



Ephemera

Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229

RESPOSTA DE CORPO: vislumbres em educação teatral

BODY RESPONSE:
glimpses in theater education

Miguel Levi de Oliveira Lucas

 <https://orcid.org/0000-0003-3339-2779>

Maria Carolina de Andrade Freitas

 <https://orcid.org/0000-0002-6585-1370>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7274

**Resposta de corpo:
vislumbres em educação teatral**

Resumo: Um trabalho teatral com o enfoque na produção de subjetividade só pode ser observado por meio de vislumbres. Os processos de subjetivação, da mesma forma, se manifestam sempre por meio de lampejos; somente em momentos muito cruciais e específicos torna-se possível testemunhar seu acontecimento. O presente texto procura analisar e refletir sobre a instauração de processos de subjetivação por meio da educação teatral em oficinas realizadas no projeto aprovado na Universidade do Estado de Minas Gerais no Edital do Programa de Apoio à Extensão 01/2022. A partir do entendimento que existe no trabalho somático proposto pela educação teatral uma possibilidade para invenções de mundos como uma ferramenta para intervenções em outros aspectos da vida. Desta feita, o artigo analisa uma experiência de ação teatral por meio do que chamaremos “resposta de corpo”, conceito forjado à luz da experiência, que problematiza e articula a atividade somática realizada durante as oficinas de educação teatral e os processos coordenados que criam o plano de consistência. Nele, as matérias de expressão, as cognições teatrais, as qualidades de corpos, a mobilização experimentada e a ação, então conquistada no contato com outros corpos, estabelecem-se e sustentam-se numa verdadeira invenção de existência.

Palavras-chave: educação teatral; subjetivação; educação; subjetividade; corpo.

Body response: glimpses in theater education

Abstract: A theatrical work with focus on the production of subjectivity can only be observed through glimpses. The subjectivation processes, likewise, always manifests itself through flashes; only at very crucial and specific moments is it possible to witness their occurrence. This text seeks to analyze and reflect on the establishment of processes of subjectivation through Theater Education in theater workshops as part of the project approved by the University of the State of Minas Gerais under the Outreach Support Program Announcement 01/2022. To meet this text objective we based our reflections on the understanding that there is a possibility within the somatic work proposed by Theatre Education for the invention of worlds, serving as a tool for interventions in other aspects of life. In this way, the article analyzes a theatrical action experience through what we will call “body response,” a concept created in light of experience that problematizes and articulates the somatic activity carried out during the theatre education workshops and the coordinated processes that create the plan of consistency. In such plan, the materials of expression, theatrical cognitions, qualities of bodies, the mobilization experienced, and the action, achieved in contact with other bodies, establishes and sustains itself in a true invention of existence.

Keywords: theater education; subjectivation; education; subjectivity; body.



1 Introdução

Vaga-lumes brilhavam fracamente na colina em uma noite escura na Itália fascista. Era isso que o jovem Pier Paolo Pasolini, à época com 19 anos, via no mês de janeiro de 1941. Enquanto cursava a faculdade de Letras na Bolonha, Pasolini se encontrou não apenas com toda a literatura contemporânea, mas também se deparou com uma releitura da obra “A divina comédia” que lhe fez repensar as relações da condição humana com a luz divina (*luce*) e com a pequena luz (*lucciola*) dos vaga-lumes que iluminavam as almas condenadas à oitava vala infernal, destinada aos maus políticos, os “conselheiros pérfidos”.

É com base na narrativa de Pasolini que Didi-Huberman (2011) constrói uma noção importante de resistência. Segundo o autor, durante o período da segunda guerra, especificamente na Itália, a grande luz que Pasolini parecia tanto procurar já não estava mais no campo do divino, mas no campo infernal, onde “os ‘conselheiros pérfidos’ estão em plena glória luminosa” (Didi-Huberman, 2011, p. 17). Isto é, foi estabelecida, durante aquele período, uma certa inversão que transformava os resistentes em vaga-lumes fugidios, os quais, tentando ser discretos, emitiam seus sinais muito fracamente. E seus contatos pareciam sempre “uma reunião de espectros em miniatura, seres bizarros com mais, ou menos boas intenções” (Didi-Huberman, 2011, p. 14).

