espontâneo e a necessidade de reconstrução da presença cênica a partir do corpo liberto.

Na segunda cena, intitulado “O Corpo Percebido“, aprofundo a discussão ao apresentar a sequência didática teatral construída com a turma POINT 1A no primeiro semestre de 2025, composta por encontros semanais de duas horas, ao longo de aproximadamente três meses. A proposta baseou-se em jogos teatrais inspirados nos métodos de Viola Spolin (1998), nos exercícios de desbloqueio propostos por Boal (2019), e nos princípios de presença e escuta corporal conforme sugerido por Barba (1994). O corpo aqui é entendido como “percebido” porque deixa de ser apenas uma presença física tolerada e passa a ser escutado, compreendido como linguagem e transformado em veículo de expressão subjetiva. Essa percepção é trabalhada a partir

⁴ A turma MSMIN 2A contava com 37 estudantes, sendo 19 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com idades concentradas entre 17 e 18 anos. A turma MSMIN 2B possuía 31 estudantes, com 16 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, predominantemente com 17 e 18 anos, além de um aluno com 21 anos. Já a turma POINT 1A, que participou da montagem teatral “*A Caixa de Pandora*”, contava com 39 estudantes, sendo 23 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com faixa etária majoritária entre 15 e 16 anos. As turmas MSMIN 2A e MSMIN 2B pertencem ao curso técnico em manutenção de sistemas metroferroviários e a turma POINT 1A pertence ao curso técnico em portos integrado ao ensino médio, com duração de três anos em tempo integral cada curso. Os alunos são alocados em apenas uma dessas turmas, não havendo sobreposição de estudantes entre MSMIN 2A, MSMIN 2B e POINT 1A.

⁵ O projeto teve início experimental em 2024 com as turmas MSMIN 2A e MSMIN 2B, por meio de encontros formativos e atividades iniciais de sensibilização corporal. No entanto, não houve culminância cênica com essas turmas. A proposta foi retomada e desenvolvida com maior continuidade e profundidade em 2025 com a turma POINT 1A, que participou de todos os ensaios, da construção coletiva do roteiro e da apresentação pública no evento FestSevida. Assim, apenas essa turma participou da montagem final da peça “*A Caixa de Pandora*”.

de uma abordagem fenomenológica, na qual o corpo é sujeito da experiência (Merleau-Ponty, 2018), e de uma escuta sensível que se dá por meio da criação coletiva. Foram aplicadas atividades práticas com foco na respiração, no gesto intencional, na empatia em duplas, nos níveis de energia e na improvisação cênica, culminando na montagem da peça *A Caixa de Pandora*. A sequência envolveu encontros com duração média de 2 horas semanais, fora do horário regular de aula, totalizando cerca de 24 horas práticas ao longo de três meses com a turma POINT 1A. As turmas MSMIN 2A e 2B participaram apenas de encontros exploratórios no ano anterior, sem culminância teatral.

A análise dos dados foi feita com base em observação participante, anotações em caderno de campo, registros espontâneos dos estudantes, e uma roda de conversa final gravada e transcrita, permitindo uma leitura qualitativa e fenomenológica das transformações observadas na relação dos estudantes com seus próprios corpos, entre si e com o espaço escolar.

Na última cena, “Fechando as Cortinas”, são apresentados os aprendizados e as possibilidades formativas observadas ao longo do processo. Aqui, reflito sobre como o teatro pode se tornar uma metodologia pedagógica afetiva, encarnada e emancipadora, especialmente em contextos escolares marcados por rigidez institucional, retração afetiva e silenciamento dos corpos. As possibilidades levantadas não pretendem encerrar o tema, mas apontar caminhos para que outras práticas artísticas e educacionais possam reconhecer o corpo como lugar legítimo de construção de conhecimento e subjetividade.

Assim sendo, chamamos de pensamento encarnado a fusão entre o gesto e a consciência, entre o sentir e o saber, entre a razão e a emoção, entre o sensível e o inteligível, na qual o pensamento deixa de ser abstração desencarnada e passa a habitar o corpo como território sensível da aprendizagem. O pensamento encarnado é mais que uma ideia pensada, é a ideia que toma corpo e se tornar em uma ideia vivida. Ele se manifesta no gesto, no ritmo, na hesitação e no olhar. É a expressão de um sujeito inteiro, cuja inteligência é também tátil, emocional, relacional. Nesse sentido, pensar não se constitui apenas como um ato isolado da mente, mas se constroi em uma experiência que se forma no corpo e através do corpo, tal como compreendido por Merleau-Ponty (2018) e Henry (2012). O teatro, como linguagem do sensível, é o espaço onde esse pensamento encarnado se revela de maneira mais plena. Nele, o corpo cria; não apenas ocupa um espaço, mas o reinventa. Através da prática teatral, o estudante passa a pensar com o corpo, tornando o aprendizado um ato estético, ético e sensível. Esse é o solo conceitual que atravessa este trabalho e sustenta a análise das cenas seguintes.

Se abrimos as cortinas para dar início ao espetáculo da presença, precisamos agora voltar o olhar para aquilo que nos antecede: o silêncio. Todo corpo que entra em cena carrega uma história que, muitas vezes, é feita de contenções, de ausências, de apagamentos. Antes que o corpo possa ser percebido, é necessário reconhecer o tempo em que ele foi silenciado. Este é o pano de fundo sobre o qual se ergue este trabalho: a cena não começa no palco, mas nas sombras que o cercam. Na próxima cena, descenderemos à estrutura que historicamente reprimiu o corpo na

escola e o confinou a uma existência periférica. Entramos, agora, na zona tenebrosa da formação: o território de “O Corpo Silenciado”.

CENA 1 - O CORPO SILENCIADO

Neste primeiro momento, propomos o conceito de “corpo silenciado” como aquele que, historicamente, foi excluído dos processos de produção do saber na escola ocidental. Inspiramo-nos em Michel Foucault (1999), que discute os efeitos das tecnologias disciplinares sobre os corpos, moldando sujeitos dóceis, vigiados e produtivos. O corpo, neste caso, é o alvo de estratégias de controle, e não de escuta. É apagado como sujeito da aprendizagem e reduzido à função de presença física. Também dialogamos com Maurice Merleau-Ponty (2018), que ao falar da corporeidade como fundamento da percepção, nos permite compreender o silenciamento como ausência de voz e como interrupção da própria experiência sensível do mundo.

Deste modo, pretendo discorrer sobre o corpo que não consegue se expressar. Essa estrutura de prisão é trabalhada por diversos autores que terão lugar de fala a seguir. A escola deveria ser um ambiente de propósitos libertadores; no entanto, comporta-se como um lugar de repressão e retração. A educação formal tornou-se um espaço onde o corpo é aprisionado e raramente se torna sujeito do aprendizado. Nos ambientes educacionais, o corpo é tratado como um adereço tolerado, um campo vigiado pelo silêncio, onde a disciplina punitiva impera. Nesse tipo de cenário, o corpo é reduzido à obrigação de estar, ocupar um espaço físico, sem jamais habitar verdadeiramente; é compelido a assistir, mas não a pertencer; a obedecer, mas não a sentir. Para que o corpo se faça presente, é necessário que ele seja percebido como acontecimento, como movimento e não como um objeto estático, pois presença não é ocupação de espaço, mas encarnação do sentido (Foucault, 1999).

Esse corpo, apagado sob as luzes do saber abstrato, não entra em cena. Fica nos bastidores da aprendizagem, oculto sob as cortinas da razão desencarnada. O espaço escolar, que poderia ser palco de libertações e descobertas, transforma-se, muitas vezes, em um cenário de domesticação dos gestos, em um teatro da imobilidade, onde o corpo é mantido em silêncio, como quem teme que sua voz rompa com o *script* estabelecido. Assim, o aluno é treinado para estar, mas não para habitar; para repetir, mas não para sentir; para decorar, mas não para encarnar o saber. É o corpo silenciado porque sua linguagem não é reconhecida como legítima. A escola, moldada pela tradição racionalista, sustenta um modelo em que a mente é a protagonista e o corpo, mero figurante, como se o pensamento pudesse existir sem pulsação, como se o conhecimento nascesse fora da carne. Essa dicotomia entre pensar e sentir, entre razão e corporeidade, entre cabeça e chão, estrutura o palco invisível onde o corpo é mantido fora de cena. Mas é justamente nesse silêncio que se revela o grito que esta cena pretende escutar.

Essa lógica de silenciamento é histórica e estruturante. Ela se materializa na própria arquitetura institucional da escola, que se configura como um corpo, um organismo disciplinador que absorve a racionalidade moderna e a transforma em norma, regra e vigilância. Desse modo, a escola incorporou a ideia racionalista e, como se fosse um corpo, assumiu a função de conter o outro corpo, o do aluno, como se este fosse algo a ser vigiado, domado, domesticado. A imobilidade, a obediência e o silêncio passam a ser os parâmetros do “bom aluno”, e não mais o

entusiasmo, a expressão ou a presença encarnada do sujeito no ato de aprender. Nesse sentido Foucault (1999, p. 122) argumenta:

A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” .

Foucault (1999), nos oferece uma crítica contundente ao modo como as instituições modernas, entre elas a escola, produzem e moldam sujeitos. O conceito de “corpos dóceis” refere-se à capacidade dos dispositivos de poder de tornarem os corpos úteis e obedientes, sem recorrer necessariamente à força física. Trata-se de um processo de normalização, no qual o corpo é treinado para repetir condutas desejáveis, internalizando regras e vigilância.

No contexto escolar, isso se manifesta em práticas como o controle do tempo, da postura, da fala, da movimentação, o que se alinha ao que observamos em nossas experiências em campo. Ao passo que Paulo Freire (2019) propõe uma pedagogia da escuta, da presença e do diálogo, a pedagogia disciplinar revela-se como um campo de domesticação dos corpos e silenciamento da subjetividade. Augusto Boal (2019), ao propor o teatro do oprimido, também tensiona esse modelo ao devolver ao corpo sua potência de ação transformadora. A noção foucaultiana, oferece um alicerce para compreender as estruturas físicas da escola como “prisão”, e também os modos sutis e simbólicos de contenção subjetiva que afetam os estudantes e que o teatro, em sua proposta encarnada, busca romper.

Essas estruturas ultrapassam os limites físicos e se moldam às prisões simbólicas que são construídas pelas pedagogias normativas e pelas subjetividades que integram o orquestramento escolar. Para Foucault (1999), o poder disciplinar moderno não opera apenas pelas grades, muros ou corredores vigiados, mas se infiltra nos micropoderes, nos gestos cotidianos, nas rotinas e nos discursos que governam os corpos. A escola, nesse contexto, não é só um edifício, ela se torna um dispositivo, uma engrenagem de produção de subjetividades ajustadas, domesticadas, dóceis.

O corpo do estudante não é silenciado apenas por um professor autoritário ou por um diretor que impõe normas rígidas. Essa estrutura se torna sistemática e o silenciamento se manifesta por meio de uma rede difusa de saberes e práticas que naturalizam o controle, a repetição, o desempenho e a obediência. O modo como o tempo é organizado, como o espaço é dividido, como o aluno deve se sentar, andar, responder, tudo isso são tecnologias de sujeição. A escola que deveria libertar, muitas vezes forma uma malha de vigilância contínua, onde o aluno aprende mais a se adequar do que a criar.

Foucault (1999) nos mostra que a disciplina é um instrumento repressivo, que se constitui em uma técnica de fabricação de corpos úteis e submissos. Ela aumenta a eficiência e a obediência, ao mesmo tempo em que neutraliza a espontaneidade e a potência expressiva. Essa disciplina busca aumentar a força do corpo em sentido econômico-utilitário e diminuir em sentido político e de obediência.

Essas “prisões invisíveis” se tornam ainda mais sofisticadas quando não se reconhecem como tais. E aqui reside o perigo: uma escola que, sob o discurso da formação, oculta um regime de normalização e controle. O teatro, ao trazer o corpo ao centro, rompe essa lógica. Ele

desorganiza a coreografia disciplinar. Onde antes havia adestramento, instaura-se a escuta. Onde havia repetição, emerge o gesto novo, o grito, o riso, o silêncio significante.

Pensar a escola à luz de Foucault (1999) é perceber que as grades não estão apenas no ferro dos portões, as grades também na naturalização dos corpos em fila, das respostas automáticas, das avaliações padronizadas. E é justamente aí que o teatro atua como um contra-dispositivo, um ato de liberdade encarnada.

Deste modo, a crítica de Foucault (1999) revela como o espaço escolar, em vez de promover subjetividades, molda corpos dóceis, domesticados em seus gestos e em sua própria percepção de existência. A escola se transforma em uma fábrica de corpos, onde a docilidade anula a vontade de ser e, nesse lugar de anulação, o aluno que teve seu corpo silenciado já não encontra condições de sentir-se pertencente. Sua presença torna-se opaca, sua sensibilidade embotada, sua interioridade ignorada. É nesse ponto que Michel Henry (2012) aprofunda a reflexão, ao nos lembrar que:

A consciência é um “eu penso” e todas as modificações da vida da consciência não passam de determinações do pensamento, ou seja, de ideias. Quando deixamos de lidar com concepções propriamente ditas, lidando em vez disso com um desejo, uma ação, um movimento, a determinação cartesiana do cogito nos obriga a dizer que só se trata, na realidade, de ideias, a saber, da ideia de um desejo, da ideia de uma ação, da ideia de um movimento. Quanto à ação ou ao movimento, considerados em si mesmos, eles não pertencem mais à esfera do cogito, não são mais determinações do pensamento, mas, ao contrário, determinações da extensão. (Henry, 2012, p. 69).

Essa observação de Henry amplia a compreensão do silenciamento do corpo: não se trata apenas da ausência de voz, mas da negação ontológica da ação, do gesto, da pulsação como vias legítimas do conhecer. Tudo aquilo que se move, deseja e sente é expulso da esfera do cogito e relegado ao plano da extensão, como se pensar fosse possível sem sentir. Desse modo, verifica-se que a escola é moldada por esse paradigma, no qual a primazia da razão se sobrepõe ao que é corpóreo, silenciando o corpo e transferindo a consciência para o pensamento, tornando-a, assim, desencarnada. Esse modelo de educação parte do pressuposto de que a consciência não habita o corpo, mas o pensamento. Dessa forma, o corpo é silenciado e percebido apenas como um invólucro que carrega o cognitivo. Essa concepção está enraizada na tradição do pensamento cartesiano:

[. . .] atentamente examinei quem sou e como observei que poderia supor que não tinha corpo, e que não haveria nenhum mundo nem qualquer lugar em que poderia estar; mas então que não poderia supor que eu não existia; pelo contrário, e pela mesma circunstância pensei duvidar da verdade de outras coisas, segue clara e certamente que existo; por outro lado, se eu só tivesse deixado de pensar, ainda que todos os outros objetos que alguma vez tinha imaginado eram na realidade existentes, não teria tido nenhuma razão para acreditar que existo; concluí por isso que eu era uma substância cuja essência inteira ou natureza só consiste em pensar, e o qual pode existir, sem necessidade de nenhum lugar, nem pode ser dependente em qualquer coisa material; de forma que “Eu”, isto é, a mente pela qual eu sou o que sou, é completamente distinta do corpo, e é conhecida até mesmo mais facilmente que o posterior, e é tal que ainda que o posterior não existisse, ainda eu continuaria a ser tudo que sou (Descartes, 2008, p. 37).

O rompimento instaurado por Descartes (2008) inaugura uma genealogia do pensamento ocidental que fragmenta o sujeito e desaloja a consciência de sua morada sensível. Pensar torna-se existir, e existir se desvincula do corpo, como se a carne não carregasse memória, desejo e presença. O corpo, então, perde seu estatuto de fonte de sentido e se converte em extensão: algo que pode ser manipulado, ajustado, silenciado. É possível observar que a racionalidade se torna critério para o conhecimento; o sujeito independe do espaço e do corpo, e passa a existir a partir do pensamento, da ideia. Essa noção coloca o corpo em um plano secundário, uma espécie de objeto ou instrumento a serviço do pensamento. Considerando essa perspectiva, é possível afirmar que o corpo se torna um veículo do pensamento, Como se pode perceber em certas reflexões sobre o corpo: “O corpo não é um instrumento, pois o que chamamos instrumento está sempre a serviço de alguma outra coisa que o usa” (Henry, 2012, p. 79). Essa ideia de corpo como instrumento, ou como ferramenta, foi construída ao longo da história e sustenta uma educação que ignora, reprime e adestra o corpo, não o reconhecendo como um espaço de revelação do ser.

Esse modo de compreender o corpo como mero instrumento, tão arraigado nas estruturas da educação formal, pode comprometer a possibilidade de expressão corporal sensível. Quando o corpo é tratado como coisa, o conhecimento se esvazia de vida, e a formação humana se distancia de si mesma. O gesto se transforma em técnica, e a experiência é reduzida a método. No entanto, em contraponto, Maurice Merleau-Ponty (2018, p. 79) afirma, em um primeiro momento, que o corpo é um veículo. Ter um corpo é a possibilidade de junção com o espaço em que habita. O ser humano não só está no mundo por meio do corpo mas ele é o mundo no corpo. O corpo não é um acessório para enfeitar o mundo, nem tampouco um instrumento para executar ordens de terceiros, o corpo é o mundo no mundo. É no espaço exterior que o corpo encontra a possibilidade de se desenvolver e afirmar sua existência. Dessa forma, ele se revela como sujeito do conhecimento — e não apenas como suporte. Assim, torna-se evidente que não há como conhecer sem o corpo: toda forma de saber passa, antes, pela experiência vivida nele e por meio dele, pois “nosso corpo não é objeto para um ‘eu penso’: ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio.” (Merleau-Ponty, 2018, p.212).

A recusa do corpo como instância legítima do saber é uma forma de empobrecimento da existência. Uma escola que silencia o corpo silencia também a vida que pulsa nos sentidos, no gesto e no encontro. A exclusão da corporeidade não é apenas uma lacuna metodológica, mas um sintoma de uma epistemologia fragmentada. É nesse contexto que se revela, com mais nitidez, o abismo produzido pela separação entre corpo e consciência. A escola que não considera a interdependência entre consciência e corporeidade está amputada. Ela se mostra desconectada da experiência sensível. A ideia de um pensamento puro, que ignora a expressão corporal, é uma ilusão, pois:

O pensamento “puro” reduz-se a um certo vazio da consciência, a uma promessa instantânea. A nova intenção significativa só se conhece a si mesma recobrando-se de significações já disponíveis, resultado de atos de expressão anteriores (Henry, 2012, p. 249).

Jean-Yves Leloup (2015, p. 15) destaca que o nosso corpo é uma memória viva e que nele há uma carga histórica, onde o vivido é acumulado e incorporado. Nesse sentido, há no corpo um código que antecede a palavra, ou seja, que está escrito literalmente na carne, sendo codificado por meio de gestos, ritmos, pausas e silêncios. Essa linguagem no corpo é uma recordação que atravessa a vida na própria vida do corpo. Essa experiência contínua acontece antes da palavra, por isso o corpo traz em si uma linguagem própria, que atravessa a existência.

Paulo Freire (2019) observa que, na escola atual, o aluno é visto por meio de uma lente estereotipada, na qual não se enxerga o corpo, mas um recipiente vazio, pronto a ser preenchido. O aluno é percebido como um espaço vazio, não como alguém que tem algo a expressar, um corpo capaz de se expressar, mas como uma presença passiva e submissa. Essa concepção dialoga com o que Foucault (1999) observa: uma educação que não abre espaço, mas que fecha e nega a existência corporal.

Nesse sentido, para Freire (2019) essa escola contemporânea é arquitetada pelo silêncio do corpo. Essa ideia de silenciamento está presente na gênese do pensamento racionalista cartesiano, que converteu o corpo em nulidade e o colocou à margem da ideia educacional. Assim como um recipiente que apenas recebe, a escola transformou o corpo em instrumento de submissão. É dessa forma que a escola moldou o corpo: como uma ferramenta muda, sem voz, silenciada por meio de uma sutil violência, semelhante à de uma educação medieval.

A escola, ao herdar esse modelo que cala o corpo e exalta a abstração, perpetua estruturas que negam a vitalidade do gesto e a inteireza do sujeito. A arquitetura escolar moderna, ainda que revestida de novas roupagens, carrega em seus alicerces o peso de um passado que instrui pelo controle e forma pela contenção. Esse modelo não nasceu agora. Ele tem raízes históricas, enraizadas em visões que, ao longo dos séculos, moldaram o corpo como ameaça a ser domesticada (Foucault, 1999).

É nesse pano de fundo que emerge a análise de Jacques Goff e Truong (2006), ao apontarem que, na Idade Média, o corpo era um espaço de dominação e a imobilidade corporal era considerada um sintoma de virtude. Nesse sentido, o significado de educar estava ligado a conter os gestos e reprimir os impulsos. O corpo era visto como um impedimento espiritual e, por isso, a Igreja detinha uma espécie de poder institucional sobre os corpos. Essa pedagogia da imobilidade⁶, cultivada como virtude nos tempos medievais, não surgiu por acaso. Ela foi alimentada por uma tradição filosófica que, ao separar o espírito da carne, atribuiu à matéria um lugar de queda e à razão um trono de pureza. A dominação do corpo passa a ser justificada por argumentos filosóficos que moldam a concepção de sujeito e de saber (Foucault, 1999).

⁶ Chamo de “pedagogia da imobilidade” o modelo educacional que reconheço, a partir da minha experiência como professor e pesquisador, como responsável por reprimir historicamente a expressividade corporal e emocional dos sujeitos. Esse conceito é de minha autoria e se refere a práticas escolares que priorizam a racionalidade abstrata, o silenciamento do corpo e a contenção do gesto. Trata-se de uma pedagogia que, em vez de promover o desenvolvimento integral, atua pela rigidez e pelo controle, moldando corpos dóceis e afastados de seu protagonismo sensível.

Platão (1972) destaca essa visão dualista, na qual o corpo é visto como um espaço de impedimento à vida racional, aquilo que ele denomina como prisão da alma. Para ele, era preciso desprezar o que vinha pelos sentidos, e foi por meio dessa formação que a noção de educação foi moldada, tornando o dualismo a estrutura da formação. Nessa perspectiva, foi se construindo a ideia educacional que culminou na contemporaneidade. Essa fundação dualista do pensamento platônico, que separa o corpo da razão como quem ergue um muro entre o sentir e o pensar, tornou-se pedra angular da educação ocidental. Ao desprezar os sentidos e elevar o intelecto ao trono da verdade, estabeleceu-se uma pedagogia da contenção, na qual o corpo foi esquecido atrás da cortina da alma. Mas esse rompimento, que parecia inquestionável, foi desafiado com vigor por outros pensadores, entre eles Friedrich Nietzsche (1992).

Nietzsche (1992) nos mostra que essa dualidade permeia a história do Ocidente, mas que, com Platão, surgiu a ideia de substituição do corpo pela razão. Ainda sobre isso, ele afirma: “Uma cultura erguida unicamente sobre o princípio da lógica e da clareza, sem a embriaguez dionisíaca, está destinada ao esgotamento” (Nietzsche, 1992, p. 45). O princípio da lógica e da clareza é o reflexo de Apolo, o deus da razão, ou seja, da racionalidade. Embriagar-se é caminhar na contramão de uma pedagogia que nega o corpo. Nesse sentido, a embriaguez dionisíaca representa o contramovimento para a afirmação da vida.

Nietzsche (1992) explica que o teatro não é apenas um entretenimento, mas a sabedoria manifestada em forma de imagem. Para ele, o corpo é a manifestação da sabedoria. Nisso, ele faz uma revelação primordial: o teatro é uma linguagem capaz de formar e revelar a vida, e, para isso, o corpo é fundamental e ocupa um papel central nessa manifestação. Ele afirma, no corpo, a dor como sentimento da própria ideia de existir e sentir. Nessa perspectiva, temos a valorização da experiência sensível. Diante desse paradigma dualista, surge a possibilidade da imagem como expressão da sabedoria. A imagem é a arte. E a arte da dramaturgia se consolida como aquela que traz o corpo ao palco, e esse palco é todo lugar onde houver encontro. Podemos dizer que isso é a experiência do sensível. Para isso, o teatro não cala o corpo; pelo contrário, permite que o pensamento encarne. O teatro se afirma como sabedoria encarnada, como imagem que pulsa a vida e a dor no corpo que sente (Barba, 1994).

Em Peter Brook (2016), essa encarnação ganha chão, gesto e o espaço da presença. A imagem se desloca da abstração e encontra no vazio o seu palco. O corpo atravessa, e é atravessado. Ele convoca o olhar do outro e, nesse encontro, o teatro acontece como expressão do sentimento do corpo. Qualquer espaço vazio, diz Brook, pode se tornar um espaço de cena, desde que haja relação, intenção e presença. Essa ideia nos convida a pensar também a escola para além de sua rigidez física e simbólica. Assim como qualquer espaço pode ser palco, qualquer espaço pode ser também espaço para a educação, desde que se esteja disposto à escuta, ao gesto, ao encontro.

Essa visão rompe com o modelo tradicional de *escolarização*, que muitas vezes se reduz à transmissão mecânica de conteúdos dentro de um espaço arquitetônico regrado, e se aproxima da ideia mais ampla e profunda de *educação*, como processo de formação sensível, encarnada,

integral. A escolarização, em sua forma mais empobrecida, separa o sensível do racional, o corpo da consciência, o gesto do pensamento. Já a educação, como nos mostra o documentário *Quando sinto que já sei* (2014)⁷, pode acontecer em qualquer lugar, como por exemplo: embaixo de uma árvore, em uma roda, no pátio, no palco. Desde que se reconheça no outro um ser em formação, não um recipiente a ser preenchido, mas um sujeito que sente, pensa, age e se transforma.

Ao compreendermos a escola como palco potencial e a educação como cena viva, reencarnamos o ato pedagógico no gesto presente. Essa aproximação entre teatro e escola não é apenas metáfora: é proposta política, poética e ética. Se o teatro nos ensina que não há criação sem corpo, talvez possamos lembrar à escola que também não há aprendizagem sem presença. Neste sentido, para Brook (2016) o ator convoca o olhar do outro e, nesse encontro, o teatro acontece como expressão do sentimento do corpo. Brook nos lembra que qualquer espaço que esteja vazio pode se transformar em palco. O teatro está na vida; qualquer lugar no mundo é um palco. Para que se transforme em teatro, é necessário o encontro entre, no mínimo, duas pessoas: uma atravessa o palco, caminha pelo espaço, e a outra a observa. Nesse momento, temos uma ação teatral. O teatro, nesse sentido, não diz respeito à fala, mas à presença e à observação. É o movimento de um e a observação de outro, em um espaço que cria o estado teatral. Nisso, a palavra não entra como elemento essencial, mas sim o corpo presente que se movimenta e o corpo que observa. O teatro não se caracteriza como imitação, mas como recriação. É o estado de recriar, não uma cópia, mas a renovação do gesto, gesto este observado e, ao mesmo tempo, sentido. É um lapso de instante que se transforma em presença pura, movimentada e sentida.

Augusto Boal (2019) explica que o teatro é uma experiência, na qual não há uma repetição de docilidades, mas sim uma ruptura existencial, onde o corpo não é uma codificação instrumental, mas um portal de libertação das correntes sociais. Nesse sentido, o teatro se transforma em linguagem, uma linguagem que o corpo compreende. O teatro, então, se revela como rompimento de comportamentos aprendidos e como revelação da descoberta de si e do outro. Ele ganha contornos de resistência ao adestramento do corpo por meio de uma educação que atravessa a história com o mesmo objetivo dicotômico e multifacetado. Desse modo, o corpo precisa romper com os papéis impostos, desafiar as estruturas que o adestram e quebrar as molduras da passividade. Se, em Boal (2019), o teatro se impõe como linguagem da libertação, em Howard Gardner (2001) ele se desdobra como linguagem da escuta e da expressão existencial. Depois da ruptura, surge o convite à presença plena, à quebra das amarras e ao cultivo do sentir.

⁷ *Quando sinto que já sei* (2014) é um documentário brasileiro produzido por Antonio Sagrado e Raul Perez, que reúne depoimentos de educadores, estudantes, pais e especialistas em educação de diversas regiões do país. O filme questiona os modelos tradicionais de ensino e apresenta práticas pedagógicas inovadoras, sensíveis e transformadoras, que valorizam o afeto, o diálogo, a autonomia e a escuta ativa. Entre os entrevistados está Tião Rocha, antropólogo e educador popular, que propõe uma educação que acontece na vida, fora dos muros da escola, onde houver relação e sentido. O documentário pode ser acessado gratuitamente online e é amplamente utilizado em contextos de formação docente e debates sobre educação humanizada e decolonial (Quando... , 2014).

Gardner (1995) afirma que o teatro é uma forma de lidar com o sentido da existência humana. A busca pelo teatro é a busca pela própria existência. Quando o teatro acontece, surge um convite à inteireza. Nesse sentido, o teatro ensina a ouvir e a se perceber presente diante do outro e também no espaço. É uma abertura para um laboratório existencial, onde o gesto se torna afirmação ou pergunta, e onde o simples silêncio se transforma em convocação. Mas quem lê é quem observa. Nessa perspectiva, o teatro não é solitário: ele precisa de quem faz o movimento, de quem lê o movimento e do espaço onde isso acontece.

Henry (2012) explica que o corpo, à medida que vai se fundindo com o mundo, vai se confundindo ou se introduzindo como a própria ação de sentir. Nessa perspectiva, o corpo se torna a sede da experiência sentida. O fato de sentir é uma informação codificada pelo corpo; quem lê é o corpo. A linguagem que se estabelece no corpo é anterior à linguagem verbal. O corpo pode ser caracterizado como ponto de partida, mas também como percurso e chegada da experiência humana, onde o movimento se transforma em um novo encantamento. Ou seja, não há um fechamento do corpo, mas uma abertura sensorial, onde se promove a escuta do outro, não por meio de uma parte do corpo, mas com ele inteiro.

Merleau-Ponty (2018) relata o seguinte, ao abordar o corpo como campo de sensibilidade:

O corpo surpreende-se a si mesmo do exterior prestes a exercer uma função de conhecimento, ele tenta tocar-se tocando, ele esboça “um tipo de reflexão”, e bastaria isso para distingui-lo dos objetos, dos quais posso dizer que “tocam” meu corpo, mas apenas quando ele está inerte, e portanto sem que eles o surpreendam em sua função exploradora (Merleau-Ponty, 2018, p. 137).

O corpo é um campo de sensibilidade que se surpreende a si mesmo, como quem desperta de um sono imposto. Essa capacidade de auto-surpresa é o primeiro lampejo de uma virada ontológica. O corpo deixa de ser território passivo e se afirma como sujeito criador, que carrega uma fagulha de desejo pelo ato. O corpo, agora despertado, reconstrói o sentido da existência para além do roteiro cênico ou do protocolo escolar. Ele torna-se aquele que sente e que se lança ao espaço como necessidade de expressão. A partir daí, a cena deixa de ser apenas palco e se torna caminho, e o corpo cria sua própria realidade. A possibilidade de se surpreender traz à tona a capacidade do corpo como aquele que reconstrói o horizonte da vida para além da cena criada. Há uma luz que permeia o centro do ser humano e que ressoa como um estado de necessidade de se manifestar e de sentir. Quando isso ocorre, há uma mudança de polaridade: o corpo já não é mais dosificado, mas se torna agente de criação. Sai do estado de inércia e entra no estado de criação no espaço, e, nesse estado, o corpo começa a buscar o encontro. É nesse sentido que se realiza o percurso necessário a todo ser humano (Henry, 2012; Merleau-Ponty, 2018).

Brook (2016) nos conta que o espaço vazio não é algo inerte ou inanimado; ele se torna o lugar de mergulho no descobrimento do ser humano. Esse mergulho deve ser intencional; deve haver um querer interno que não aceita a condição de inércia, mas que fomenta a intenção do encontro consigo mesmo e com o outro. Essa intenção, podemos dizer, é uma dimensão sensível. Diante disso, um gesto intencional que busca a atenção do outro é teatro. Essa busca faz perceber

que o teatro tem sua necessidade, e essa necessidade é o outro: o estabelecimento da relação com o outro.

Grotowski (2023) relata que é preciso se abrir também à metodologia. Nesse sentido, o gesto não é algo aleatório, mas é teatro, pois nasce da necessidade de interagir com o outro. No ambiente escolar, esse gesto pode emergir como um potencial código pedagógico. A legitimação do gesto se concretiza em algo ético e mensurável, uma revelação que ocorre na vida cotidiana. Entretanto, isso pode ser abarcado e trabalhado, estabelecendo uma relação de verificação permeada pela performance do ser encarnado, despido de artificialidades. Isso significa que a escuta, ou o gesto emitido por alguém, só faz sentido se houver, de fato, um encontro.

Barba (1994) explica que o corpo, quando em cena, opera segundo princípios que não são criados apenas para a cena, mas que a ultrapassam; princípios que desbravam outros horizontes e tornam o corpo predisposto ao encontro, e, por isso, também ao diálogo. No ambiente escolar, essa perspectiva de escuta faz o indivíduo buscar pelo outro. Nisso, ele se transforma em uma ponte, pois se faz viabilidade existencial. Essa possibilidade é a junção entre o sentir e o dizer, entre o encontro do eu com o outro. Nesse contexto, a escola é marcada por desencontros, mas o gesto, como possibilidade de um corpo poético, é uma demonstração real de escuta e de acolhimento, em um ambiente historicamente pensado para restringir e punir. Nessa perspectiva, ele afirma que:

Para um ator, ter energia significa saber como modelá-la. Para ter uma ideia e vive-la como experiência, deve modificar artificialmente os percursos, inventando represas, diques e canais. Estes constituem resistências contra os quais pressiona a intenção – consciente ou intuitiva – e que permitem a sua expressão. O corpo todo pensa/age com uma outra qualidade de energia. Um corpo-mente em liberdade afrontando as necessidades e os obstáculos predispostos, submetendo-se a uma disciplina que se transforma em descobrimento (Barba, 1994, p. 79).

É possível perceber que, no ator, há uma sabedoria em trabalhar com aquilo que está nele e vem de dentro dele. A capacidade de modelar o que emerge de si é uma experiência corporal, que utiliza a expressão do corpo, e o próprio corpo se transforma ou se manifesta como pensamento. O corpo pensado é aquele que unifica o que antes era dicotômico. Corpo e mente entram em fusão. Para que haja liberdade, é necessário que haja a fusão da mente com o corpo, que a mente se encarne e o corpo seja pensado. Essa relação deveria ser a mesma nas escolas: o estudante deve ser aquele que pensa como um todo e é pensado por si da mesma forma. É o tornar-se a si mesmo como construção de si mesmo. Essa metamorfose é a aproximação da realidade última do ator: a liberdade de ser em descobrimento transformador. Nisso, a relação institucionalizada na educação ultrapassa os limites das formalidades e se deságua na possibilidade de uma educação que rompa com o que é habitual e busque alternativas pedagógicas centradas na corporeidade, na escuta e na subjetividade⁸ (Barba, 1994; Henry, 2012; Merleau-Ponty, 2018).

⁸ Reflexão fundamentada nas ideias de Barba (1994), sobre a modelagem da energia interior do ator; Merleau-Ponty (2018), a respeito da unidade entre corpo e consciência; e Henry (2012), ao afirmar o corpo como sede de uma consciência sensível e não-racional.

Considerando a ideia de que a estrutura histórica do ensino na escola ocidental é dicotômica, pode-se perceber que essa divisão, ou tentativa de divisão, já existia desde os primórdios, remontando ao período platônico. Desse modo, a escola contemporânea herdou o racionalismo cartesiano, que historicamente privilegiou a razão, silenciando outras formas legítimas de se fazer no mundo.

Gardner (1995) relata que a ideia de fomentar apenas uma forma de inteligência não era razoável. Ele desenvolve a Teoria das Inteligências Múltiplas⁹ e, com isso, rompe com a hegemonia racionalista, abrindo um campo de possibilidades de saber, inclusive corporal. Essas habilidades são denominadas inteligências. Segundo Gardner (1995), não existe apenas um tipo de inteligência; ela é plural. A vida humana não pulsa somente no racional, mas se manifesta por meio de diversas dimensões, e o conhecimento transita por múltiplos canais. Isso pode ser compreendido como a diversidade dos modos de conhecer e de ser. Ressalta-se que há várias formas de inteligência, entre as quais se destaca a inteligência corporal-cinestésica, definida como a habilidade de resolver problemas utilizando o corpo inteiro ou partes do corpo. Essa inteligência é a expressão legítima da mente que se encarnou no próprio corpo. O movimento que permeia os alunos, como o brincar e o correr, são expressões naturais que ajudam o sujeito a reconhecer os limites geográficos que o cercam.

Segundo Gardner (1995) o movimento não se resume ao deslocamento de um lado para o outro, mas inclui também a capacidade de utilizar o próprio corpo como espaço para expressar uma emoção. Nesse sentido, há uma revolução na ideia de escola, pois, tendo como ponto de contato o conceito de inteligência, vemos que ela entra no corpo e se manifesta por meio dele. Assim, há um rompimento com o modelo cognitivo-racional predominante na escola. A descoberta da inteligência corporal-cinestésica sustenta a defesa e a legitimidade do corpo como expressão do conhecimento e como protagonista da inteligência. Gardner (2001) aponta que “inteligência físico-cinestésica acarreta o potencial de se usar o corpo [. . .] para resolver problemas” Gardner (2001, p. 57). Diante disso, considera-se que o corpo possui em si mesmo os componentes necessários, que não estão fora dele, para resolver questões por meio da criatividade. O senso criativo é moldado pela vivência, pelo diálogo e pela liberdade emocional. Essa estrutura se adequa ao comportamento de autorreflexão e de convivência com o outro, nas decisões diárias e na articulação entre emoção e ação.