Não seria exagero transpor a construção elaborada por Didi-Huberman, no livro “Sobrevivência dos vaga-lumes”, para os tempos contemporâneos do final da década de 2010 e para o começo da década de 1920 no contexto brasileiro, mas também no contexto mundial. Ao que tudo indica, os holofotes continuam apontados para aqueles que usurpam da *luce* para a construção de uma política de morte. Mas como isso impacta na discussão teatral? O contexto atual nos leva a interrogar qual teatro temos produzido, tanto em termos de transmissão em aulas como em termos de produções “artísticas”.

A relação que fazemos se dá não somente porque nos parece impossível separar o teatro e o seu ensino do contexto em que está inserido, como também parte do entendimento de que “as artes podem ser percebidas e pensadas como artes e como formas de inscrição do sentido da comunidade” (Rancière, 2009, p. 18). Além disso, partindo das proposições deleuzianas, fica evidente que o teatro, como toda e qualquer prática, pode ocupar um papel importante nos processos de subjetivação. Por consequência, isso nos faz perceber que o teatro e todos os outros contextos fazem parte de uma coisa só. A explicação

[...] é que esses processos de subjetivação são inteiramente variáveis, conforme as épocas, e se fazem segundo regras muito diferentes. [...] a todo momento o poder não para de recuperá-los e de submetê-los às relações de força, a menos que renasçam inventando novos modos, indefinitivamente (Deleuze, 2013, p. 127).

Propomos as análises desenvolvidas neste artigo com base nesses entendimentos e na prática advinda da execução de oficinas de educação teatral, realizadas em diálogo com o Núcleo



de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Subjetividade (NEPECS), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e com o projeto aprovado em Edital 01/2022 do Programa de Apoio à Extensão (PAEx). As oficinas aconteceram durante os meses de junho a novembro de 2022, totalizando 14 encontros. Para ilustrar certos pontos aqui levantados, optamos por trazer momentos pontuais dos trabalhos.

Cabe ressaltar antes da discussão sobre a realização das oficinas de educação teatral que após todos os encontros, constituía-se uma roda aberta na qual todos podiam falar sobre sua experiência do dia, sobre as relações e composições estabelecidas durante as atividades. Esse momento se tornou ponto chave para as presentes análises, bem como estabeleceu um processo de validação coletiva¹ e de transversalização² das práticas, permitindo aos atuantes estarem na composição do processo de análise de modo coletivizado, de modo que a implicação de todos os participantes era utilizada no modo de produzir as análises e de validá-las. Aos encontros pós-oficinas, realizaram-se também encontros mensais, com o intuito de fomentar discussões sobre o processo não apenas entre os atuantes, mas também com os participantes do projeto de extensão.

A maioria dos atuantes da oficina não possuía (ou possuía pouca experiência) com teatro. Reiteramos que o foco desta análise não é a “qualidade artística” da produção realizada, característica supostamente esperada enquanto critério; é a lógica do acontecimento que predomina em cena nas oficinas. O que interessa são as práticas de resistência, as estratégias e as táticas utilizadas para continuar na luta, em cena ou no cotidiano. Interessa-nos saber como os corpos em jogo reagirão, como a subjetividade pode ser vislumbrada e como, em cena, é possível visualizar a criação, a subjetivação, transfigurada em ato. Juntamente com essas análises, cotejaremos falas e impressões emitidas pelos participantes em reuniões de conversa sobre a atividade, a fim de também ilustrar como são possíveis diversos efeitos naqueles que se propõem a uma atividade como a do teatro.