Gardner (1995) aponta que o corpo, em seu movimento, tem tendência ao desenvolvimento. Esse desenvolvimento é desencadeado quando o corpo tem a possibilidade de se expressar. Nesse sentido, o corpo pensa por meio da expressão. Quando ele se expõe, surge o pensamento. Há uma fusão entre o sentir e o pensar, entre o vivenciar e o desejar. Se o corpo pensa, há ali uma

⁹ A Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner (1995), descreve oito formas distintas de inteligência: a linguística, relacionada à habilidade com a linguagem oral e escrita; a lógico-matemática, voltada ao raciocínio lógico e à resolução de problemas; a espacial, que envolve a percepção e manipulação de formas no espaço; a corporal-cinestésica, associada ao uso expressivo e técnico do corpo; a musical, ligada à sensibilidade a sons, ritmos e melodias; a interpessoal, que diz respeito à capacidade de se relacionar e compreender os outros; a intrapessoal, referente ao autoconhecimento e à gestão das próprias emoções; e a naturalista, relacionada à observação, classificação e interação com elementos da natureza.

intencionalidade. O pensamento que se materializa em ação é uma forma de encarnação do movimento, onde o corpo livre tece a linguagem. Ato contínuo, a emoção é um fator importante para a inteligência intrapessoal, que está relacionada com a escuta corpórea. O gesto se torna uma linguagem emanada da estrutura do corpo. Reconhecer o corpo como inteligência é, desse modo, sair da lógica racionalista e, de certo modo, descolonizar a mente.

Entende-se que, quando o corpo é descoberto como inteligência, instaura-se a possibilidade de uma reconfiguração do espaço escolar, onde a sensibilidade pode permitir o protagonismo do corpo na construção de um ambiente propício ao desenvolvimento social e também cognitivo, pois o corpo faz parte da construção do pensamento abstrato. O pensamento se torna uma forma de sair do lugar de origem, de compreender o movimento como uma mudança que não se inicia pela estrutura dos prédios escolares, mas pelo reconhecimento do corpo enquanto agente de transformação. O corpo, com essa capacidade de variação, é produtor de sentidos, tendendo a encarnar o conhecimento, não apenas isso, mas também a produzir conhecimento (Gardner, 1995).

Em uma educação bancária, o estudante é consagrado apenas como consumidor. Quando o corpo é reconhecido como inteligência, reconhece-se também a possibilidade de, além de consumir, produzir conhecimento, inclusive o conhecimento de si mesmo, de suas emoções e percepções. Com isso, estabelece-se que existe uma dicotomia, dois polos, entre os quais o teatro pode funcionar como ponte conectora. A estrutura corporal aprende pela experiência; essa experiência precisa ser conectada por alguém (Freire, 2019).

O diálogo é a estrutura onde o teatro se torna ponte entre um saber originário da razão, que talvez se possa denominar inteligência e, por outro lado, um saber originário do sentir. Quando um sentimento é evocado por meio da pronúncia de uma palavra, esse sentimento abstrato toca um elemento constitutivo do corpo, seja de forma positiva ou negativa. (Almeida, 2007).

Merleau-Ponty (2018) comenta que “o corpo é um objeto afetivo”, ou seja, ele aprende por intermédio das emoções vividas e despertadas. Nesse sentido, a emoção ensina. A formação que vai se delineando estabelece um movimento de aprendizado: a emoção ensina, o corpo aprende e há uma elasticidade no ser, de tal modo que o corpo ganha o alastramento do poder. Esse ponto se inclina para o estabelecimento da memória. Há um registro, no corpo, do aprendizado vivido. Esse registro memorativo é o hábito. Quanto mais habituado o corpo estiver, mais significa que houve ali, no corpo, uma memória entrelaçada pela afetividade. Nessa mesma perspectiva, Henry (2012) aponta que o corpo é moldado pelos hábitos adquiridos, e que esses hábitos constituem a memória corporal. Considerando o ambiente escolar, o desenvolvimento da inteligência corporal se dá no encontro com a repetição formativa, onde o sujeito da memória retoma a consciência com certa frequência e cria um lastro formativo, tanto epistemológico quanto ontológico.

Henry (2012, p. 119) afirma que:

Eis porque o conhecimento corporal não é provisório, primitivo, talvez, mas rapidamente superado pelo homem inteligente, é, ao contrário, conhecimento ontológico primordial e irreduzível, fundamento e solo de todos os nossos conhecimentos e, em particular, de nossos conhecimentos intelectuais e teóricos.

Entende-se que o conhecimento corporal é a junção entre o inteligível e o sensível, de modo que o saber perpassa os caminhos do corpo, criando um espaço de atuação, de movimento e de prática. Merleau-Ponty (2018, p. 149) reflete que:

Se o espaço corporal e o espaço exterior formam um sistema prático, o primeiro sendo o fundo sobre o qual pode destacar-se ou o vazio diante do qual o objeto pode aparecer como meta de nossa ação, é evidentemente na ação que a espacialidade do corpo se realiza, e a análise do movimento próprio deve levar-nos a compreendê-la melhor. Considerando o corpo em movimento, vê-se melhor como ele habita o espaço (e também o tempo), porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente, retoma-os em sua significação original, que se esvai na banalidade das situações adquiridas. Gostaríamos de analisar de perto um exemplo de motricidade mórbida que evidencia as relações fundamentais entre o corpo e o espaço.

O corpo em movimento é o sistema em busca da ocupação do espaço. Essa ocupação se realiza pelos caminhos da execução do gesto. O gesto habita o espaço e o tempo; é linguagem que emana do corpo e a ele pertence (Merleau-Ponty, 2018). O hábito é a expressão do corpo que dilata o próprio mundo, é o esforço da carne para traduzir significações (Henry, 2012). Entende-se, a partir disso, que por séculos houve uma tentativa sistemática de silenciamento do corpo, na qual um ensino baseado na abstração foi moldando os corpos no Ocidente. Mas esse corpo docilizado gritava por liberdade, uma liberdade que não nascia do grito, mas da voz que soa não de uma parte, mas do corpo inteiro: do gesto, do olhar, da presença. Nesta cena, percorremos um caminho em que não se tentou gritar, mas falar, falar com o corpo, e não com o desespero. Permitir que o corpo fale é reconhecê-lo como sujeito do saber, como consciência em forma sensível. É por meio do corpo que tocamos o mundo, e por ele também somos tocados. O modelo educacional tradicional marginalizou o corpo em nome de uma razão desencarnada (Merleau-Ponty, 2018).

Como expressão de si mesmo, o corpo é a natureza imediata buscando convergência. A representação é um ato de imaginação que abole aspectos da vida. Representar com o corpo é ir além do tempo, é fluir no estado, sem ser capturado pelo tempo, pelas palavras ou pela ocasião, conforme Brook (2016, p. 202):

Uma representação é a ocasião em que algo é rerepresentado, quando uma coisa do passado é novamente mostrada – aquilo que outrora foi, volta a ser. A representação não é uma imitação ou uma descrição de um acontecimento pretérito – a representação nega o tempo, abole a diferença entre ontem e hoje. Pega nas ações de ontem e fá-las reviver em todos os seus aspectos – influenciando a sua natureza imediata. Por outras palavras, uma representação é aquilo que afirma ser – um tornar presente. Podemos verificar que isto é a renovação da vida que a repetição nega e que se aplica tanto ao ensaio como ao espetáculo.

Essa representação deve ocorrer no palco e, nele, buscar o seu correspondente, que, neste caso, é o público. Sobre isso Grotowski (2023, p. 33) questiona:

Pode o teatro existir sem uma plateia? Pelo menos um espectador é necessário para que se faça uma representação. Assim, ficamos com o ator e o espectador. Podemos então definir o teatro como “o que ocorre entre o espectador e o ator”. Todas as outras coisas são suplementares – talvez necessárias, mas ainda assim suplementares.

A plateia, neste caso, estabelece uma relação particular com o corpo: o teatro se torna o centro entre o ator e o espectador, sendo ele o mediador desse encontro sensível. É o teatro que inaugura o contato inicial, o elo que possibilita a escuta e o reconhecimento mútuo. Neste sentido:

A capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como na dança), jogar um jogo (como num esporte) ou criar um novo produto (como no planejamento de uma invenção) é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo (Gardner, 1995, p. 24).

Merleau-Ponty (2018) afirma o corpo é “eminente um espaço expressivo” (Merleau-Ponty, 2018, p. 202). Isso significa que a linguagem não se reduz à fala, mas é composta pelo conjunto de gestos e expressões que emergem do corpo. Nesse horizonte, o aprendizado ultrapassa os limites do mero acúmulo de conceitos. É por meio do corpo que o saber ganha densidade vivida, tornando-se experiência incorporada. Nessa perspectiva, a escola encontra a possibilidade de devolver voz ao corpo como legítimo de construção criadora.

Nessa perspectiva, o corpo silenciado, inserido em um modelo que priorizava a abstração conceitual, agora tem a possibilidade de encontrar o lugar de seu desenvolvimento enquanto corpo mediado pela emoção e refletido em memória, onde o pensamento se transforma em músculos, o sentimento em olhares e o aprendizado em passos pelo palco da vida. Essa estrutura possibilita ver o corpo como protagonista de uma ideia de conhecimento fundamentada na expressão corporal, onde o corpo é colocado no lugar das possibilidades. Desse modo, também em sala de aula, os corpos devem ser estimados como agentes de saber, nos quais, por meio das habilidades corporais, as ligações sociais e interiores são moldadas pela abertura ao sensível e pela possibilidade da arte em seu sentido pleno de liberdade que é tangível.

O percurso do corpo silenciado é o trajeto de uma presença negada. Foi nesta cena que seguimos seus passos aprisionados, seus gestos contidos, sua voz sufocada pelas estruturas que exaltam a razão desencarnada e rejeitam a sensibilidade. Vimos como o dualismo entre mente e corpo atravessa a história, modelando práticas que marginalizam o sensível e reduzem o corpo a instrumento mudo. Entre sombras e repressões, este corpo, impedido de significar, não deixou de existir, apenas foi silenciado. Mas, mesmo em silêncio, ele resistiu. E é justamente nesse grito contido, nesse desejo de vida, que ele começa a ser percebido.

Ao se encerrar o ato silencioso em que o corpo foi mantido à sombra da razão abstrata, abre-se lentamente uma nova cortina: aquela que se rompe dentro de cada sujeito. É a passagem do corpo que suporta para o corpo que sente, que se revela, que pulsa. Do silêncio imposto à escuta sensível. Do gesto contido ao gesto reconhecido. É neste novo cenário que se inicia o Corpo Percebido, onde o corpo deixa de ser espectador mudo e assume o protagonismo da experiência. O corpo, agora, torna-se ponto de encontro entre a emoção e a memória, entre o fazer e o sentir, entre o estar e o habitar. Ele é percebido como acontecimento vivo, como lugar de possibilidade e criação. Aqui, o corpo não é matéria que ocupa espaço; ele o cria.

É nesse movimento de ruptura com a racionalidade desencarnada e de reconquista da presença sensível que se inscreve aquilo que chamo, neste trabalho, de pensamento encarnado.

Trata-se da experiência em que o corpo se torna o próprio lugar onde o pensamento se realiza, se expressa e se transforma. O gesto, o silêncio, o ritmo e a relação com o outro tornam-se vias legítimas de produção de sentido. O pensamento encarnado é, portanto, o pensamento que pulsa na carne, que se dá no encontro entre a subjetividade sensível e a expressão concreta. Ele se constitui quando o saber deixa de ser abstração para tornar-se presença, quando o corpo é reconhecido como fonte de conhecimento e não apenas seu veículo. A partir daqui, já não falamos mais de um corpo silenciado, mas de um corpo percebido. Mas entre o silêncio e a escuta, entre o apagamento e a presença, há o gesto inaugural: o pensamento encarnado. Não como extensão do pensamento ou da abstração, mas como existência que pensa, que pulsa, que vibra, que cria.

CENA 2 - O CORPO PERCEBIDO

Neste segundo momento, introduzimos o conceito de “corpo percebido”, compreendido como o corpo que emerge da escuta e da presença. Diferente do corpo adestrado pelas estruturas disciplinares, o corpo percebido é aquele que se reconecta com a experiência do sentir, do agir e do significar. A percepção, conforme Merleau-Ponty (2018), é um modo de estar-no-mundo que envolve corpo e consciência em um gesto indivisível. O teatro, neste sentido, funciona como uma linguagem que restabelece a dignidade do gesto, reencarnando o pensamento na cena da vida. Aqui, a corporeidade deixa de ser vigiada e passa a ser reconhecida como potência criadora de conhecimento.

Essa escuta do corpo, no entanto, não se limita à percepção sensível do outro, mas se desdobra naquilo que Jacques Lecoq (2010) nomeia como “corpo poético”, um corpo que pensa em movimento, que descobre no gesto uma linguagem essencial. Lecoq nos lembra que o gesto não é somente uma ação mecânica, o gesto é também um impulso expressivo que nasce do interior e encontra forma no espaço. Para ele, o gesto precede a palavra, e a poesia cênica nasce do modo como o corpo responde ao mundo. Assim, o “corpo percebido” é o corpo que descobriu a si mesmo como gesto inaugural. No contexto escolar, esse gesto é muitas vezes sufocado; porém, quando devolvido ao estudante por meio do jogo teatral, ele se transforma em criação, comunicação e presença encarnada. O gesto, nesse sentido, é a linguagem do corpo que sabe e que se oferece ao mundo como cena viva.

Agora voltamo-nos à possibilidade de sua escuta, sua presença e sua expressão. Entre essas duas condições, o silêncio e a escuta, situamos o pensamento encarnado como gesto de reconquista da consciência sensível e da potência criadora do corpo. Aqui nasce o corpo percebido. Trata-se do corpo que rompe o hábito da contenção e se faz presença sensível no espaço escolar, o corpo que escuta, que sente, que hesita e se reinventa. Esta Cena narra a trajetória de escuta, de confiança e de criação vivida com os estudantes durante o processo de construção teatral. A percepção, aqui, é entendida como o primeiro gesto de libertação, uma travessia que parte da escuta de si, passa pela escuta do outro e culmina no gesto expressivo.

A percepção é um modo de estar-no-mundo, uma condição autêntica de toda relação com o mundo. Perceber, nesse sentido, é estar em contato com aquilo que se apresenta à consciência, mas é também ser afetado, deslocado, interpelado pelo que se dá na experiência. O corpo é o lugar dessa abertura, onde a relação com o mundo se torna, ao mesmo tempo, mais encantadora e mais real. Não há percepção neutra ou desinteressada. Toda percepção carrega um tom afetivo, uma orientação intencional, uma história sedimentada em gestos e nas memórias (Merleau-Ponty, 2018).

O período da pandemia da Covid-19, entre os anos 2020-2022, foi um fechar de cortinas entre dois atos. A escola, palco habitado antes da pandemia, ao reabrir suas cortinas no período pós-pandêmico, trouxe consigo uma nova orientação, ainda mais distante da sensibilidade. Ao observarmos o espaço de atuação da vida escolar, especialmente após a pandemia, como um lugar

que nega o corpo, percebemos também uma fresta: a possibilidade de ressignificar a escola como espaço de escuta. Escutar é um movimento de inteira atividade, no qual o corpo inteiro participa. Essa disposição de receber o mundo e sentir suas demandas é já, por si, uma ação. É o ato. É o gesto que nasce da pele e da memória. O gesto inaugural do desenvolvimento socioemocional é a escuta. Neste sentido, escutar é o primeiro passo para se preparar para agir. É neste ponto que se estabelece a percepção e o corpo como sujeitos do conhecimento. Escutar, portanto, é sentir.

A partir disso, propus, junto aos estudantes da turma POINT 1A, durante o primeiro semestre letivo de 2025, dar voz ao corpo silenciado, tendo como ponto de partida a escuta, pois é por meio dela que se pode perceber o outro e aquilo que nele habita, para então manifestar o interior por meio da expressão do corpo. O corpo deixa de ser silenciado quando é percebido. A percepção transforma o corpo de objeto móvel em agente de transformação e interação, tornando-o poesia encarnada. Diante disso, sai-se da anulação e do silenciamento para oferecer ao corpo aquilo que até então lhe fora negado: o palco. Propus isso, inicialmente em sala de aula, durante os encontros com a turma POINT 1A, no contexto das disciplinas regulares, como ponto de contato deste trabalho: um espaço em que os corpos desejosos de expressão pudessem sentir a presença de si e a energia do outro, em contato direto e, ao mesmo tempo, reflexivo. A proposta ganhou forma a partir das experiências vividas em aula, sendo aprofundada em reuniões e ensaios fora do horário letivo, conforme o interesse espontâneo dos estudantes. No entanto, corpos ainda imobilizados precisavam de uma base e de uma habituação para se libertarem. As amarras sempre precisam ser desatadas por duas vias: a primeira, geralmente, é interna, partindo do próprio ser, e a segunda, por um facilitador.

Esse facilitador é alguém que, por vezes, já percorreu o caminho que vai da imobilidade à expressão das estruturas corporais. Platão (2012) em seu *Mito da Caverna*, relata a jornada do filósofo como aquele que é libertado e, após enxergar a luz, retorna para libertar seus conterrâneos. Esse percurso de ida mas, sobretudo, de retorno pode ser atribuído também ao facilitador: aquele que passou pelas amarras e volta para auxiliar na libertação de outros corpos. Para desenvolver este percurso de descoberta da expressão corporal, adotou-se uma metodologia de natureza qualitativa, inspirada na abordagem fenomenológica, a qual possibilita compreender o corpo como sensibilidade manifestada e percebida sensível às experiências, aos sentidos e às transformações vividas no contexto escolar. A experiência teve como foco os estudantes do primeiro ano do Curso Técnico em Portos Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Espírito Santo — Campus Cariacica, e inscreveu-se na proposta de formação integral fomentada pela BNCC, em consonância com uma visão interdisciplinar da educação.

O projeto teve seu início ainda no ano letivo de 2024, com as turmas do segundo ano do curso técnico em Sistemas Metroferroviários Integrado ao Ensino Médio (MSMIN 2A e MSMIN 2B). Naquele momento, foram realizados encontros formativos e experimentações corporais preliminares. No entanto, por diversos motivos entre eles o tempo reduzido, a greve geral e as dificuldades de continuidade dos ensaios, a proposta não culminou em uma produção teatral finalizada. Ainda assim, aquela experiência inicial serviu como sementes lançadas ao solo, que

germinaram com mais força no ano seguinte, quando a proposta foi retomada, reformulada e amadurecida junto à turma POINT 1A, ao longo do primeiro semestre letivo de 2025.

O projeto, portanto, ressurgiu no ano letivo de 2025 como um novo abrir de cortinas, símbolo da retomada de um processo iniciado no ano anterior com as turmas MSMIN 2A e MSMIN 2B. Naquele primeiro momento, embora tenham sido realizados encontros formativos e experimentações corporais significativas, o trabalho não avançou até a etapa da preparação cênica. Em 2025, junto à turma POINT 1A, a proposta foi reformulada e amadurecida, configurando-se como um convite à criação coletiva, nascido de uma escuta sensível e de um desejo partilhado entre professor e estudantes de dar corpo à experiência. Durante uma aula da disciplina de Filosofia, em que se discutia a transição do mito para a filosofia e a força simbólica da oralidade grega transformada em teatro, uma estudante sugeriu que aquilo que se lia nos textos fosse posto em cena. A ideia emergiu como um gesto de protagonismo do corpo que desejava expressão e foi acolhida. Convidei, então, os alunos para uma reunião fora do horário regular de aula, a fim de traçar um percurso junto àqueles que quisessem participar.