Em uma das conversas que tivemos durante as atividades do projeto de extensão, uma participante disse: “Havia ali um aumento das conexões, os exercícios nos conectam, como se estivessemos mais abertos, dispostos e espertos. Eu ia porque você foi, era como se houvesse uma resposta de corpo”. No teatro, é evidente o protagonismo que o trabalho corporal assume, é possível dizer que o teatro é uma arte do corpo. “Toda técnica é ‘técnica do corpo’” (Merleau-Ponty, 2013, p. 282). Dessa maneira, não seria nada inovador afirmar que muitos exercícios

1 Coletivo aqui refere-se à contribuição de Yves Clot (2006; 2013) dentro do campo da clínica da atividade que situa o coletivo como exercício de produção de comum na realização do ofício e vinculado ao que se cria como discordância criativa e que se estabelece a partir da cooperação dos partícipes na atividade sustentando a diferença e o conflituoso. O coletivo, nesta perspectiva, também aponta para a história sustentada como repertório do agir na atividade e no ofício. Não pretendemos esgotar a discussão de tão importante conceito, mas sim situá-lo como uma pista de análise para o trabalho em questão.

2 Transversalização refere-se à contribuição de Deleuze e Guattari (2012) quanto à abertura do campo intensivo na busca de uma experimentação prudente e do fazer de superfície suporte para a expressão acontecimental (Deleuze, 1974). Produzir experimentações que alarguem os graus de transversalidade dos acontecimentos. Nosso empreendimento é confiar na produção política de forças de enfrentamento e de criação de outros possíveis. Convencionamos chamá-las de *experiências estéticas transversais*. Articulam os temas estudados sobre os processos de subjetivação com a vida sensível (Coccia, 2010).



e sistemas teatrais trabalham o teatro fomentando, de modo constante, a transformação do pensamento corporal.

Aquilo que é conscientemente entendido pelos pedagogos do teatro é compreendido de forma corporal por aqueles que são atuantes. Conseguir realizar um trabalho somático por meio das oficinas de educação teatral é “entranhar-se em experiências que são conduzidas para tocarem algo qualitativamente teatral: a percepção do que ocorre teatralmente” (Magela, 2017, p. 28). É possível dizer que a lógica somática estabelece que o corpo nunca sairá impune daquilo a que ele é submetido, ele se torna marcado, uma vez que os efeitos do que lhe acontece se marcam em sua carne. “Teoricamente a cultura de si é orientada em direção à alma, mas tudo que se relaciona ao corpo tem uma importância considerável” (Foucault, 1988, p. 9).

Mas qual é, de fato, a importância de entender a perspectiva somática para a educação teatral e por que utilizar isso como parâmetro? Em outras palavras, por que falar do corpo? Isso se faz necessário se levarmos em conta a constatação de David Lapoujade (2002): o corpo não aguenta mais. O autor diz: “Somos como personagens de Beckett, para os quais já é difícil andar de bicicleta, depois, difícil de andar, depois, difícil de simplesmente se arrastar, e depois ainda, de permanecer sentado” (Lapoujade, 2002, p. 82).

Isso importa porque, se entendemos que essa é a condição para a existência do corpo, entendemos que o corpo é sempre uma construção de resistência. Ele está sempre suportando, visto que já não aguenta mais. Esse é “um aspecto profundo do corpo: sua potência de resistir, sua resistência ao cansaço e ao sofrimento” (Lapoujade, 2002, p. 84). Os corpos doentes, trancafiados, dissecados e docilizados de Foucault (1988) comprovam isso. Os corpos já nem mesmo se formam, aponta Lapoujade (2002), apenas se deformam, se entortam, se arrastam lentamente.

Perceber que o corpo que já não aguenta mais está em constante agonia e, por esse motivo, não aguentar mais é entender que o sofrimento é causado pelo contato com o mundo de fora (Lapoujade, 2002). Se o corpo sempre resiste é sinal de que, conclui o autor, é possível achar saúde onde só há sofrimento.

O corpo deve primeiro suportar o insuportável, viver o inviável [...] A apropriação vem do fato de que o corpo não suporta a ferida, de que ele não aguenta mais. A potência do corpo (aquilo que ele pode) se mede pela sua exposição aos sofrimentos ou às feridas. [...] O que faz a fraqueza do forte é que ele se esforça para perseverar, e mesmo aumentar, sua vulnerabilidade, controlando seu grau de exposição às feridas do fora (Lapoujade, 2002, p. 87).