Essa escuta inicial já delineava um ensino no corpo. Ao reconhecer o gesto da estudante como um ponto de partida legítimo para um processo de construção teatral, compreendi que o desejo de expressão que emergia ali não poderia ser interrompido por limitações formais. Não seria eu quem silenciaria esse impulso. Assim, mesmo sem um planejamento prévio, propus, ainda em sala de aula, uma reunião para quem tivesse interesse, marcada para uma sexta-feira, após as 13h50. Embora os alunos sejam do Ensino Médio, há uma particularidade: eles integram um curso técnico de turno integral no Campus Cariacica, com aulas das 7h00 às 17h30, exceto às sextas-feiras, quando saem às 12h20. Considerando que possuem horário de almoço entre 12h20 e 13h50, preservei esse intervalo, e agendei o encontro logo após, na própria sala de aula da turma. Para minha surpresa, ao chegar, havia dez alunos esperando, desejosos de participar do projeto.

A proposta, que inicialmente não fazia parte do planejamento da disciplina, encontrou solo fértil na disposição e na escuta dos estudantes. A atividade tomou forma em encontros semanais e culminou na concepção, nos ensaios e na apresentação da peça teatral *A Caixa de Pandora*, inserida no Festival da Semana de Educação para a Vida (FestSeVida), evento institucional voltado à integração interdisciplinar e à valorização das produções estudantis.

A metodologia deste trabalho inscreve-se na abordagem qualitativa de base fenomenológica, compreendendo o corpo como sujeito de percepção, linguagem e experiência sensível (Carreira *et al.*, 1996). A escolha pela abordagem fenomenológica passa pelo âmbito metodológico e existencial. Partiu de um desejo ético de estar com os estudantes sem reduzir sua experiência a categorias prontas, sem violentar o vivido com ferramentas que o traduzissem antes mesmo de escutá-lo. A fenomenologia, sobretudo em sua vertente hermenêutica e existencial, permite acolher o que se mostra na concretude da vivência, nos gestos, nos silêncios, nas resistências e nas descobertas que brotam quando o corpo é chamado à perceber as relações e o outro em forma de sentido. Ao trabalhar com teatro na escola, percebi que os alunos não

respondiam a comandos técnicos, mas a convocações de sentido. Era preciso olhar para o que emergia, o conteúdo do ser estava presente nessa informação que aparecia. Foi nesse lugar de escuta que se foi apurando a sensibilidade e que a fenomenologia se mostrou necessária. Deste modo, a sensibilidade fenomenológica se apresentou como método que busca uma densidade maior e que não fragmenta. Pela característica de não se fragmentar, ela acompanha o fenômeno em sua aparição. Assim, a experiência estética e pedagógica vivida pelos estudantes pôde ser compreendida a partir da própria experiência deles, em sua linguagem própria, em seu tempo próprio, em seus modos de significar. Escolher a fenomenologia se justificar por, escolher caminhar junto, sem antepor à caminhada um mapa pronto. Foi comprometer-se com o cuidado metodológico e ético de acolher o outro como ele é, e não como deveria ser. Assim, A fenomenologia permitiu sustentar uma investigação aberta àquilo que se revela, sem forçar interpretações ou encaixes prematuros, respeitando os tempos internos dos estudantes.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram múltiplos, articulando diferentes formas de apreensão da experiência: a observação participante, que me colocou dentro da cena; as rodas de conversa, que se configuraram como espaço de partilha horizontal e escuta ativa; os registros espontâneos dos próprios alunos, que emergiam em falas, bilhetes, comentários e atitudes durante o processo; e as anotações em caderno, feitas por mim ao longo dos ensaios, encontros e momentos de silêncio. Todos esses instrumentos permitiram registrar o que foi dito, o que foi sentido, o que percebido e sugerido no corpo.

Os procedimentos para obtenção dos dados seguiram uma lógica ética e sensível. Durante o percurso, foram feitas anotações sistemáticas das minhas observações no caderno de campo. Ao final do processo, realizamos uma roda de conversa com os estudantes, alguns dias após a apresentação da peça, registrada em gravação de áudio com consentimento informado dos participantes. Essa gravação foi posteriormente transcrita na íntegra para análise. Além disso, foram considerados os relatos orais informais surgidos em momentos de descontração.

A pesquisa foi realizada com dez estudantes do Ensino Médio Integrado de uma escola pública de perfil técnico, com idades entre 15 e 16 anos, marcados por trajetórias de desafios emocionais, sociais e pedagógicos. Desde os primeiros contatos, percebia-se certa contenção corporal, uma timidez generalizada, uma dificuldade de nomear o que sentem indícios de um corpo disciplinado a caber em molduras que não o reconhecem. Foi justamente esse cenário que nos levou a apostar no teatro como linguagem capaz de devolver ao corpo sua dignidade expressiva e, à escola, uma possibilidade de reencontro com o sensível.

A metodologia construída para esta proposta se desenhou em quatro etapas: (1) aproximação e sensibilização do grupo, com escuta aberta e observação participante; (2) elaboração de uma sequência didática voltada à percepção e expressão do corpo por meio do teatro; (3) análise das vivências, por meio de registros escritos, relatos orais, diários reflexivos e rodas de conversa, colhidos durante o percurso; e (4) culminância com a apresentação da peça *A Caixa de Pandora* no evento FestSevida do ano de 2025, realizada no Ifes – Campus Cariacica, ocasião em que os sentidos da travessia cênica se tornaram visíveis e compartilháveis.

A metodologia foi aplicada com um cuidado de construir com os estudantes um espaço de experimentação, em que o erro não fosse fracasso, mas possibilidade. Nesse contexto, a escuta do corpo não é apenas uma técnica, mas uma epistemologia encarnada: um modo de conhecer que passa pelo sentir, pelo agir, pelo estar junto. O teatro revelou-se, então, como um modo de pensar com o corpo uma forma de aprender habitando o mundo com mais presença.

O projeto seguiu sua estrutura à parte das aulas regulares de Filosofia, mas, como a intenção era trabalhar conteúdos filosóficos, deixei a critério dos alunos a escolha do roteiro dramaturgico. Paralelamente, entrei em contato com a responsável pelo Festival da Semana de Educação para a Vida (FestSevida), evento institucional previsto no calendário acadêmico, no qual os alunos têm a oportunidade de demonstrar seus talentos. A proposta era que a peça teatral fosse inserida na programação do evento, denominado FestSevida, tendo como público a comunidade acadêmica, bem como pais e responsáveis. A proposta foi acolhida pela organização do evento, e definiu-se o tempo de apresentação: 25 minutos. A partir dessa definição, organizou-se o planejamento dos ensaios, que passaram a ocorrer às sextas-feiras, das 13h50 às 15h50, exceto nos dias em que não havia atividades acadêmicas. Em sua maioria, os ensaios contaram com a presença constante dos alunos, demonstrando engajamento e compromisso com o processo.

O FestSevida tinha data agendada para o dia 16 de junho de 2025. Com essa data definida, propus um planejamento inicial inspirado em diferentes abordagens teatrais, articuladas entre si conforme os objetivos formativos do projeto. A perspectiva antropológica e rigorosa de Eugenio Barba (1994) fundamentou o trabalho de consciência corporal, centrado no desenvolvimento da presença cênica e na modelagem da energia interna do ator. Os jogos teatrais de Viola Spolin (1998, 2021) foram utilizados como metodologia de desbloqueio expressivo, ativação da escuta e criação espontânea em grupo, favorecendo um ambiente de liberdade e descoberta. A proposta de teatro do oprimido de Augusto Boal (2019) embasou atividades de improvisação e cenas temáticas que emergiram das realidades vividas pelos próprios estudantes, abrindo espaço para o corpo como território de resistência e fala. A abordagem de Jacques Lecoq (2010), com ênfase no movimento e na dramaturgia do gesto, foi incorporada em exercícios de mímica corporal, estudo de ritmos e trabalho com níveis espaciais. Assim, o planejamento integrou essas referências como eixos de uma prática viva, sensível e intencional, que possibilitou a transição do corpo silenciado para um corpo em criação. Dessa forma, foi proposta uma sequência didática centrada na observação do corpo.

A proposta foi pensada como um percurso formativo para o desenvolvimento dos sentidos e da expressão corporal, sensível às variações do grupo. Inspirada na ideia de que o desenvolvimento socioemocional se dá entre sujeitos encarnados que se afetam mutuamente, a sequência foi concebida como uma espiral aberta, que respeita os tempos internos do coletivo e convida os participantes à escuta de si mesmos e do outro. A noção de espiral aberta, aqui, também dialoga com a pedagogia do oprimido de Boal (2019), que defende processos cênicos não hierárquicos e baseados no protagonismo do participante. A proposta de jogos e improvisações livres teve como base a abordagem de Viola Spolin, mas também buscou na dramaturgia do gesto de Jacques

Lecoq (2010) o estímulo à criação a partir do corpo em movimento, dos ritmos internos e da exploração do espaço. Já a presença cênica, entendida como qualidade de energia e estado de prontidão, foi trabalhada a partir dos princípios de Eugenio Barba (1994), especialmente no que diz respeito à modelagem da energia, à disciplina corporal e ao rigor técnico como caminho para a liberdade expressiva. Assim, cada referencial foi integrado ao processo como fio condutor de uma prática em que o corpo é o ponto de partida e o próprio lugar da aprendizagem.

O objetivo da experiência foi aproximar a percepção interna dos alunos, suas sensações, impressões e modos de compreender seus sentimentos, sentidos e os outros ao seu redor, da vivência concreta do corpo em processo de aprendizagem. Tratava-se de reconhecer que o que se aprende no teatro é apenas técnico: atravessa o corpo, e esse atravessamento é percebido de forma singular por cada estudante. Paralelamente ao planejamento da sequência didática, iniciou-se o estudo sobre qual roteiro seria mais apropriado. Foram considerados textos escritos por profissionais, mas, no processo de escolha, percebia-se certa resistência por parte dos alunos quanto à adoção desses roteiros. Foi então que busquei uma alternativa mais sensível, que contribuísse para uma escolha baseada no sentimento de pertencimento e despertasse, no corpo, a aprovação daquilo que eles próprios iriam construir.

Diante disso, dei espaço para que os próprios alunos escrevessem o texto, orientando-os a estruturar a peça teatral em atos e cenas. Iniciamos esse processo no final do mês de fevereiro e concluímos a proposta do texto na segunda quinzena de março. Um ponto acordado desde o início, estabelecido pelos próprios alunos, foi que o texto deveria ter conexão com a filosofia. Com esse princípio em mente, buscamos alternativas, mas a ideia inicial do mito como ponto de transição para a filosofia permeou todo o processo, culminando na escolha de representar um mito.

Um grupo de alunos construiu o texto intitulado *A Caixa de Pandora. O Mito de Pandora*¹⁰ foi escolhido como base por sua força simbólica e pela capacidade de mobilizar a plasticidade imaginativa dos participantes, além da identificação com as características marcantes dos personagens. A escolha desse mito revelou-se um campo fértil para a imaginação, pois, em sua origem, trata-se da criação da primeira mulher, moldada pelos deuses. Após sua criação, ela é enviada à Terra com uma caixa proibida e uma única ordem: “não abrir a caixa”. A abertura liberaria os males da humanidade. Esse interdito, o não abrir, relaciona-se à não abertura da história, à não abertura das cortinas, à ausência de humanidade. Por meio desse enredo, os estudantes perceberam a fala do corpo feminino, a expressão e a decisão como tensão entre a curiosidade e as consequências da experiência. O texto foi sendo lapidado, transformado, atualizado; partes foram inseridas, outras removidas, e assim foi moldado coletivamente, o que

¹⁰ Na mitologia grega, Pandora foi a primeira mulher criada por ordem de Zeus, como forma de punir os homens após Prometeu roubar o fogo dos deuses. Cada divindade concedeu a ela um “dom”, mas também lhe foi entregue uma jarra (posteriormente traduzida como “caixa”), que continha todos os males do mundo. Ao abri-la, Pandora liberta as misérias humanas — a dor, a guerra, a velhice, a doença — restando apenas a esperança no fundo do recipiente. O mito pode ser interpretado como alegoria sobre a condição humana, o surgimento do mal e a persistência da esperança mesmo diante da tragédia (Bulfinch, 2006).

revelou a aceitação e afinidade dos alunos com o material, fortalecendo o protagonismo estudantil no processo.

Durante o desenvolvimento da sequência didática, adotei uma postura simultaneamente de observador e condutor do processo¹¹. Enquanto observava os movimentos e reações dos alunos, também participava ativamente como instrutor, conduzindo os exercícios propostos. Esses exercícios funcionavam como uma fase de aquecimento para os ensaios do texto. A apropriação do roteiro, concebido como uma estrutura única de atos e cenas, foi se moldando ao longo dos encontros. Com base nesse texto e na sequência previamente planejada, os exercícios foram organizados em blocos, pensados para convergir da melhor forma com o momento específico de cada ensaio, fortalecendo o processo expressivo e formativo do grupo.

Durante os ensaios, permiti que eles, os estudantes, enquanto corpo em unidade, tivessem a oportunidade de se expressar e de falar em cena. Essa fala foi autorizada, mas não de maneira explícita: posicionei-me intencionalmente à margem, observando como se ajustavam entre si. O envolvimento com a organização do dia partia, geralmente, de uma breve fala inicial minha; a partir dela, eles assumiam o protagonismo, tomando-a como ponto de partida para seguir o percurso. Quando algo destoava da proposta daquele encontro, eu intervinha pontualmente, apenas para reorientar o fluxo e preservar a organicidade do processo.

Com esse gesto, minha intenção era que eles próprios pudessem, de forma ética, construir os pontos de contato e tomar pequenas decisões, nas quais o corpo precisasse se mostrar presente, sempre respeitando o lugar do outro como alguém que também compõe o grupo e participa ativamente do desenvolvimento do processo.

Como o processo de construção ocorreu dentro da instituição no eixo de ensino¹² e não no da pesquisa ou da extensão, e considerando que os alunos envolvidos são menores de idade, além da ausência de tempo hábil para submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Ifes (procedimento que demanda, em média, de quatro a seis meses), este trabalho opta por preservar a identidade dos estudantes, utilizando nomes fictícios

¹¹ Adotei a postura de observador e condutor simultaneamente por entender que, dentro da proposta fenomenológica e da prática teatral adotada, não era possível dissociar a escuta do envolvimento. Minha função enquanto educador-pesquisador se deu em uma posição de presença ativa, em que eu propunha, mediava e escutava, mas também era atravessado pelas experiências vividas junto ao grupo. Essa escolha metodológica foi intencional, pois visava compreender o processo a partir de dentro, não como um analista externo, mas como alguém implicado no campo, conforme orientações da pesquisa participante. Se eu tivesse adotado apenas a função de observador, talvez tivesse obtido um distanciamento maior para a análise, mas perderia a potência das microafetações e da escuta sensível que só se acessam na vivência compartilhada. Por outro lado, se atuasse exclusivamente como condutor, poderia ter comprometido a capacidade reflexiva sobre o processo. Essa dupla função exigiu atenção constante ao meu lugar e aos efeitos da minha presença, um desafio metodológico que, por outro lado, enriqueceu a leitura dos dados e aprofundou a compreensão das dinâmicas emergentes no grupo.

¹² O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), estrutura sua atuação institucional em três eixos indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão. O eixo do ensino refere-se à oferta de cursos e atividades formativas regulares, que abrangem desde a educação básica até a pós-graduação. A pesquisa envolve a produção de conhecimento científico, tecnológico e artístico, com foco na inovação e no aprofundamento teórico-metodológico. Já a extensão diz respeito às ações que promovem o diálogo entre o saber acadêmico e a comunidade externa, buscando a transformação social e o intercâmbio de saberes. No presente trabalho, as atividades desenvolvidas inserem-se no eixo de ensino, pois ocorreram no âmbito da formação escolar regular, com turmas do ensino médio técnico, durante o período letivo.

no lugar de identificações numéricas. Essa escolha visa manter a singularidade e o respeito à subjetividade de cada participante, em consonância com os princípios éticos e com a perspectiva humanizadora que orienta esta pesquisa.

A partir dos resultados, propus minha análise fundamentada em uma perspectiva epistemológica. Essa análise está enraizada na noção de “experiência da expressão corporal vivida”, conforme compreendida pela fenomenologia. Em Merleau-Ponty (2018), a experiência é algo próprio do sujeito, é o modo como ele se constitui em relação com o mundo. Trata-se de um entrelaçamento vivo entre percepção, memória, emoção e gesto: uma forma encarnada de existir, em que o corpo sente, recorda, se afeta e age de maneira indissociável.

Diante disso, a sequência didática foi estruturada em quatro blocos, organizados como círculos de consciência da expressão corporal. Cada bloco contempla exercícios cujas práticas convergem para a valorização do gesto autêntico, da escuta sensível e da simplicidade do corpo em cena.

No primeiro bloco, o objetivo foi desenvolver a sensibilidade e promover o descondicionamento da expressão corporal. Buscou-se retirar o corpo de seus automatismos cotidianos e abrir espaço para a percepção do aqui e agora. Inspirados em Spolin (2021), utilizamos exercícios de respiração profunda, alongamentos com consciência corporal, autotoque e caminhadas em silêncio. A proposta consistiu em criar uma escuta interna: ouvir a própria respiração, perceber o peso dos pés no chão, sentir o ritmo do coração. Este bloco visava à redução de tensões e à construção de um estado de presença integral, com atenção plena ao que se vive no momento percebendo o ambiente, o outro e a si mesmo, por meio dos sentidos, da atenção e da escuta, condição inaugural para uma experiência criativa.

A Figura 1 apresenta os corpos em deslocamento horizontal durante o aquecimento, em uma experiência sensível de contato com o solo. O chão é vivido como superfície de diálogo com o próprio eixo corporal, conforme propõem Giuliano Campo e Zygmunt Molik (2012). A conexão com Campo e Molik (2012) se evidencia na maneira como a respiração e a escuta do corpo operaram como porta de entrada concreta para o processo criativo. Foi por meio desse contato íntimo com a própria fisicalidade que os gestos começaram a adquirir intenção e presença. Percebeu-se que a respiração profunda, associada aos deslocamentos silenciosos, abriu um caminho de escuta interna. Antes mesmo da palavra, instaurava-se um modo de presença atento, enraizado, em que o corpo, em silêncio, começava a se reorganizar desde dentro como se cada movimento brotasse de uma escuta encarnada.



Figura 1 – Exercício de aquecimento corporal com deslocamento em rotação no chão.

Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Durante nossa observação, percebi que, inicialmente, os alunos não compreenderam plenamente a proposta do exercício. Pareciam ansiar por algo mais agitado, verbalizado, carregado de gestos evidentes. Houve, de início, uma espécie de frustração silenciosa como se a expectativa coletiva fosse partir diretamente para a ação visível, para o espetáculo. Essa resistência revelou um ponto de tensão entre o planejamento pedagógico e o desejo imediato do grupo. Ali se instalava o desafio: transitar do impulso de agir para o convite à escuta. Era preciso deslocar o desejo do fazer para o desejo de perceber. Percebi que, ao tentar explicar racionalmente a importância da escuta sensível, minhas palavras não tocavam plenamente. Então, conduzi o grupo não pela lógica argumentativa, mas pela repetição sutil dos gestos propostos. À medida que os exercícios se repetiam caminhadas silenciosas, respiração consciente, alongamentos atentos observei uma lenta transformação. Os passos tornaram-se mais suaves, os olhares menos dispersos, a respiração mais ritmada. Alguns começaram, espontaneamente, a fechar os olhos. Surgia uma presença de si: um estado em que o corpo se voltava para dentro, atento a si mesmo, sem pressa, sem distração, sem antecipação. Um início de escuta encarnada.

O segundo bloco foi constituído por jogos de percepção e empatia. Inspirados nas proposições de Spolin (1998, 2021) e nos princípios da improvisação teatral, este bloco concentrou-se em práticas que buscavam afinar a escuta do outro, promover o contato sensível e despertar a presença relacional no espaço. Trabalhamos com jogos de espelhamento, deslocamento consciente pelo espaço, interação com objetos e escuta silenciosa entre os corpos. Dentre os exercícios realizados, destacam-se: “espelho em duplas”, em que um conduzia e o outro seguia com máxima atenção; “caminhada com condução silenciosa”, em que um aluno guiava outro apenas com gestos; “resposta corporal à música”, que permitia explorar o movimento como

tradução sensível do som; e “escultura do outro com os olhos”, um exercício de olhar profundo, sem toque, moldando o outro com o afeto do olhar.

A empatia, neste contexto, foi compreendida como uma capacidade encarnada de percepção. Não se tratava de entender o outro por vias intelectuais, mas de sentir seus impulsos, escutar seus silêncios, reconhecer seus tempos e ajustar o próprio corpo ao ritmo coletivo. Essa experiência remete diretamente à noção de “resposta ativa” de Spolin (1998), que desloca o foco da ação individual para o fluxo relacional, em que cada gesto se torna resposta viva a um gesto anterior. Foi nesse espaço que emergiram vínculos e afetos não mediáveis por palavras, onde o toque do olhar, o tempo da espera e a hesitação do movimento se tornaram linguagens de presença. A escuta corporal revelou-se, então, não apenas como uma prática artística, mas como uma forma de crítica ao poder invisível, àquelas hierarquias informais que se instalam entre os corpos e permanecem operando no plano do não-dito. Ao perceber e responder com o corpo, os estudantes foram deslocando relações cristalizadas e abrindo um novo espaço de convivência sensível.

A Figura 2 apresenta uma atividade de improvisação com foco em movimentos circulares e variações de níveis em duplas, evidenciando a alteridade em movimento e a negociação simbólica entre os corpos no espaço.



Figura 2 – Exploração de níveis e improvisação livre com foco na respiração e intenção gestual.
Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

O terceiro bloco buscou o entendimento de uma linguagem simbólica a partir do contato com a arte. Conforme Vieira (2020), é preciso cultivar uma linguagem que não se limite ao que é dito de forma literal, mas que toque o plano sensível, no qual o gesto, a imagem e o som se tornam portadores de sentidos mais profundos uma linguagem que se inscreve no corpo e se aproxima do símbolo, abrindo espaço para o que não se explica, mas se revela na experiência.

Propusemos a criação de pequenas cenas silenciosas em grupo, tomando como ponto de partida temas simbólicos como “queda”, “espera” e “nascimento”. As experimentações foram conduzidas por meio de elementos não verbais, permitindo que o corpo se tornasse o centro da criação. A ênfase foi deslocada da representação para a presença expressiva, valorizando a autenticidade do gesto como manifestação sensível.

A Figura 3 apresenta o exercício de entrega e sustentação, no qual o corpo suporta o outro e também se faz presença segura, promovendo o desenvolvimento da confiança e da escuta sensível. A entrega, nesse contexto, consiste em confiar o próprio peso ao outro, como metáfora da confiança no coletivo.



Figura 3 – Exercício de empatia física em duplas.

Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Na Figura 4, é possível observar que os estudantes estão em um ensaio na sala de Educação Física e, em processo de experimentação, praticam o exercício de oposição corporal. Nesse exercício, os corpos dialogam por meio da tensão expressiva. A proposta era que, a partir dessa prática, emergisse a expressão do corpo da proibição, que reside no encontro entre tensão e resistência. Trata-se de um registro de forças contrárias: de impulso e de contenção. Uma forma de fomentar a fala do corpo.



Figura 4 – Exercício de oposição corporal

Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

O estudante à direita, com o roteiro em mãos, sustenta o riso e o olhar atento: está simultaneamente dentro e fora da cena, num espaço liminar entre ator e espectador. A energia do grupo, mesmo em meio à informalidade do ensaio, revela que a expressão nasceu da interação entre os corpos, e não da imposição de formas. Essa imagem sintetiza a passagem do corpo silenciado ao corpo expressivo. A cena, enquanto era ensaiada, tomou o caminho da descoberta.

O quarto e último bloco de exercícios constituiu-se em uma roda de conversas. Inspirados em Boal (2019), compreendemos, ao longo do processo, que a verbalização não vem depois do gesto, mas tem o poder de prolongá-lo, de revisitá-lo, de reinscrevê-lo na consciência. As rodas de conversa, os registros espontâneos escritos e as pequenas apresentações improvisadas funcionaram como espelhos do caminho percorrido. O processo não passou em branco. Aquilo que começou como jogo ou curiosidade se transformou em experiência.



Figura 5 – Cartaz da apresentação para a peça *A Caixa de Pandora*
Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Durante as conversas e os ensaios, entre risos e improvisos, nasceu o nome “Pointeatrando”. A criação do nome do grupo surgiu como uma extensão natural do próprio processo de construção cênica. “Pointeatrando” uniu o nome da turma, Point, à palavra teatro, formando uma expressão

que traduzia a vivência coletiva. A escolha do nome brotou do grupo como uma afirmação espontânea de identidade e pertencimento. Esse nome ganhou forma visual no cartaz afixado no campus (Figura 5), anunciando a apresentação da peça como uma assinatura coletiva daquilo que fomos capazes de construir juntos.

Acolher o que emerge nos gestos espontâneos, nas expressões não verbalizadas, nas tensões que surgem ao improvisar ou silenciar esse foi o chão metodológico desta investigação. Essa escuta permitiu perceber que a formação não se dá apenas pela via do conteúdo transmitido, mas pela vibração da presença partilhada, pela força dos encontros. O teatro, ao reunir corpo, espaço, tempo e relação, ofereceu a esses estudantes uma pedagogia da presença, onde o aprendizado se encarna na vida. A análise da imagem da Figura 6, por exemplo, nos permite observar um momento em que os corpos expressam, simultaneamente, espanto, angústia e força simbólica. Trata-se de um instante em que o gesto se converte em comunicação.



Figura 6 – Cena da peça com gesto coletivo de clímax dramático.

Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Os primeiros encontros com o grupo de estudantes foram marcados por uma corporeidade retraída, atravessada por gestos de defesa, contenção e automatismo. Era visível o desconforto com o próprio corpo em situação de exposição, mesmo em exercícios leves de respiração ou alongamento. Os olhos evitavam o contato visual, os movimentos eram repetitivos ou limitados, quase sempre retraídos, e o espaço era ocupado com hesitação. Percebia-se um certo constrangimento ao pisar, ao se mover, como se houvesse vergonha em ocupar o espaço, uma espécie de pudor em estar na presença do outro. Havia um impulso silencioso de se retrair, de se recolher nos limites previamente estabelecidos, não por convenção, mas como atitude psicológica determinada por condições internas. Tais expressões corporais revelavam, aparentemente, mais do

que uma timidez passageira: tratava-se de um desconforto profundo diante da alteridade, do olhar do outro, do julgamento possível. Os gestos pareciam denunciar uma história de silenciamentos, de experiências educativas marcadas por disciplina rígida dos corpos, por normatizações constantes ou pela ausência de acolhimento afetivo.

Merleau-Ponty (2018) afirma que o corpo é uma “consciência encarnada” e que os sentidos, para além de serem portas de entrada de estímulos, constituem-se como dimensões da existência. Nesse horizonte, o teatro não apenas mobiliza os sentidos, mas os integra à experiência formativa de forma viva e intencional. É justamente na prática teatral, em que gesto, escuta, presença e afetividade se entrelaçam, que essa consciência encarnada se atualiza como pensamento em ato. O teatro, ao exigir do corpo uma escuta sensível e uma ação significativa, potencializa aquilo que chamo de pensamento encarnado: um modo de saber que não se reduz à abstração, mas que se dá no gesto que pensa, no corpo que cria, no encontro que transforma. Assim, quando o corpo do estudante hesita, tensiona ou bloqueia sua expressão, ele está manifestando uma forma de subjetivação vinculada à construção de sua própria história. Os primeiros encontros mostraram, portanto, que o corpo silenciado é um corpo que carrega marcas ele carrega tensões, talvez não resolvidas; afetos não nomeados; sofrimentos não conscientes; dores não mensuradas; e uma busca por escape que não se sabe onde encontrar, nem como nomear.

Com o avanço das atividades, especialmente a partir da segunda semana de encontros, foi possível perceber situações interessantes do ponto de vista socioemocional. A harmonia de apenas estar em um lugar, captando o som da própria alma por meio da respiração profunda, foi uma manifestação sensível que conseguimos captar. No desenrolar das interações estabelecidas dentro do grupo, tornou-se perceptível que a escuta do outro passou a se tornar mais visível. Ela foi se encarnando e se manifestando no mundo por meio de palavras e ações. Nos exercícios de espelhamento, por exemplo, observou-se uma progressão, se considerarmos desde o início, na disponibilidade para sincronizar gestos e ritmos com o colega. O riso, inicialmente nervoso e defensivo, foi dando lugar a expressões de prazer genuíno, mais leves, menos tensas. As bochechas, na primeira semana, ao sorrirem, eram rígidas, como se houvesse um esforço para manter o sorriso, um controle do pensamento sobre o corpo. Parecia haver uma tentativa de segurar o rosto em uma posição de sorriso, e esse gesto revelava um esforço contra a naturalidade.

Na segunda semana, isso continuou, mas aos poucos a rigidez foi dando lugar a uma leveza mais nítida e a um sorriso menos forçado. Havia uma certa tensão inicial, mas ela foi sendo dissipada ao longo do processo de criação. A rigidez cedeu espaço a movimentos mais amplos, e o olhar, antes fugidio, passou a buscar o outro com curiosidade e, aparentemente, mais confiança. Pode ser que, por se tratar de um segundo encontro, o ambiente tenha se tornado mais familiar, favorecendo o convívio em um espaço mais controlado. Vale lembrar que os estudantes já conviviam diariamente em sala de aula e em outros espaços da escola, por pertencerem à mesma turma. Inclusive, realizavam atividades corporais em outros momentos, como nas aulas de Educação Física e nos jogos interclasses. No entanto, mesmo nesses contextos, a rigidez dos corpos ainda se fazia presente.

Essas mudanças não foram lineares nem generalizadas. Cada corpo respondeu a seu tempo, conforme sua história e disposição subjetiva. A história, aqui, é o lastro temporal que fixa os acontecimentos de forma permanente dentro da trilha do presente. O presente é a conexão, ou o encontro, entre o passado e o futuro. O corpo é a ponte que estabelece contato com a história do sujeito, a partir de sua construção de vida, e o conecta com quem ele será, por meio do ato que ele afirma. No entanto, considerando o grupo observado, um dado recorrente, verbalizado por muitos estudantes nas rodas de conversa e nos relatos espontâneos, foi a sensação de “se sentir mais à vontade”, “mais solto”, “menos travado”. Essa sensação de liberdade pode ser entendida como o significado de deixar as amarras da *Caverna*, da prisão social que tenta aprisionar o pensamento do sujeito e, por meio dele, controlar o corpo e, com esse controle, silenciá-lo. Mas aqui temos um movimento contrário. Neste movimento anti-horário, o Lucas¹³ relatou que, ao caminhar de olhos fechados durante um exercício de percepção, teve a sensação de “ouvir seu pé”. Essa afirmação, aparentemente simples, para mim foi a condensação da experiência de se perceber no espaço, de não apenas olhar, mas de sair do automatismo e se aproximar de si, uma reaproximação sensível e existencial com a própria corporeidade.

Ouvir o próprio pé traz um significado maior do que sua literalidade, pois o que se ouviu, talvez, não foi o pé em si, mas o encontro do pé com o mundo que o sustenta. Na fronteira entre o piso do palco e os limites da pele do pé do aluno que se torna artista, há uma arte sensível de criação de som. Ouvir o pé é ouvir a construção daquilo que se torna importante na existência. O estudante, ao relatar isso, deixa claro o seu posicionamento de continuidade, pois o som gera ou traz a prenúncia de uma continuidade que alarga as fronteiras do tempo e, por conseguinte, daquilo que ele se torna: a história, a cristalização do ato. Outro aspecto relevante foi a emergência da dimensão ética e política da presença, o modo de estar consciente de si, com todas as partes que compõem o estudante, do outro e do espaço exterior que o cerca e molda o ambiente da experiência sensível.

Nas rodas de conversa, muitos estudantes verbalizaram que sentiram que estavam “sendo vistos de verdade” e que isso provocava, em simultâneo, desconforto e alívio. Esse sentimento de dois lados, de incômodo e alívio, é compreensível. A visibilidade, quando não é mediada pela crítica ou pelo julgamento, pode ser uma experiência formativa, pois coloca o sujeito diante de si mesmo e de sua possibilidade de ser no mundo. O teatro, nesse ponto, operou como um espaço de suspensão da norma, uma espécie de território liminar onde o gesto não precisava ser funcional, e onde o erro não era punição, mas matéria da criação.

Diante disso, é importante ressaltar que o desconforto perante o outro e o mundo é assustador para eles. Ao mesmo tempo em que querem ser vistos, afirmados e aceitos, tendem a se esconder. O movimento para o esconderijo da *Caverna* é a expressão de uma autoproteção contra as fragilidades que o próprio sujeito tem consciência de carregar. A ideia da exposição de

¹³ Todos os nomes dos estudantes utilizados neste trabalho são fictícios, com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, conforme diretrizes éticas.

si traz, por extensão, a ameaça de expor seus “defeitos”, defeitos que eles próprios percebem em si mesmos.

A frase “ser visto de verdade” traz uma ideia profunda da consciência de si e do estar no mundo perante o outro, de modo que a fala evoca um ambiente positivo. Esse ser visto de verdade urge como: ser considerado, ser olhado, uma característica ou um conjunto de características positivas do ser que, se não fosse pelo movimento do teatro, permaneceriam à margem da existência. É fato que, em algum momento, eles já “se sentiram vistos”; no entanto, o acréscimo de verdade lança luz sobre uma percepção rasa, fruto de uma consciência obtusa e desproporcional, onde a correspondência do mundo não acompanha a medida da percepção que a pessoa tem de si mesma diante do olhar alheio.

A pessoa se sente vista, mas não de forma integral. É como estar entre as cortinas. As cortinas não foram abertas totalmente. Ali, no entreaberto, há uma possibilidade de ilusão acrescida de nebulosidade ética. Trata-se de uma construção rasgada pelo labor político, que busca o lado superficial, mais preocupado com o discurso (o pensamento empanado) do que com a carne real (permeada de veias com sangue em circulação). A verbalização do pensamento, por vezes, deixa um gosto amargo de ser percebido apenas como um fragmento à margem da própria história.

Aparentemente, nesse sentido, o estudante traz à superfície a ideia de que já havia percebido outros ao seu redor que o percebiam, mas que essa percepção não alcançava um grau de afeto, de curiosidade, de aproximação, de valorização por parte de quem o observava. Agora, quando se coloca luz sobre o seu rosto, ele verifica que foi inserido no centro da sua própria história e que uma luz de verdade o iluminou, tornando possível que os outros enfim o vissem. Não como reflexo, mas como presença viva e percebida.

Quando observado de modo superficial, a frase construída parecia carregar angústia. O “de verdade” traz o desconforto e, ao mesmo tempo, a leveza de ser no mundo e saber que se vivencia este mundo a caminho da morte. O “de verdade” denuncia a ideia de responsabilidade perante a própria existência. Quando se é observado de verdade, há algo de expectativa perante essa verdade. A ideia de desconforto denuncia a ampliação ética e política da responsabilidade pela ação. “Há alguém me observando”, talvez essa pudesse ser a fala do estudante, quando eu o observava. A luz do observador, lançada sobre o observado, o incomoda. Nessa tentativa de esconder-se e, ao mesmo tempo, revelar-se, desenha-se um momento de construção da dimensão ética e política que Boal (2019) nos propõe.

Ao longo do processo de ensaio e dos exercícios teatrais, o grupo foi desenvolvendo também a noção de processo teatral. A construção dos personagens, a escolha da trilha sonora, o cenário e o figurino foram pontos de observação que se desenvolveram ao longo dos encontros. Para além das atividades regulares, os estudantes se reuniram para confeccionar duas colunas de papelão que comporiam o cenário no dia da apresentação da peça. A trilha sonora foi escolhida de forma coletiva. O figurino foi composto por peças de roupas dos próprios estudantes, complementadas com tinta guache e tecido TNT. Eles manifestaram entusiasmo por essa parte

mais criativa e, ao mesmo tempo, mecânica, no sentido de ser aquilo que precederia a cena, aquilo que prepararia o espaço para a manifestação dos personagens. Estavam construindo o cenário, o ambiente onde encarnariam suas figuras cênicas.

A Ana trouxe um comentário marcante durante a roda de conversa, enquanto pintava a árvore do cenário. Disse que imaginou aquela árvore como se fosse ela mesma. Relatou que recortou uma das colunas e as árvores, utilizando papelão obtido em caixas que haviam conseguido em um supermercado ao lado do campus. Buscaram o material e começaram a agregar valor àquilo que, à primeira vista, era descartável. Segundo ela, naquele momento, sentiu como se estivesse saindo de si e entrando em um filme, com retorno imediato ao lugar de onde partira. Disse que imaginou a própria vida como aquele papelão sendo recortado, como se estivesse sendo moldada. Os moldes estabelecem limites. Os criam. A identidade é também a criação de limites. Ela compreendeu, intuitivamente, que seu corpo era limitado, que sua vida estava sendo moldada, recortada, e que passava a receber agregamentos de valor pelo que era ensinado, enxertado, incorporado.

No dia 16 de junho de 2025, data da apresentação, os alunos se mantiveram presentes e comprometidos. Antes de entrarem em cena, estavam bastante apreensivos e também demonstraram insegurança. Tentei acalmá-los, dizendo que tudo daria certo. E deu. Quando entraram em cena, eles brilharam. A aceitação do público foi surpreendente, superando nossas expectativas. Alguns dias após a apresentação, realizamos nosso último encontro. Fizemos uma roda de conversa, gravada com o consentimento dos estudantes e posteriormente transcrita para análise. Nenhuma pergunta fechada foi formulada; apenas algumas questões abertas foram lançadas para estimular o diálogo e favorecer a participação espontânea. As primeiras provocações surgiram com suavidade: “Como foi para vocês participar dessa experiência?”, seguida de “O que vocês sentiram durante os ensaios e no dia da apresentação?”, e mais adiante, “Teve algum momento em que pensaram em desistir? Por quê?” ou ainda “Teve alguma parte do processo que marcou vocês mais profundamente?”. Por fim, como quem recolhe os ecos de uma travessia, perguntei: “Se fosse para definir essa experiência com uma palavra, qual seria?”. Esses foram os temas abordados como provocações iniciais para a roda de conversa.

Durante a roda de conversa, discorremos sobre o percurso trilhado até culminar no pós-apresentação. A Júlia, em entrevista, afirmou: “Depois que entrei no teatro, percebi que podia ser algo muito legal. Aí eu gostei mesmo. Gostei de interpretar, gostei desse tipo de arte. Então, mudou minha visão sobre o artístico”. Em nossa observação, essa fala revela a manifestação de sentimentos antes, durante e após a experiência teatral. A estudante compartilhou inicialmente uma percepção de ceticismo: parece que aderiu ao projeto sem muitas expectativas, talvez conduzida por um fator externo, uma pessoa, uma sugestão, uma imposição leve. Sua fala sugere que, a princípio, ela não acreditava que seria algo “muito legal”.