Apostar em uma abordagem somática, como a educação teatral, é considerar possível um trabalho que lembre ao corpo que ele pode outras coisas. Não que o corpo deixe de sofrer, mas que ele possa, ao menos, existir de uma forma interessante. “Um corpo é primeiramente encontro com outros corpos” (Lapoujade, 2002, p. 86). Uma percepção teatral mais aguçada contribui para construir uma noção de si. Além disso, chama atenção para o fato de que “a teatralidade imbricada à vida é também a percepção mais complexa do espaço, do tempo e de relações humanas ou a



capacidade de invenção colaborativa de outros mundos de experiência e novas formas de viver” (Magela, 2017, p. 28).

Dessa forma, pode-se dizer que exercer atividades como as da educação teatral é permitir que a construção de um outro corpo leve em conta o fato de que há também a percepção de que existem corpos já construídos em jogo, que seguem por aí, despertos e cansados, e que têm a sua potência quase sempre roubada. Mas também é preciso considerar que “se as páginas consagradas ao sofrimento dos corpos parecem atravessadas por uma força cômica, é porque, talvez, façam sentir a discreta alegria de um corpo que possui, pelo menos, esta potência de resistir” (Lapoujade, 2002, p. 84). Em essência, encontrar a potência do corpo, suportar tanto o suportável quanto o insuportável é se aproximar, o máximo quanto conseguimos, de vislumbrar uma certa linha de fuga que a educação teatral é capaz de produzir.

2 Perigo: teatro – uma questão de vida ou morte

Naquele dia, começamos com uma brincadeira. Era preciso pregar algo no vidro da porta, para preservar e dar mais conforto aos atuantes durante a aula, dessa forma, sugerimos que fizéssemos um cartaz com os dizeres: “PERIGO: TEATRO!”. A sugestão havia sido feita por mero gracejo, uma ideia engraçada: a de atribuir a uma atividade como o teatro um risco iminente. Para nossa surpresa, a ideia foi acolhida por todos.

Dessa forma, pegamos um pedaço grande de papel pardo, todos se sentaram no chão e começaram a escrever as palavras sugeridas. Não satisfeitos, alguns começaram a contribuir com outros desenhos e/ou escritos. Quando o cartaz estava pronto, nós o colocamos na porta. É possível dizer que “são frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas” (Certeau, 1998, p. 97) como as que foram escritas em conjunto por todos que demonstram que o teatro não é capaz de fornecer um risco de morte, mas um risco de vida.

Se entendemos que as aulas de educação teatral são dirigidas à vida cotidiana, isto é, que pretendem realizar um efeito na vida cotidiana, por meio dos exercícios teatrais, é possível dizer que elas são um risco para os corpos mortificados e esgotados. Mas qual é esse fenômeno que coloca a vida em risco e faz com que a potência viceje, salte e mostre o caráter alegre do desejo? É possível supor que seja a construção de uma cognição teatral (Magela, 2015), uma atenção conjunta (Kastrup, 2019) ou até mesmo aquele processo identificado por Foucault (2010) que proporciona, através de exercícios e práticas (no caso do teatro), um processo de cuidado de si, o qual permite ao sujeito a construção de uma verdade. Em termos gerais, o trabalho realizado ali, de forma coletiva, seja na criação da placa ou dos próprios exercícios, é a construção de uma superfície que faz com que os corpos se friccionem. “Uma ‘superfície’ não é simplesmente uma composição geométrica de linhas. É uma forma de partilha do sensível”, como nos aponta Jacques Rancière (2009, p. 21).



Se supomos que “estas práticas atuem de maneira metabólica, somática, no sentido de que elas transbordem para a vida não como temas, mas como modos de operar cognitivamente - um corpo pensando teatralmente na vida cotidiana” (Magela, 2017, p. 35), então o que está em jogo é uma retomada do sensível. Se tudo está dentro de um regime estético, como aponta Rancière (2009), o que a atividade aqui analisada faz é considerar que a educação teatral funciona “como transformação do pensamento em experiência sensível da comunidade” (Rancière, 2009, p. 67).