No entanto, foi durante o processo que ela começou a perceber o teatro e, sobretudo, a perceber-se como sujeito de ação. O uso da palavra “mesmo” indica intensidade e sinceridade. Percebemos que houve apropriação afetiva, implicação existencial. A experiência, em sua

concretude, despertou nela algo que antes estava velado ou talvez desvalorizado. Ao dizer que “mudou minha visão sobre o artístico”, ela sinaliza que havia uma visão anterior e que esta, muito provavelmente, era limitada ou negativa. O teatro parecia-lhe, então, algo superficial, possivelmente sem utilidade ou sem valor. Sua trajetória indicava um fechamento simbólico da cortina para a arte. Mas, ao entrar em cena, ela ousou abri-la, não apenas no palco, mas de forma efetiva na vida. Essa mudança de perspectiva revela um movimento de ruptura com a ideia de arte como formalidade vazia. O que antes parecia não ter propósito tornou-se espaço de validação da própria existência. A estudante ressignificou a si mesma diante do artístico.

A estudante Ana afirmou: “Eu percebi uma coisa. . . Eu não consegui me identificar totalmente com o personagem. E aí entendi que preciso melhorar isso: minha capacidade de entrar no personagem e viver algo que não sou eu. Acho que isso é um ponto de evolução para mim.” A ideia que ela traz, e as palavras que utiliza, carregam uma significação bastante interessante ao dizer: “percebi”, “não consegui me identificar totalmente”, “entendi”. Essas palavras revelam uma percepção de autoconhecimento e uma desenvoltura na expressão de sentimentos de forma mais leve e natural. Essa construção do eu interno, por meio de palavras que evocam a autoridade de quem testemunha a si mesmo, é primordial para o autoconhecimento. Trata-se de uma construção que alarga as fronteiras internas. Esse tipo de crescimento nem sempre é visível, por isso parece que a estudante trouxe à tona um conhecimento revestido de neutralidade.

A ideia de “não se identificar com o personagem” traz algo importante. A estudante conseguiu traçar um comparativo interno entre quem ela era e quem era o personagem. Pelo que foi expresso, houve uma espécie de rejeição à moralidade da personagem. Não se identificar com ela revela um freio interno que estabelece até onde se pode ir. Quando o sinalizador interno da estudante foi ativado, houve um grande avanço no processo de autoconhecimento, com o estabelecimento de um comparativo entre qualidades morais internas e um julgamento a priori dessa sentença.

O Lucas relatou que tentou adaptar um pouco dele ao personagem. Essa transferência de personalidade evidencia uma certa habilidade de trabalhar e também de identificar tanto as características próprias quanto as do personagem. Uma outra fala interessante foi o que ele relatou ao final: “e um pouco dela (personagem) também ficou em mim.” Essa identificação com o personagem reflete a ideia do mito, pois o mito tem por característica demonstrar as nuances das características humanas representadas em deuses e semideuses. É interessante perceber que o estudante realiza uma troca de qualidades com o personagem. Ele conhece a construção interna de sua vivência emocional, tanto é que afirma ter ocorrido uma transferência de modo de ser da personagem com a qual se identificou e conseguiu incorporar.

A dimensão da socialização e da cooperação mútua ficou evidente quando o Lucas afirmou que eles se aproximaram “mais ainda” enquanto trabalhavam no projeto. Ele continuou dizendo que gostou muito disso. A Joana emendou a fala e comentou que a forma de vivenciar o mito foi interessante, e utilizou a palavra “marcante” para definir a experiência, explicando: “Na sala de aula a gente sabe que foi importante, mas ali no palco foi diferente.” A exposição trouxe

sentimentos tão intensos que ela “sentiu” que “foi diferente”. Novamente há um estabelecimento comparativo, e o palco encarnou o sentimento de identificação ao ponto de ela afirmar que foi marcante. Uma marca foi deixada, lavrada na dimensão ética do personagem.

A ideia de presença não é a ideia de invasão do território alheio. Isso foi percebido pela Ana quando ela afirmou: “Falar alto não é gritar.” E o Lucas acrescentou: “Você aprende a elevar a voz pra que todos escutem, sem agredir ninguém com o som da voz.” Houve, portanto, uma percepção de sonoridade e de respeito sonoro e de fala; a expressividade não agressiva foi identificada. Esse controle interno, regulado pelo corpo, foi demonstrado quando a Ana relatou: “Quando você tá lá na frente (no palco), com um monte de gente te olhando, o nervosismo bate. Então, se você trabalha isso, se concentra. . . você se acalma.” Em nossa análise, houve aqui uma significativa manifestação do autocontrole das ações da estudante. Estar na frente é atrelado ao nervosismo, sentimento que pode trazer tensões ao corpo, mas a estudante parece que conseguiu trabalhar suas emoções nesse momento de tensão. Quando ela disse “trabalhar”, trouxe a ideia de moldar a própria consciência como um estado de desenvolvimento socioemocional.

Durante o parido da execução da peça a Luiza trouxe uma informação interessante que remonta a ideia de Brook (2016). Ela lembrou: “Teve uma cena em que ele estava descendo e ninguém estava olhando pra ele. [. . .] Então eu falei com a plateia: ‘Olha lá atrás!’ Aí todo mundo virou, olhou pra trás. . . e viu.” Esse acontecimento ocorreu durante a apresentação da peça na FestSevida. A coragem de sair do roteiro e interagir espontaneamente com o público revelou um protagonismo inesperado; a improvisação irrompeu exatamente onde o teatro está. Pois o teatro é, antes de tudo, o encontro entre o ator e o público e, nesse sentido, houve teatro naquele momento. Essa ação trouxe à tona o modelo proposto de tensão e pressão que exige tomada de decisão instantânea e imediata.

Em um momento da roda de conversa, a Joana se orgulhou ao dizer: “A gente criou uma coisa do zero, do zero mesmo.” Quando ela disse isso, seu corpo se inclinou como que em uma evocação de autoridade e isso foi marcante, pois ela falou como quem afirma: “eu consegui finalizar.” Parece que a ideia que ela trouxe, de começar do zero, culminava na finalização do processo. Um orgulho por iniciar e concluir um projeto que ela confiou e que, aparentemente, durante sua construção, passou por um lapso de realidade, como se fosse difícil acreditar no que estavam fazendo. Mas, ao final, ela conseguiu reconhecer: aquilo veio do zero e se tornou realização.

Durante a roda de conversa, perguntei qual palavra eles utilizariam para resumir todo o nosso percurso. A resposta foi imediata, sem tempo para pensar. O Lucas respondeu: *Merda*¹⁴.” Todos riram na hora, pois é uma expressão que utilizávamos como apoio, conforme a tradição teatral. O vocabulário foi percebido como fonte de construção do fazer teatral. Foi o termo que

¹⁴ A expressão “merda” é tradicionalmente utilizada antes das apresentações como um desejo de “boa sorte”, substituindo expressões como “boa estreia”, por exemplo. No grupo, essa palavra foi ressignificada como parte do nosso vocabulário comum, um código afetivo que nos unia. Dizer “merda” era como afirmar: “estamos juntos”. Foi esse termo que o grupo escolheu, de forma espontânea, para sintetizar toda a travessia do nosso percurso.

deu sentido ao grupo, criando um nexo de pertencimento. Mas não foram somente as falas que foram percebidas.

Durante a roda de conversa, notei alguns momentos de silêncio e de intensidade emocional. O silêncio que antecedeu a roda demonstrou, na verdade, a vontade de falar, a expectativa de poder dizer o que estava guardado, aguardando o momento certo para ser compartilhado. O silêncio precede a fala; é o anúncio de que algo está por vir, assim como o corpo também é. Quando o corpo entrou em cena, a “merda” aconteceu, não como palavra, mas como corpo manifestado. E, ao mesmo tempo, como que em um único ato: percebido.

A percepção da cena e a atenção sensorial foram evidenciadas na conversa quando a Joana disse: “Quando eu estava lá na frente de várias pessoas, depois de a gente ter dado todo aquele contexto, toda aquela dramatização... Você percebe que realmente foi algo... marcante.” Ela foi realizando uma leitura do que estava acontecendo no palco e, ao mesmo tempo, refletindo sobre o próprio acontecimento. Quando ela diz “perceber”, traz à tona a ideia de sinônimo de “ver com profundidade”. A experiência do palco transformou seu olhar em um olhar mais “demorado” no exato momento do acontecimento.

Além disso, houve uma certa transposição da vivência pessoal para o personagem quando a Júlia afirmou: “Eu pensei: ‘nossa, eu acho que o meu personagem faria isso’. Aí eu ia lá e fazia.” Essa ideia revela a capacidade de um julgamento empático que, de certa forma, transpassa a intuição pessoal para guiar a ação corpórea do personagem. O “faria” traz o corpo à cena. O personagem possuía um percurso, um itinerário objetivado no roteiro, mas a estudante usou o “eu penso” não no sentido de uma desencarnação da vida prática, e sim como a junção entre corpo e pensamento.

A ideia de tirar o personagem de um “destino” fixado e, por meio das características do próprio personagem, adentrar por caminhos não previstos no texto, trouxe à tona o que a estudante de fato realizou: construiu o personagem a partir de qualidades pré-existentes, quando disse: “eu acho que o meu personagem faria isso.” Essa fuga do “destino”, mas com coerência de personalidade, foi algo marcante, pois exigiu da estudante uma análise que demandou maturação socioafetiva. Essa construção evoca o desenvolvimento da improvisação.

Como aponta Spolin (1998), a improvisação é uma prática guiada pelo jogo, pela escuta e pela resposta intuitiva, em que o corpo age antes da racionalização consciente, ativando a espontaneidade criadora. Brook (2016), por sua vez, valoriza a improvisação como abertura para o imprevisto e o risco, destacando o estado de presença e a atenção sensível como elementos que antecedem o gesto formal. Ambos, em perspectivas distintas, reconhecem na improvisação um espaço onde a percepção e a escuta do momento presente se sobrepõem ao controle racional.

Nesse contexto, o Lucas relatou: “Na hora de apresentar, foi uma troca. Tentei improvisar muita coisa pra puxar esse lado da Ades, tipo. . . várias vezes eu troquei o nome do Tártaro pelo do Hades, só pra provocar um efeito ali. . .” Essa atitude revelou uma apropriação da cena e um domínio do que estava acontecendo. Foi a incorporação da intencionalidade e a manifestação da

criatividade. A Figura 7 mostra o conflito corporal e dramático entre os personagens. O gesto aponta, acusa e interroga.



Figura 7 – Confronto entre personagens, com tensão expressiva da postura.

Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

O corpo que floresce, que é percebido, é o corpo que reage diante da limitação existencial. A Joana comentou: “No começo, a gente tava muito nervoso. Mas quando a gente começou a apresentar. . . a gente entrou mais no entorno, e se soltou.” Quando há a afirmação do “se soltar”, trata-se de destravar o corpo, de sair do domínio do controle que o corpo vinha mantendo até então, o controle do pensamento, no sentido de limitar a atuação dessa mente que, com antecedência, já havia traçado caminhos e destinos pré-determinados.

Quando o corpo é autorizado a aparecer, ele se expressa e, concomitantemente, se transforma. A percepção torna-se uma possibilidade de (re)construção de si. Ao sentir-se percebido sem violência, o sujeito pode, pela primeira vez, perceber-se de dentro, encharcado, como presença legítima, como potência ainda por dizer. E é nesse entrelaçamento entre percepção e reconhecimento que a formação deixa de ser um simples processo de aquisição de habilidades e se torna um acontecimento de subjetivação.

O que aconteceu ao longo dessa experiência foi uma mudança no modo como os estudantes passaram a viver seus próprios corpos. No início, muitos estavam tensos, inseguros, esperando ordens ou querendo ir direto ao texto. Era como se seus corpos estivessem acostumados a obedecer, mas não a sentir. Com o tempo, e principalmente com os exercícios de respiração, silêncio e escuta, isso começou a mudar.

Ao propormos jogos de improviso, exercícios simbólicos e rodas de conversa, percebi que os gestos foram ganhando mais intenção. Eles já não se moviam por impulso ou para agradar,

mas por uma necessidade que vinha de dentro. O corpo começou a responder ao ambiente, ao colega e à própria história de cada um. E foi aí que o corpo deixou de ser apenas instrumento e passou a ser parte viva do processo criativo.

Essa mudança é o que chamo de corpo percebido. O corpo percebido não é um corpo perfeito nem treinado, mas um corpo que presta atenção no que sente, no que comunica e no espaço que ocupa. Um corpo que não age no automático, mas que se posiciona. E isso não se dá somente pela técnica, mas pela experiência vivida junto a relacionamentos com os outros, pela escuta e pela troca de afetos. O teatro, nesse contexto, funcionou como um lugar de encontro entre os estudantes e seus sentimentos. Entre o corpo em construção, que foi negado, marginalizado, mas que, ao subir ao palco da experiência teatral e sentir as cortinas se abrindo, foi feito corpo percebido. Foi nesse caminho que percebi que a percepção e a criação coletiva são formas de ensinar e transformar.

Ao pensar o corpo percebido como aquele que escuta e se deixa afetar, nos aproximamos diretamente do conceito de *alteridade*, compreendida como a capacidade de reconhecer o outro como legítimo na sua diferença. Emmanuel (Levinás, 2000) propõe que a ética nasce no rosto do outro, ou seja, no encontro com aquele que nos interpela, nos desestabiliza, nos obriga a sair de nós mesmos. O corpo, ao ser percebido, deixa de ser um território de expressão individual e passa a ser também lugar de relação. A prática teatral vivenciada com os estudantes revelou essa dimensão da alteridade: no olhar, no gesto, no silêncio partilhado, emergia o reconhecimento de que o outro é presença constitutiva de si. Freire (2019), ao falar do inédito viável da educação, já sinalizava que a escuta verdadeira é o solo da transformação. O teatro, nesse contexto, torna-se uma pedagogia da alteridade, onde o eu e o outro se constroem mutuamente em cena.

Deste modo, a alteridade se relaciona no confronto criativo e relacional com o diversificado tecido de saberes e corpos que escapam ao cânone eurocêntrico. (Marques; Santos, 2024) mostram que práticas pedagógicas capazes de promover alteridade são aquelas que incorporam vozes invisibilizadas, criando currículos que dialogam, e não apenas adaptam, as identidades negras, indígenas e LGBTQIAPN+. Ferrari (2022), por sua vez, propõe uma reconfiguração radical das narrativas escolares, na qual a História não é ensinada como um monólogo do poder, mas composta no encontro dialógico entre o “eu” e o “outro”.

Essa concepção de alteridade se conecta com o aspecto teatral, na vertente encarnada, quando se traduz em presença cênica ativa, onde o corpo encarna a diferença e reconhece o outro como co-autor de sentido e experiência. O palco torna-se, então, um espaço de decolonização do olhar: corpos diversos se escutam, se transitam, se atravessam, em uma dança de afetos, conflitos e criação coletiva. A alteridade, nesse contexto, não se aprende por catálogo, mas se vive, pulsa, se estende, ressoa. A partir dessa percepção podemos analisar algumas afirmações dos estudantes neste perspectiva.

A estudante Júlia afirmou: “Eu pensei: ‘nossa, eu acho que o meu personagem faria isso’. Aí eu ia lá e fazia”, evidencia um processo de criação guiado por tomada de decisão autônoma, construída a partir da escuta e da percepção da personagem. A estudante demonstra capacidade

de julgamento cênico e sensibilidade relacional, articulando seu pensamento ao comportamento do personagem. A ação não parte de uma orientação técnica externa, mas de uma avaliação interna do que faria sentido na lógica daquele papel. Isso indica o desenvolvimento de uma consciência de alteridade: ela reconhece o personagem como uma entidade distinta, mas que dialoga com sua própria percepção e repertório. Essa atitude aponta para a emergência de uma construção ética e dramática baseada na escuta, na observação e na implicação subjetiva com o outro representado.

Joana observou que: “*No começo, a gente tava muito nervoso. Mas quando a gente começou a apresentar. . . a gente entrou mais no entorno, e se soltou*”, aponta para um processo de superação da tensão inicial e de liberação progressiva do corpo em cena. O termo “se soltou” indica que, à medida que os estudantes se familiarizavam com o espaço cênico e com a dinâmica da apresentação, houve uma transição do estado de contenção corporal para uma postura mais aberta e expressiva. A referência ao nervosismo inicial sugere a existência de um condicionamento ligado ao ambiente escolar tradicional, onde o corpo tende a ser regulado e silenciado. A prática teatral, nesse contexto, favoreceu um descondicionamento que permitiu maior espontaneidade, intencionalidade nos gestos e engajamento na *performance*. Essa mudança evidencia o desenvolvimento da expressividade corporal como resultado da vivência estética e coletiva, reforçando a ideia de que a presença cênica é construída na relação entre o sujeito, seu corpo e o espaço da ação.

Durante a apresentação na FestSevida, a estudante Luiza tomou uma iniciativa espontânea fora do roteiro ao interagir diretamente com o público, dizendo: “Olha lá atrás!”. Esse gesto provocou a resposta imediata da plateia, que se voltou para observar a cena. A atitude evidencia a capacidade de improvisação da aluna, demonstrando atenção ao contexto e à relação com o público. A quebra do *script* não representou perda de foco ou desorganização da cena, mas uma resposta consciente ao que acontecia no momento. Essa ação revela domínio da linguagem teatral, presença cênica e autonomia criativa. A estudante demonstrou flexibilidade e confiança para adaptar a cena em tempo real, o que caracteriza um avanço importante no desenvolvimento da escuta ativa, da espontaneidade e da tomada de decisão em situação performativa. Trata-se de um exemplo de apropriação do fazer teatral como processo de criação viva e relacional.

A estudante Joana salienta: “A gente criou uma coisa do zero, do zero mesmo”, evidência a percepção de autoria e engajamento no processo criativo coletivo. A repetição da expressão “do zero” reforça o reconhecimento do desafio envolvido na construção da apresentação teatral, bem como o sentimento de realização diante do resultado alcançado. A estudante atribui valor à construção conjunta, demonstrando consciência de sua participação ativa e do percurso trilhado até a finalização da peça. A escolha das palavras e a forma como a fala foi proferida revelam segurança e orgulho pela conquista, o que indica fortalecimento da autonomia, da confiança no grupo e do sentimento de pertencimento. Essa manifestação aponta para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais associadas ao protagonismo, à cooperação e à valorização do processo educativo vivido em coletividade.

A estudante Ana observa que: “Quando você tá lá na frente (no palco), com um monte de gente te olhando, o nervosismo bate. Então, se você trabalha isso, se concentra. . . você se acalma.” — revela um processo de autorregulação emocional em contexto de exposição pública. A estudante demonstra consciência sobre a relação entre corpo, emoção e ação, identificando o nervosismo como uma resposta natural à situação e apontando estratégias cognitivas e corporais para lidar com ele, como a concentração e a respiração. Essa fala evidencia o desenvolvimento de habilidades de autocontrole e foco, associados à presença em cena. O reconhecimento do próprio estado emocional, bem como a capacidade de modulá-lo, sinaliza um avanço importante na construção da autonomia emocional e da consciência corporal no contexto performativo.