Um dos exercícios feitos, nomeado de Manipulação 3/1, produz certa entrega ao coletivo e uma certa partilha cênica. Nele, um dos atuentes ficava deitado sobre dois tatames de borracha, com os olhos fechados e com o corpo totalmente relaxado. Competia aos outros atuentes (naquele dia eram quatro pessoas por grupo, um deitado e os outros três manipulando) manipular aquele corpo da forma como bem entendessem, colocando em posições diferentes, fazendo dobras e torções. Logicamente, respeitando as limitações do colega de trabalho, de modo a evitar possíveis lesões e ferimentos.

É possível dizer que nesse exercício há um processo de construção de partilha, de campo comum em jogo. Como é possível trabalhar com toque, manipulação de corpo sem ser invasivo? Algo do dispositivo se anunciava ali, mas há alguma outra coisa que pairava sobre o trabalho. Segundo as participantes, “é um não saber que se sabe”. “Comum e silenciosamente se chegou num acordo de permissão do uso do corpo do outro”, disseram elas. Talvez esse seja o maior indício de que através desse exercício se chegou em uma construção de plano comum. Segundo Kastrup e Passos (2013), a consistência experiencial do comum se produz por meio de procedimentos que acompanham práticas concretas das quais comunam os seus participantes. É exatamente isso que está em jogo nessa experiência, é isso que faz com que, mesmo sem “falar”, todos os participantes cheguem a um acordo.

O teatro proporciona e joga com eles um movimento não planejado, comentam as participantes; é como se “a cada momento surgisse uma realidade, as reações e interações são sempre enigmáticas porque aquele com quem você ‘contracena’ não tem a mesma visão que você, e é preciso estar aberto para aquilo que vai acontecer. É saltar no mundo e ter que continuar”³. É estar completamente aberto e disposto, “como uma criança no supermercado”, continua uma das atuentes. Havia, através do dispositivo de aula teatral, do plano comum construído, uma possibilidade de abertura para aquilo que seria pedido pelo corpo e seus impulsos.

Em uma aula, há sempre uma tentativa de ir, gradativamente, complexificando os exercícios propostos. Por meio de tarefas fisicamente concretas e conexas de maneira somática e teatral ao trabalho, propõe-se construir um processo de atenção que, quando atingir seu auge, dispensará as tarefas. Em seguida, acontecerá um engajamento automático naquilo que foi sendo organizado em segundo plano.

3 Fragmento oral de participante durante as oficinas, retirado dos arquivos de registro de campo do projeto.



Em muitos momentos, através dos exercícios e, posteriormente, dos diálogos que estabelecíamos em grupo sobre os trabalhos, encontrávamos similaridades entre aquilo que estrutura filosoficamente e tecnicamente o sistema da educação teatral e o que era experienciado pelos atuantes durante as práticas. Em um dos nossos encontros, uma atuante disse: “As coisas vão dar errado, mas a gente precisa continuar, porque não podemos ficar à mercê disso. Aproveitar isso, então, para a vida cotidiana, lembrar das regras nos momentos de desespero”. Quando nos deparamos com uma construção como essa, percebemos que, durante os exercícios, com a condução adequada, é possível dizer que os atuantes, por meio do teatro, aprendem a “lidar com a diversidade das ocorrências, colocando-o em modos de atenção para perceber (inventar) novos problemas, sustentando as angústias destes ‘desconhecidos’” (Magela, 2017, p. 31).

Inventar novos problemas dentro de um plano comum, deslizar isso para a vida, perceber a si mesmo por meio de exercícios e técnicas corporais, construir a si próprio a partir dos novos problemas, que, intempestivamente, irrompem, desconstroem e colonizam o corpo é justamente produzir um processo de subjetivação com efeitos singulares em cada sujeito em trabalho.

É uma questão de saber abrir os olhos na hora certa. De vislumbrar uma porta estreita, uma brecha. De ver para além daquilo que é: teatro. Mas teatro é todo o resto. Vaga-lumes: acontecimentos vislumbrados de relance. Estar de olhos fechados para o acontecimento, mas abri-los no momento exato. Como isso implica nos outros sentidos? Não ver, não querer dizer e não testemunhar. Vê-se de diferentes modos, sempre. A brecha que o teatro abre, a linha de fuga que irrompe, é um átimo, um pequeno pedaço de vida que, potentemente, fulgura como um vaga-lume. É essa brecha de fuga, apelidada de teatro, que separa o sujeito da vida e da morte.