A estudante Joana enfatizou: “Você percebe que realmente foi algo. . . marcante.” — indica a elaboração reflexiva da experiência vivida durante a apresentação teatral. O uso do verbo “perceber” sugere a existência de um olhar atento e consciente para o que foi vivenciado, evidenciando que a estudante não apenas participou da atividade, mas atribuiu a ela um sentido subjetivo significativo. A escolha da palavra “marcante” aponta para o impacto emocional e cognitivo do processo, revelando que a experiência ultrapassou o plano técnico e produziu efeitos na memória e na construção de sentido. Essa observação sinaliza um nível de atenção sensorial à cena e uma capacidade de reconhecer a intensidade do vivido, elementos fundamentais no desenvolvimento da percepção estética e da consciência de si no ato performativo.

As falas de Ana: “Falar alto não é gritar” e de Lucas: “Você aprende a elevar a voz pra que todos escutem, sem agredir ninguém com o som da voz”, evidenciam a internalização de um comportamento comunicativo regulado pela escuta e pela consideração do outro. Os estudantes demonstram ter desenvolvido uma consciência sobre a projeção vocal como ferramenta expressiva, compreendendo que a potência da voz não está na imposição, mas na intencionalidade e no cuidado com o coletivo. Essa aprendizagem aponta para uma forma de presença cênica que valoriza o respeito mútuo, a escuta e o equilíbrio entre expressão e convivência. O teatro, nesse contexto, aparece como espaço formativo não apenas artístico, mas também ético, contribuindo para o aprimoramento da comunicação interpessoal e da responsabilidade no uso da própria expressão.

Tabela 1 – Categorias emergentes sistematizadas a partir dos depoimentos reais dos estudantes

Categoria	Exemplo de Fala	Descrição Interpretativa
Empatia e alteridade	<i>Eu pensei: nossa, eu acho que o meu personagem faria isso. Aí eu ia lá e fazia.</i>	Identificação intuitiva com o personagem, demonstrando escuta sensível e julgamento ético na ação cênica.
Autoconhecimento	<i>Eu percebi uma coisa Eu não consegui me identificar totalmente com o personagem</i>	Reconhecimento dos próprios limites e valores diante da construção do personagem, indicando desenvolvimento reflexivo.
Expressão corporal	<i>No começo, a gente tava muito nervoso. Mas quando a gente começou a apresentar. . . a gente entrou mais no entorno, e se soltou.</i>	Transição do corpo contido para o corpo presente e expressivo, marcando o descondicionamento corporal.
Improvisação e criatividade	<i>Olha lá atrás!</i>	Ação espontânea e responsiva em cena, demonstrando escuta ativa e tomada de decisão autônoma.
Pertencimento e protagonismo coletivo	<i>A gente criou uma coisa do zero, do zero mesmo.</i>	Reconhecimento da autoria e da construção coletiva como fatores de identidade e confiança.
Regulação emocional e autocontrole	<i>Quando você tá lá na frente (no palco), com um monte de gente te olhando, o nervosismo bate. Então, se você trabalha isso, se concentra. . . você se acalma.</i>	Percepção emocional consciente e uso de estratégias de autorregulação diante da exposição cênica.
Percepção estética e atenção sensorial	<i>Você percebe que realmente foi algo. . . marcante.</i>	Leitura sensível da experiência estética e reconhecimento da intensidade vivida.

Categoria	Exemplo de Fala	Descrição Interpretativa
Presença e escuta consciente	<i>Você aprende a elevar a voz pra que todos escutem, sem agredir ninguém com o som da voz</i>	Consciência expressiva e relacional, com equilíbrio entre projeção vocal e cuidado com o outro.

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2025

A análise das categorias emergentes conforme Tabela 1, construídas a partir dos depoimentos dos estudantes, permitiu observar relações significativas entre os aspectos afetivos, expressivos e relacionais desenvolvidos ao longo das práticas teatrais. As categorias “Empatia e alteridade” e “Autoconhecimento” revelam movimentos internos de reflexão subjetiva. Enquanto a primeira aponta para a capacidade de se colocar no lugar do outro, ainda que esse outro seja um personagem, a segunda indica o desenvolvimento da percepção de si, especialmente ao reconhecer limites, valores e reações diante das situações vividas em cena. Ambas se articulam como dimensões éticas e formativas, evidenciando o amadurecimento pessoal dos participantes.

As categorias “Expressão corporal” e “Regulação emocional e autocontrole” demonstram um processo de construção da presença cênica, em que o corpo deixa de ocupar um papel passivo ou condicionado e passa a atuar de forma consciente, conectada ao ambiente e às emoções. A liberação do corpo em cena, relatada como “se soltar”, aparece vinculada à superação da tensão inicial, enquanto a regulação emocional se expressa na capacidade de lidar com o nervosismo e manter o foco diante da plateia. Juntas, essas categorias reforçam a importância do corpo como mediador entre o sentir e o agir, e como campo de elaboração do aprendizado.

As categorias “Improvisação e criatividade” e “Presença e escuta consciente” evidenciam a relação direta entre autonomia, atenção ao outro e adaptação à cena. A improvisação surge como habilidade de resposta imediata ao contexto, exigindo escuta ativa e iniciativa. Já a escuta consciente se manifesta no cuidado com a comunicação, como no uso da voz de maneira clara e respeitosa. Ambas demonstram que a vivência teatral favoreceu o desenvolvimento de habilidades expressivas e relacionais, orientadas por uma consciência situacional e coletiva.

Por fim, as categorias “Pertencimento e protagonismo coletivo” e “Percepção estética e atenção sensorial” reforçam a valorização do processo vivido como construção de sentido. O reconhecimento de que “criar do zero” foi possível revela o fortalecimento do vínculo com o grupo e com a própria trajetória. Ao mesmo tempo, a capacidade de perceber a experiência como “marcante” evidencia uma sensibilidade estética que ultrapassa a técnica, revelando apropriação simbólica da vivência. A articulação dessas categorias aponta para a integração entre experiência emocional, elaboração estética e consciência coletiva.

A triangulação dos dados indica que as categorias não operam isoladamente, mas em camadas interdependentes. Dimensões individuais, como o autoconhecimento e o autocontrole, se conectam a dimensões relacionais, como a empatia, a escuta e o pertencimento, e a dimensões expressivas, como a improvisação e a percepção estética. Essa interrelação reforça a compreensão

do teatro, no contexto da pesquisa, como uma prática pedagógica que favorece a formação integral do sujeito, envolvendo corpo, pensamento, afeto e convivência.

As observações sobre a modulação vocal e a escuta ativa evidenciam que os estudantes passaram a compreender o corpo e a voz como meios de relação e construção coletiva. Essa consciência expressiva, inicialmente percebida em situações específicas, estendeu-se ao longo das atividades teatrais, consolidando-se em uma postura mais integrada e sensível diante das práticas. A partir desse movimento contínuo, tornou-se possível identificar transformações mais amplas no modo como os participantes se relacionavam com seus próprios corpos, com o espaço e com os outros, permitindo a articulação do conceito de pensamento encarnado, que será aprofundado a seguir.

Ao longo das práticas teatrais desenvolvidas, tornou-se possível observar a materialização do que denomino neste trabalho de pensamento encarnado. Nos jogos de escuta, nos exercícios de improvisação, nas criações coletivas e nas cenas que emergiam dos corpos em movimento, os estudantes pensavam com o corpo. A escuta passou a ser uma habilidade de abertura sensível ao outro. O improviso revelava a encarnação do pensamento, que se configurava na hesitação do gesto, na construção simbólica do olhar, na dramaturgia que emergia da experiência. A cada jogo, a cada cena, o corpo tornava-se o lugar da consciência em ato, exatamente como propõem Merleau-Ponty (2018) e Michel Henry (2012), ao compreenderem que o corpo é a sede do saber vivido. Foi nesse contexto que o teatro se mostrou uma pedagogia do sensível¹⁵, um campo de escuta e invenção em que o saber se deu por inteiro: corpo e mente, presença e reflexão.

Termino esta cena com a manifestação da experiência da construção socioemocional e da constatação de que, quando o corpo começa a escutar, ele também inicia o movimento para se expressar de um jeito verdadeiro, próprio, inteiro e autêntico. E isso é construir respeito, cuidado e consciência consigo mesmo e com o outro. No gesto que hesita e se afirma, no improviso que nasce do encontro, no olhar que se sustenta em cena, percebi a emergência do que chamo de pensamento encarnado: o pensamento que não se reduz à abstração, mas que se manifesta no corpo que sente, que se afeta e que age. Os estudantes, ao se colocarem em jogo nas práticas teatrais, puderam trabalhar o se expressar e passaram a se perceber como sujeitos sensíveis, agentes do próprio movimento e da própria transformação, aprendido em que é absolvido na vivência diária. O teatro, nesse sentido, operou como espaço de escuta e criação, em que a consciência se formava no gesto, e o saber emergia da experiência vivida.

¹⁵ Chamo de *pedagogia do sensível* um conceito que venho formulando ao longo deste trabalho, a partir da escuta dos corpos em contexto escolar e da experiência com o teatro como linguagem educativa. Trata-se de uma abordagem que reconhece o corpo como sujeito do saber, integrando razão e sensibilidade, pensamento e afeto, gesto e consciência. Esta pedagogia sustenta-se na ideia de que o conhecimento não é apenas abstração racional, mas também expressão encarnada. Encontro respaldo para essa formulação nos aportes teóricos de Maurice Merleau-Ponty (2018), Michel Henry (2012), Paulo Freire (2019), Eugenio Barba (1994) e Howard Gardner (1995), ao compreenderem que o saber emerge da vivência, da experiência estética, da escuta, da corporeidade e da relação com o outro. A *pedagogia do sensível*, propõe uma formação que se dá no corpo e pelo corpo como lugar de escuta, criação, presença e transformação.

FECHANDO AS CORTINAS

Este trabalho procurou investigar como o teatro pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de estudantes do ensino médio durante a experiência vivida no processo de construção teatral. O que buscamos, ao longo do processo, foi inserir os alunos em um ambiente no qual pudessem conceder ao corpo certa espontaneidade, de modo que isso contribuísse para a percepção das próprias emoções, para os relacionamentos com os outros e também para a relação com o espaço que os cerca.

Ao permitirmos que o corpo entrasse em cena, o sujeito foi, ao mesmo tempo, se apropriando e sendo moldado por uma sensibilidade crescente na escuta de si e do outro, por meio da expressão. A ideia do corpo silenciado no ambiente educacional foi o ponto de partida teórico que nos conduziu à possibilidade de criação espontânea e ao desenvolvimento de um relacionamento coletivo, com o propósito de trabalhar o socioemocional.

Todo espetáculo termina com um gesto de recolhimento: fechar as cortinas. Aqui, ao fechar as cortinas, buscamos refletir sobre o que pode permanecer nos estudantes. O corpo que esteve silenciado teve a possibilidade de ser percebido e, de certo modo, retorna ao mundo cotidiano com a experiência de se sentir protagonista de uma construção coletiva. Esse corpo volta com mais consciência, interna e externa.

O presente trabalho, como um gesto de síntese, se destina ao fechamento de um percurso, uma travessia de reflexão que amplia as experiências oportunizadas pela pesquisa. A minha vivência no projeto possibilitou abrir novas cortinas na perspectiva do ensino e da aprendizagem. Essa percepção se manifesta naquilo que pudemos observar: a prática da interdisciplinaridade entre a Filosofia e o Teatro como um vislumbre de melhoria e de acomodação perceptiva da visão de pessoa, em uma amplitude que não se limita ao pensamento, mas também considera as emoções e vivências estudantis, dentro e fora da sala de aula.

Embora o trabalho não tenha abarcado aspectos que extrapolassem os limites do território do Campus, conseguimos, de certo modo, ampliar o território de atuação, indo para uma perspectiva de “para além da sala de aula”. Ocupamos diversos espaços da escola para o desenvolvimento dos trabalhos: a sala de Educação Física para os jogos teatrais que exigiam contato do corpo com o chão; o miniauditório para o início da ambientação com o palco; o laboratório de informática para a montagem coletiva do roteiro; a sala de estudos da biblioteca para reuniões esporádicas; e a sala de artes para a construção das peças que compuseram o cenário.

Tomamos como ponto de partida a compreensão da observação dos corpos como lugar de sentido, de presença e de construção subjetiva, partindo do ponto de vista da construção coletiva que se individualizou, onde os alunos puderam, de certa forma, manifestar sua subjetividade. Essa construção permitiu que o conhecimento articulado se tornasse parte da experiência cotidiana de cada aluno. Busquei fundamentar o teatro como uma cortina que se abre para um mundo já existente, mas que, em sua gênese, exige a suspensão da rotulação e da medição. O teatro

foi tratado como uma linguagem que produziu deslocamentos na forma como os alunos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o mundo. O ensino formal pode utilizar o teatro como uma linguagem própria, na qual a filosofia permeia sua construção alfabética e, na conjunção de suas sílabas e vogais, forma palavras, frases, orações e histórias que narram a própria filosofia.

Esse movimento pressupõe a vontade da manifestação-aula. Essa vontade pode ser sentida, mensurada como afeto proposto, em que a aprendizagem adquire um tom emotivo, um convite à manifestação da emoção, presente e, ao mesmo tempo, perene. Os alunos puderam experimentar, por seus sentidos, a penetração em sua interioridade, o prazer de participar de um processo no qual a linguagem extravasava o que se dizia, propondo caminhos que, talvez, se não fosse o teatro, eles jamais teriam pensado ou percebido. Isso configura um fator de experiência relevante: uma oportunidade de demonstrar que o corpo também lê os gestos.

Nesse sentido, pressupus que o afeto fosse uma medida gratificante de estar presente “nos ensaios”. Parece-me que os alunos, em certa medida, interessaram-se tanto pela disciplina quanto pelas aulas, demonstrando um envolvimento com o conteúdo da filosofia, mas também com a construção do processo teatral. À medida que as aulas se desenvolviam, construía-se também um percurso de vínculo afetivo entre os alunos. Não afirmo que esse desenvolvimento se deu exclusivamente em razão do método ou da linguagem aplicada, tendo em vista que os estudantes cursaram outras dezesseis disciplinas no mesmo período, e cada um traz consigo para a sala de aula suas experiências, formadas tanto coletiva quanto individualmente, inclusive fora do Campus.

Penso que a soma das vivências forma a equidade das experiências. No entanto, também seria inviável afirmar que o método aplicado não teve nenhuma contribuição nesse processo. É fato que houve uma experiência que envolveu o pensamento, as emoções e o corpo dos estudantes, cujo objetivo estava delineado desde antes da aplicação do método. O percurso investigativo partiu da percepção de que o ambiente escolar, frequentemente atravessado por dinâmicas produtivistas e racionalistas, relega o corpo ao silêncio ou à obediência postural.

Essa exclusão da experiência corporal empobrece os modos de aprender, de ensinar e de existir no espaço escolar. Ao silenciar o corpo, silencia-se também a potência criadora, a afetividade, a escuta sensível e a pluralidade de inteligências que nele habitam. A manipulação dos corpos dos alunos em sala e nos demais espaços da escola é uma constante, e a quebra desse paradigma, especialmente em uma instituição que preza pela técnica, torna-se uma régua salutar para a construção de uma postura de zelo pelo outro e de reciprocidade acadêmica e também afetiva.

Nesse sentido, o teatro foi proposto como uma possibilidade concreta de reintegração do corpo como sujeito no ambiente escolar. Através da sequência didática elaborada, inspirada em jogos teatrais, práticas de escuta e exercícios de criação cênica, os estudantes foram convidados a mergulhar numa atenção mais intensa a si mesmos, ao outro e ao mundo, tratando o corpo como lugar de enunciação e de transformação. O corpo foi incentivado a buscar as fronteiras de si,

ampliando seu campo de percepção e atuação. Neste espaço, o corpo manifesta o significado do sentido de ser e também de estar no mundo, o sentido de estar próximo do outro e o sentido de ser autêntico, reconhecendo-se na experiência de contato. Uma virtude simples, porém rara, que se perde na imensidão dos comandos manipulativos vivenciados na experiência de robotização dos alunos em ambientes escolares voltados ao ensino técnico.

A escuta em busca de percepção foi um princípio norteador em todo o processo do trabalho desenvolvido. Ao invés de impor sentidos, busquei acolher o que emergia do contato dos alunos com o próprio corpo, com o espaço e com os outros. Percebi que gesticular o pensamento, encarnar ideias, sentir antes de compreender, tudo isso gerou uma reconfiguração da relação com o saber, com o grupo e com a própria subjetividade. Acredito que trabalhar um tema da filosofia partindo do aluno foi um movimento de reconhecimento no mundo e de posicionamento, tanto cronológico quanto histórico.

A experiência trouxe à superfície que os impactos não se limitaram ao campo expressivo. Houve deslocamentos na forma como os estudantes se percebiam, como se relacionavam e como participavam das aulas de Filosofia. Surgiram depoimentos sobre timidez enfrentada. Seria ingenuidade, repito, dizer que a experiência provisória resolveu um problema que tem raízes no cotidiano experiencial, mas percebi que houve um desenvolvimento afetivo e emotivo ao longo do trabalho com os estudantes. Não é possível mensurar isso em termos estatísticos, não é possível gerar graus ou porcentagens, mas é possível verificar que os corpos foram afetados pela experiência. Houve, por parte dos alunos, coragem de se expor, de se abrirem para novos vínculos com colegas que, outrora, ocupavam outra região da sala, uma região até então não penetrada por determinados grupos. Mais do que resultados pontuais, tratam-se de sinais de um processo de saída da zona de conforto.

Foi a experiência das aberturas de cortinas, como que inaugurando uma série de acontecimentos inéditos, iniciados com a entrada desses alunos no início do semestre. Isso ficou escrito no corpo, não como uma tatuagem, mas como um pensamento materializado. Ao se exporem diante da comunidade escolar, em um evento que incluía seus próprios responsáveis legais, ali naquele palco se revelaram habilidades que talvez nem os próprios responsáveis conseguissem perceber nos estudantes, mas que, naquele momento, naquele espaço, foi uma abertura de cortinas para perceber o alargamento das habilidades que se constituíram naqueles jovens.

Além disso, ao longo da experiência vivida nesta pesquisa, marcada por processos de criação cênica, jogos teatrais e reflexão coletiva, tornaram-se visíveis movimentos internos que não se prendem a conteúdos estanques ou avaliações objetivas. O que emergiu foi o corpo que pensa e que sente, em relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Diante disso, é possível traçar conexões entre as habilidades socioemocionais observadas e os princípios formativos delineados pela BNCC.

Neste sentido, trata-se de ver e viver no gesto que se oferece, na escuta que se abre, na palavra que hesita antes de soar, a presença de um horizonte formativo maior. A BNCC, quando

lida em sua inteireza, não é um texto técnico, se faz como um chamado ético e existencial. Neste chamado, fazendo um paralelo com o que foi desenvolvido, podemos observar que a competência 6, evoca a valorização da diversidade e a necessidade de diálogo. Quando um estudante silencia para que outro fale; quando o grupo negocia sentidos; quando a diferença não ameaça, mas fertiliza, pode ser considerado a chegada do alcance materializado desta competência.