3 Relação assentada

Dentro dos exercícios da prática de educação teatral, bem como na filosofia de Foucault, existe um grande ponto que recebe um olhar mais atento: a relação. Ela é um ponto-chave para se produzir qualquer coisa; para se relacionar com o mundo, machucar o corpo. É disso que também fala, em seu texto, Lapoujade (2002): de promover encontros.

É com base nessa premissa que se propõe o exercício adaptado para o sistema da educação teatral de uma proposição de Augusto Boal, denominado Hipnotismo Colombiano. Segundo Magela (2017, p. 25): “Este exercício é uma maneira interessante de promover que alguém vá, gradativa e consistentemente, percebendo seu corpo como significativo, expressivo, capaz de alterar o espaço e as pessoas à sua volta”. Por meio dessa retomada da percepção do corpo enquanto uma possibilidade expressiva, criadora, é possível entender o encontro com o outro, já que “um corpo é primeiramente encontro com outros corpos” (Lapoujade, 2002, p. 86).



Por meio do exercício de Improvisação A e B, que amplia a relação entre atuantes utilizando-se do corpo, fica mais clara a importância do corpo na construção das relações, no encontro com o outro. Esse exercício foi um dos mais praticados durante as aulas. Ele consiste basicamente em dois atuantes e uma cadeira.

A instrução é a seguinte: “A quer sentar-se; B não quer que A se sente. Vocês fazem, vocês não são. Começa quando for sinalizado e termina quando for sinalizado”. Nesse momento, repete-se a percepção dos atuantes de não saber exatamente o que fazer, mas, por existirem instruções consideravelmente claras, eles conseguem se articular para jogar. Michael Tomasello (2014) diz que o pensamento humano emana de formas mais profundas e antigas de engajamento social do que necessariamente a linguagem e a cultura. Segundo o autor, existe uma estrutura em comum que surge devido às necessidades de sobrevivência da espécie e faz com que a comunicação humana seja cooperativa. Para isso, é preciso que, de alguma forma, aqueles que se comunicam desenvolvam uma série de processos intencionais e inferenciais para reconhecer em si e nos outros suas intenções em comum. Trata-se de um conjunto de processos coordenados coletivamente que podem ser classificados dentro dos estudos de normatividade (Tomasello, 2014; 2016).

Só podemos entender que a criação trata de algo que irrompe e inaugura uma nova relação consigo mesmo e com o mundo se fizermos uma comparação com algo que já existia. É preciso ter regras para rompê-las, mas, mais do que isso, é preciso saber quais regras devem ou não ser ignoradas e ultrapassadas. “Libertem-no com um gesto demasiado violento, façam saltar os estratos sem prudência e vocês mesmos se matarão, encravados num buraco negro, ou mesmo envolvidos numa catástrofe, ao invés de traçar o plano” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 22).

Foi possível observar, durante as primeiras vezes em que se executou o exercício Improvisação A e B, que existia uma dificuldade dos atuantes em articular as relações entre si, o que fazia com que muitas vezes eles se detivessem na relação com a cadeira. É preciso entender que nesse exercício a cadeira é apenas um pretexto, ou melhor, um catalizador, para a relação. Porém, quando ela se torna o foco da cena, perde-se o mais importante: a relação construída coletivamente.

Da mesma forma, quando executávamos o exercício do Hipnotismo Colombiano, os atuantes apontavam para a dificuldade de realizá-lo em um estado de atenção concentrada. O que apenas evidenciou a dificuldade generalizada que se tem com o tópico da atenção. Todavia, quando feito o Hipnotismo, seguido diretamente pelo exercício de Improvisação A e B, ficava evidente como os atuantes eram mais capazes de produzir relações em cena mais facilmente, mesmo com pessoas que não eram a sua dupla no exercício anterior. O foco proporcionado pelo Hipnotismo Colombiano na relação rosto/mão, bem como toda a sua progressividade, de trabalhar mão/peitoral, peitoral/peitoral e tronco/tronco, parece facilitar as relações em termos mais complexos.