A competência 8, que fala de autoconhecimento, não se manifesta em fichas preenchidas ou gráficos de desempenho, mas no instante em que o aluno se percebe, vulnerável, forte, sensível, ferido e, mesmo assim, escolhe fazer parte. Estar em cena, estar consigo, estar com o outro. O corpo que antes era apenas ferramenta de execução torna-se morada e linguagem. O aluno se habita. A competência 9, que trata da empatia e da resolução de conflitos, encontra no teatro conflitos que emergem como oportunidade de transformação. A escuta do outro, o reconhecimento do erro, o atravessamento da emoção, tudo isso constitui um campo pedagógico potente, em que se aprende a conviver e a ser com.

A BNCC, assim, não paira acima da prática. Ela respira nela, quando permitimos que o processo formativo seja mais do que instrução. Que seja vivência. Que seja travessia. Que seja corpo. A cada improviso, a cada ensaio, a cada silêncio partilhado, aquilo que a Base chama de competências se torna existência que vibra, se move e transforma.

Por outro lado, temos que a BNCC fala de arte, fala de teatro, mas fala como quem aponta de longe, parece que há um certo distanciamento, embora haja em muitos casos convergência. Pare que há um distanciamento da vida prática e real como espaço de execução. No sentido de como quem vê um corpo, mas não o escuta. Como quem nomeia o gesto, mas não o sente. Há nela um esforço de legitimar as linguagens artísticas, reconhecendo o teatro como campo de conhecimento, criação e expressão, mas também há, paradoxalmente, o risco de reduzir o indizível ao quantificável, o processo à *performance*, a experiência ao produto.

No teatro, não se alcança o sentido pela entrega de competências listadas. Alcança-se pelo perdimento necessário do controle. A cena é viva, errática, inquieta. Já o texto da BNCC, mesmo quando bem-intencionado, por vezes tenta apreender o inapreensível com categorias técnicas que não dão conta da potência sensível do acontecimento teatral. Ao fazer isso, corre o risco de engaiolar a arte dentro da estrutura escolar, domesticando a criação com rubricas avaliativas que ignoram a intensidade do vivido. Neste sentido, o teatro, quando verdadeiro, não adentra, convoca a sensibilidade a cena. Convoca à presença, ao risco, à alteridade. Convoca à escuta do corpo e do silêncio. Convoca à errância, à dúvida, à dor e ao prazer de ser com o outro. Não cabe em tabelas. Enquanto a BNCC fala em “experenciar”, “criar”, “analisar”, “fruir” e “contextualizar”, verbos que soam ricos, ela pouco reconhece que tais verbos não se ensinam, se vivem. Não se aferem por metas, se medem por marcas deixadas na alma e na carne.

Esses achados nos direcionam ao posicionamento de que o teatro, é compreendido como linguagem encarnada, e constitui-se como um dispositivo de formação. Ele ativa inteligências múltiplas como a interpessoal, intrapessoal e corporal-cinestésica e, de certo modo, favorece o desenvolvimento de competências emocionais e sociais. Além disso, promove uma abertura ética,

na medida em que exige escuta, empatia e convivência com a diferença. Em síntese, não se trata de “ensinar teatro” como se fosse uma técnica artística a ser absolvida. Se trata de compreender o potencial formativo da cena como espaço de mundo, onde o corpo recupera sua dignidade e a educação, sua dimensão sensível. Onde o teatro se realiza como plataforma que acolhe os ambientes necessários para a construção da vida. E esses ambientes podem ser tudo aquilo que compõe a própria vida.

Nesse sentido, o corpo é morada do sentido. A escola que ignora essa premissa pode correr o risco de falhar, em alguma medida, em sua missão formativa, pois reduz o sujeito à racionalidade abstrata e desconsidera os múltiplos modos de se desenvolver e de aprendizado que atravessam cada estudante. O teatro, emerge como um lugar de reconciliação entre o sentir, o pensar e o agir.

A pesquisa conclui que o teatro, ao mobilizar o corpo como espaço de escuta, expressão e criação, atua como uma ponte viva entre cognição e sensibilidade. Nos encontros com os estudantes, foi possível observar como o gesto, a improvisação e o jogo teatral promoveram a integração entre o sentir e o pensar, revelando um modo de aprender que atravessa o corpo e que dá forma ao que aqui denomino de pensamento encarnado. Dessa forma, o teatro contribuiu de maneira concreta para uma proposta de educação integral¹⁶, capaz de acolher a complexidade humana em suas dimensões afetiva, relacional, expressiva e reflexiva.

A sequência didática proposta neste trabalho demonstrou que os alunos, quando autorizados a experimentar, a errar, a improvisar, a respirar juntos em cena, acessam dimensões profundas de sua subjetividade. Essa permissão de expressividade não deve ser confundida com permissividade. Trata-se, antes, de criar um ambiente de acolhimento, respeito, escuta ativa, abertura ao outro, de confiança mútua, aspectos cada vez mais urgentes em um mundo fragmentado por discursos de ódio, indiferença e desumanização.

Foi nesse cenário que o teatro se revelou: um lugar onde o erro não é acolhido como parte do processo formativo. A mudança conceitual de erro ganha corpo, e sua encarnação se torna horizonte de descobertas. Errar, aqui, é caminhar. É transitar por zonas desconhecidas com o corpo inteiro, permitindo-se afetar e ser afetado. O erro, nesse contexto, é matéria-prima do aprendizado sensível, é gesto inaugural de uma nova possibilidade.

O corpo percebido é o corpo que entra em cena. E foi na relação que os efeitos mais potentes se fizeram sentir. A escuta do outro, o acolhimento da vulnerabilidade alheia, o cuidado com a cena do colega, tudo isso se revelou como práticas silenciosas de empatia, raramente descritas nos currículos ou mensuradas por avaliações tradicionais, mas vivas no cotidiano da experiência escolar. O teatro permitiu que os estudantes se reconhecessem como seres portadores

¹⁶ Neste trabalho, compreendo *educação integral* como aquela que reconhece o ser humano em sua complexidade, envolvendo corpo, mente, emoção, subjetividade e relação com o outro. Trata-se de uma proposta formativa que ultrapassa a lógica conteudista e fragmentada, acolhendo a dimensão sensível da experiência como parte legítima do processo de aprendizagem. Uma educação integral, para mim, implica reconhecer que o conhecimento não se limita à abstração racional, mas se encarna na presença, no gesto, na escuta e no afeto. Ela acontece quando o sujeito se percebe como corpo que pensa, sente, age e se transforma em contato com o mundo, ideia que se articula diretamente com o conceito de *pensamento encarnado* desenvolvido ao longo deste trabalho.

de identidade, singularidade e história e, ao mesmo tempo, capazes de reconhecer o outro como extensão de si, como presença legítima no espaço partilhado. Foi nesse espelho mútuo que emergiu uma ética: discreta, quase invisível, mas transformadora.

Ao longo do processo, observei que os próprios estudantes passaram a nomear suas emoções, parecendo que, com mais precisão, a reconhecer seus limites e a se desafiar em contextos de exposição controlada. As práticas propostas atuaram como espelhos; e o espelho, ao refletir, oferece uma possibilidade de autoconhecimento. Devolveram ao aluno uma visão de si que não era mais estereotipada ou passiva, mas ativa, uma imagem em operação. Essa imagem operante permitiu a trabalhar melhor o sentido, o sentimento e o convívio com os outros.

Reconheço que não disponho de lastro acadêmico específico para um aprofundamento mais técnico no campo da psicologia, mas, mesmo a partir da superfície sensível que me foi possível tocar, em uma zona de observação controlada, pude entrever as frestas por onde emergem possibilidades. Foi nesse entreabrir das lacunas, reveladas pelo olhar atento e sustentadas pelo referencial teórico, que fiz as observações dos estudantes. A complexidade do tema exige olhares plurais e contribuições interdisciplinares para que a formação humana seja compreendida com mais propriedade. Este trabalho, evidentemente, apresentou limitações. O tempo escasso e a possibilidade de encontros restritos às sextas-feiras foram fatores que impactaram diretamente o processo. Além disso, a própria natureza do tema demanda uma temporalidade alargada, que permita maturação e a análise dos processos que permeiam a construção da pesquisa.

Além das limitações temporais, também enfrentei obstáculos estruturais próprios do ambiente escolar, inseguranças subjetivas dos estudantes e, por vezes, até mesmo a dificuldade pessoal de sustentar uma escuta verdadeiramente oportuna. Diante de um mundo que escancara as cortinas para a atuação das inteligências artificiais, a formação docente precisa ser constantemente revisitada. Embora muitos educadores já atuem como mediadores da sensibilidade e da escuta, ainda persiste, em diversos contextos escolares, uma concepção reducionista de ensino, centrada na transmissão de conteúdos. É urgente fortalecer modelos pedagógicos que valorizem o professor como aquele que fomenta o pensamento crítico, o afeto e a criação, um educador que colabora para o surgimento de sujeitos conscientes, sensíveis e atuantes, capazes de sentir, pensar e agir em coerência com sua humanidade, em meio a um cenário cada vez mais técnico, robótico e desumanizante.

No entanto, o corpo silenciado, escondido atrás das cortinas, ao prenciar seu retorno ao palco, se rearranjou e, neste gesto, foi citado como aurora de um desenvolvimento de si. Essa travessia se concretizou no momento em que aquilo que antes era silêncio se fundiu à voz, e a voz, à carne. A fusão entre pensamento e corpo tornou-se experiência vivida, consciência desperta. O corpo, antes silenciado, transformou-se em corpo percebido e, neste estado, revela-se também como Corpo Pensado: matéria sensível atravessada por sentido, por desejo de mundo, por potência criadora, que agora, insere o pensar como sensibilidade.

A educação, quando se faz com o corpo que é percebido no processo de ensino-aprendizagem, forma consciências sensíveis e éticas. E talvez o maior legado do teatro na

educação seja: permitir que cada sujeito possa, habitar a própria presença com inteireza. O corpo silenciado se transmuta em corpo percebido. Chamo de corpo percebido aquele que, ao sentir-se visto, ouvido e acolhido, encontra sua “se levanta no mundo como ato que encontra a sua própria voz”. E, ao encontrar essa voz, o pensamento se encarna, e torna-se ação criadora, capaz de transformar a si mesmo, aos outros e ao mundo. Como uma centelha que se acende ao término deste percurso e simbolicamente ao final deste trabalho, deixo aqui minha contribuição singela: com a voz que se fez carne, convido os leitores a também acolherem esse chamado.

A travessia do corpo silenciado ao corpo percebido não se deu apenas como um deslocamento simbólico, mas como vivência concreta inscrita na carne, nos olhos, nas hesitações e nos gestos dos estudantes. Foi no entrelaçamento entre o silêncio herdado e a voz reencontrada que emergiu aquilo que chamei, ao longo deste trabalho, de *pensamento encarnado*: a presença de um saber que não se esgota no conceito, mas se atualiza no gesto que escuta, no corpo que se expõe, na expressão que nasce do encontro. Os resultados da pesquisa revelaram que, quando convidados à criação, os alunos mobilizaram habilidades socioemocionais como a empatia, a escuta, a cooperação e a autopercepção. Roberto, por exemplo, ao relatar sua experiência com a improvisação, afirmou que “nunca tinha prestado atenção no que o outro sentia enquanto atuava”, evidenciando o nascimento de uma escuta encarnada. A Clarisse, ao descrever sua timidez inicial, disse que “o corpo começou a falar sozinho”, numa bela metáfora do gesto que pensa, não no sentido de automatização, mas no sentido de relaxamento onde o corpo pode se expressar com integridade. Esses relatos se apresentam como ecos da prática teatral, e para além disso, são testemunhos vivos de uma experiência em que o corpo aprende sendo, e o pensamento só se realiza quando ganha forma, chão e presença. A encarnação do pensamento, portanto, não foi conceito estético nem figura de linguagem, mas acontecimento vivido no tempo e no espaço escolar, abrindo frestas para que a escola, tantas vezes endurecida, reencontre em si a possibilidade do sensível.

Esta pesquisa se inscreve em um movimento mais amplo de ruptura com os modelos hegemônicos de educação que historicamente silenciaram o corpo, apagaram o sensível e deslegitimaram os saberes encarnados. Trabalhos de viés decolonial já vêm denunciando essas estruturas e propondo outras epistemologias, outras formas de ensinar e de existir (Fernandes, 2023). Esta experiência, no entanto, se soma a esse movimento com uma contribuição situada: propõe que o teatro, vivido no chão da escola pública, encarnado em corpos reais, adolescentes, periféricos, possa ser espaço de reconexão entre razão e sensibilidade, entre gesto e pensamento. Ao articular filosofia, fenomenologia, teoria das inteligências e práticas cênicas, este trabalho oferece à educação e ao teatro-educação não apenas uma denúncia ou uma crítica, mas uma proposição concreta, sensível, metodológica e ontológica, de uma escola onde o corpo não apenas aprende, mas pensa, cria e forma. A pedagogia do sensível aqui formulada se soma às lutas por uma formação mais justa, integral e humana, reconhecendo que a transformação já começou, e que cada gesto também é um ato de resistência e de reinvenção do mundo.

Diante disso, ainda que este trabalho aponte críticas ao modelo escolar tradicional e às práticas que silenciam os corpos, é necessário registrar que, em muitas partes do Brasil, existem experiências pedagógicas que caminham na contramão dessa lógica¹⁷. Escolas indígenas, quilombolas, ribeirinhas e outras iniciativas populares vêm há décadas construindo práticas educativas sensíveis, coletivas, enraizadas no território e na escuta. Nessas escolas, o corpo não é apagado; a oralidade, a experiência, o gesto e a ancestralidade compõem o currículo de modo orgânico. Esses exemplos concretos, ainda que muitas vezes invisibilizados pelas estruturas formais, mostram que outra escola já é possível, uma escola que não separa razão e sensibilidade, pensamento e corpo, conhecimento e afeto. Ao evidenciarmos tais experiências, reafirmamos que a crítica à escola não é destrutiva, mas construtiva, ela aponta o caminho de volta ao humano.

Que cada sala de aula possa, ao menos por um instante, tornar-se palco de liberdade e de beleza. Pois, como afirma Brook (2016), para que haja teatro, basta uma pessoa que caminha e outra que a observa. Sempre que houver um outro, haverá a possibilidade do teatro ser a plataforma da vida. E neste espetáculo maior que é existir, ora somos atores, ora espectadores, mas sempre humanos em processo de revelação.

¹⁷ As experiências citadas, como a Escola Viva do Marajó (PA), a Escola da Floresta (AC) e as escolas indígenas guarani no litoral sul de SP, têm sido reconhecidas em publicações, encontros e documentários voltados à educação do território. Ainda que muitas delas não possuam publicações sistematizadas em veículos formais, sua atuação é amplamente difundida em materiais audiovisuais, projetos de extensão e redes de educação popular.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2007. 111 p. ISBN 85-308-0561-5.
- BARBA, E. **A Canoa de Papel: Tratado de Antropologia Teatral**. Patrícia Alves. 1. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994. 252 p. ISBN 85-271-0267-6.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. 1. ed. São Paulo: 34, 2019. 232 p. ISBN 978-85-7326-730-3.
- BROOK, P. **O Espaço Vazio. Rui Lopes**. 3. ed. Lisboa: Orfeu Negro, 2016. 205 p. ISBN 978-989-95565-1-5.
- BULFINCH, T. **O Livro de Ouro da Mitologia: Histórias de Deuses e Heróis**. David Jardim. 34. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. 355 p. ISBN 85-00-02036-9.
- CAMPO, G.; MOLIK, Z. **Trabalho de Voz e Corpo de Zygmunt Molik: O legado de Jerzy Grotowski**. Julia Barros. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2012. 302 p. ISBN 978-85-8033-084-7.
- CARREIRA, A. L. A. N. *et al.* (org.). **Métodologias de Pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1996. 159 p. ISBN 85-7577-266-X.
- DESCARTES, R. **Discurso sobre o método. Alan Neil Ditchfield**. 2. ed. Petropolis: Vozes, 2008. 70 p. ISBN 978-85-326-3698-0.
- FERNANDES, T. M. Epistemologia decolonial e seus desdobramentos: Desafios e possibilidades no ensino. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 6, n. 3, p. 161 – 174, Setembro 2023. ISSN 2595-4911. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/6599>. Acesso em: 27/07/2025.
- FERRARI, P. F. M. G. A alteridade e o decolonial: Reflexões e propostas sobre o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 5, p. 1 – 22, 2022. ISSN 2595-4881. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/12071>. Acesso em: 27 jul 2025.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Raquel Ramallete. 20. ed. Petropolis: Vozes, 1999. 160 p. ISBN 85.326.0508-7.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 91. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256 p. ISBN 978-8577534180.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995. 257 p. ISBN 85-7307-413-2.
- GARDNER, H. **Inteligência: Um conceito Reformulado**. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 347 p. ISBN 85-7302-321-X.
- GOFF, J. L.; TRUONG, N. **Uma história do corpo na Idade Média. Marcos Flaminio Peres**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 207 p. ISBN 85-200-0674-4.
- GROTOWSKI, J. **Em busca de um teatro pobre. Aldomar Conrado**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023. 262 p. ISBN 978-85-200-0869-0.

HENRY, M. **Filosofia e Fenomenologia do Corpo**: Ensaio sobre a Ontologia Biraniana. Luis Paulo Rouanet. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2012. 270 p. ISBN 978-85-8033-096-0.

LECOQ, J. **O Corpo Poético**. São Paulo: SENAC, 2010.

LELOUP, J. **O Corpo e seus Símbolos**: Uma antropologia essencial. Lise Mary Alves de Lima. 23. ed. Petropolis: Vozes, 2015. 133 p. ISBN 9788532619853.

LEVINÁS, E. **Totalidade e Infinito**: Ensaio sobre a exterioridade. Lisboa: Edições 70, 2000.

MARQUES, W. R.; SANTOS, M. J. A. Perspectiva decolonial para promoção da alteridade e diferença no currículo dos mestrados e doutorados profissionais. **Revista de Políticas Públicas**, v. 28, n. 1, 2024.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018. 662 p. ISBN 978-85-469-0231-6.

NIETZSCHE, F. W. **O Nascimento da Tragédia**: ou Helenismo e Pessimismo. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 177 p. ISBN 85-7164-285-0.

PAULA, A. da Silva de; KODATO, S.; DIAS, F. X. Representações sociais da violência em professores da escola pública. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 240 – 257, Dez 2013. ISSN 2236-6407. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072013000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26/07/2025.

PLATÃO. **A República**. Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2012. 432 p. ISBN 978-85-7283-805-4.

PLATÃO. **Diálogos**: O Banquete, Fédon, Sofistas, Políticos. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril, 1972. 73 p.

QUANDO sinto que já sei. Antonio Sagrado; Raul Perez. Vekante Educação e Cultura, 2014. Documentário (1h18min). Disponível em: <https://youtu.be/HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 26 jul 2025.

RESENDE, H. de. Vigiar, punir e educar: O “sistema Educacional” da prisão. **Cadernos de História da Educação**, v. 9, n. 1, p. 79 – 92, Jan 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7453>. Acesso em: 27/07/2025.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2021. 328 p. ISBN 978-85-273-0770-3.

VIEIRA, T. T. Uma Análise da obra nietzchiana a partir da lógica simbólica de Mário Ferreira dos Santos. In: MATOS, T. N. F. de (org.). **A psicologia em suas diversas áreas de atuação**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena, 2020. (3), cap. 22, p. 257 – 272. ISBN 978-65-5706-118-3. Disponível em: 10.22533/at.ed.18320170622. Acesso em: 20 jun 2025.