Vai surgindo ali, por entre os corpos e os movimentos, um pacto que permite uma troca mais sincera. Em comparação com a primeira vez que o grupo realizou a Improvisação A e B, o foco das cenas ficou mais na relação entre atuantes e menos na cadeira, percepção que tanto nós



quanto eles tiveram. Houve o consenso, no grupo, de que a conexão em cena ficou, de certa forma, facilitada. Essa afirmação foi emitida por eles sem haver comunicação da mesma percepção por nossa parte.

O que se percebe durante a prática das oficinas é aquilo em que se aposta na educação teatral: a importância da atividade somática para um trabalho efetivo no que tange à produção de subjetividade. A ativação do corpo através do exercício do Hipnotismo Colombiano promove também um aprimoramento das cognições teatrais por sua gradatividade, à medida que os elementos corporais vão se acentuando, as cognições vão se refinando.

Quando essas cognições teatrais estão mais ativadas pelo Hipnotismo, ao passarmos para a Improvisação A e B, o que se percebe é a permanência das habilidades trabalhadas em um exercício para o outro. Isso se dá porque as relações são, efetivamente, pautadas no corpo. De certa forma, ao ativar a lógica somática no primeiro exercício, o corpo se mantém como uma chave de interpretação mais acentuada durante o segundo. Deixa-se de se basear apenas na comunicação racional e verbal - até mesmo porque os atuantes quase não falam durante o jogo, mesmo não sendo proibido - e passa-se a utilizar predominantemente, mas não exclusivamente, a lógica de comunicação somática. O que poderia ser apenas uma relação de disputa, quando possui as cognições certas ativadas, torna-se “um acontecimento, uma dança, um evento onde todos constroem um espaçotempo através de percepções ativas de temporalidade, movimento, intenções, qualidades dos corpos, articulações entre normas e dinamismos” (Magela, 2023, p. 133).

Algumas coisas que aconteceram em cena demonstram como foi possível conseguir, por meio do contato, estabelecer uma relação. Entendemos o contato a partir de Jerzy Grotowski como “uma possibilidade de abertura [...] de disponibilidade a partir do qual emergiria o impulso de criação por meio de uma relação profunda entre os atores” (Berselli; Isaacsson, 2016, p. 25), que coloca em evidência a relação com um outro, importante para a composição conjunta.

Houve um determinado momento em que uma das atuantes batia na cadeira, como se tirasse o pé do assento. Logo em seguida, ela olhava para a outra atuante. Naquele momento, estabelecia-se um jogo interessante de relação entre as atuantes, mas que incluía a cadeira também *entre* a relação. Isso sem excluir completamente o outro. Era uma demonstração de afetação, de uma ação transformada em afetação (Magela, 2017). Essa relação ficava ainda mais evidente quando havia mais contato visual e interação entre as atuantes, mesmo ainda mantendo a cadeira na equação. As afecções e os afetos estavam em campo nesse momento. Isso quer dizer que havia um estado em que o corpo era afetado e implicava, necessariamente, na presença de um corpo afetante (afecção). Havia também transições de estados que aumentavam ou diminuavam a potência de agir (afetos) de determinados atuantes (Deleuze, 2002, p. 56).

Em cena, encontram-se diferentes modos de existir que, na fricção do encontro, produzem alguma composição. “Um modo existente define-se por certo poder de ser afetado (III, post. 1 e 2). Quando encontra outro modo, pode ocorrer que esse outro modo seja ‘bom’ para ele, isto é, se



componha com ele, ou, ao inverso, seja ‘mau’, para ele e o decomponha” (Deleuze, 2002, p. 56). A cadeira foi utilizada como um intermédio para criar a relação, isto é, dar passagem aos afetos que conectam os atuantes uns com os outros. O interesse na cadeira continuava lá, mas se intercalava com o interesse na relação, o que compunha, positivamente, uma maneira diferente de as duas construírem a situação.

Em um terceiro momento, uma das atuantes se levantou da cadeira para impedir que a outra atuante se sentasse. Ela finalizava sua ação batendo na calça, como se tirasse o pó da roupa. É um gesto mínimo, mas que aponta um “comportamento” relacional interessante. Essa batida na calça aponta algum tipo de percepção sobre a relação que, naquele contexto, funcionou quase como o ponto final da ação e o estabelecimento de uma hierarquia. Era como se o gesto comunicasse: *estamos decididos*, ou melhor, *já finalizei a minha parte e espero que você tenha entendido o recado*. Esse tipo de mensagem, de percepção de relação, coloca a atuante em direta consideração da existência do outro e permite a ela desenvolver certos aspectos de composição coletiva e de engajamento.

Aquilo que se apresenta como um desafio para o outro compor é também um tipo de relação. Isso acontece porque há um retorno do afetado, que entrega ao afetante alguma resposta diferente, isto é, permite que as diversas séries de afecções e de afetos preencham os corpos em cena (Deleuze, 2002, p. 57).

Em outro momento das oficinas, no mesmo exercício, estabeleceu-se entre duas atuantes uma relação bastante curiosa. Em algumas ocasiões, admitimos, elas foram conduzidas por nós, mesmo que não soubéssemos se mais ajudávamos ou se atrapalhávamos. Segundo Magela (2017, p. 33): “Por muitas vezes o condutor nem sabe o que está ocorrendo em termos de significados, mas sim em termos de intensidades que estão colocando o educando em potência, uma vez que ele está em contato, vivo”. Porém, era visível que nessa relação havia um claro tom de provocação uma com a outra. O que, se a princípio não faz nenhuma diferença para uma análise intensiva da ação, ao mesmo tempo, pontua e demarca como a relação se desenvolverá para ambos os lados. Por exemplo, uma delas se situava em frente a cadeira, olhava para a outra e sentava-se lentamente. Em determinados momentos, ela apenas fingia estar se sentando, apenas flertava com a possibilidade. Afinal, A sabe que B não quer que ela se sente. Essa informação é dada. O ponto principal é que havia ali uma relação bem escancarada em jogo que revelava toda a série de agenciamentos sendo compostos pelas atuantes, revelando repertório de jeitos, gestos e procedimentos utilizados por elas (Rolnik, 2011, p. 33).

O mais interessante foi a sustentação de uma conexão intermediada pelo pretexto da cadeira, mas que era extremamente profícua nos termos da conexão entre as atuantes. Ainda nessa mesma cena, a atuante que fazia (naquele momento) A jogou-se na cadeira, posicionando-se de maneira horizontal, com a barriga encostando no assento, a cabeça e os braços para um lado e as pernas para o outro. Nesse momento, entraram em jogo as diversas formas de usar o corpo, maneiras variadas de criar usos para o corpo, modos diferentes de seguir as instruções.



É no modo de trabalhar, “na sua resistência a estas formas vindas de fora, e que se impõe ao dentro para organizá-lo e lhe impor uma ‘alma’, que o corpo exprime uma potência própria” (Lapoujade, 2002, p. 85). É inevitável que “o corpo se organize e se subjetive sob a autoridade do sistema do juízo” (Lapoujade, 2002, p. 85). Esse salto em cima da cadeira é uma maneira de mostrar não só o quanto a mobilização estava pujante, mas também como são as relações intensivas, que permitem outras formas de ocupação.

Em um outro momento, com outros dois atuantes, um deles bateu na cadeira, como se testasse a madeira. A ação provocou no outro atuante uma curiosidade para verificar a cadeira em que estava sentado. Dessa forma, ele se levantou para olhar a cadeira. O primeiro, prontamente, repetiu a ação de bater para averiguar, só que, em vez de bater com os nós dos dedos na cadeira, ele realizou a mesma ação no outro atuante, batendo levemente em suas costas.

Segundo Magela (2015, p. 151): “Os atuantes são convocados a realizar adaptações, ao acoplar seus impulsos (desejos?) aos movimentos-impulsos do outro corpo”. Se a subjetivação consiste, como aponta Deleuze (1992, p. 116), em “inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber”, em estabelecer-se de outra forma dentro do regime estético vigente, utilizar o corpo de outras formas é uma possibilidade levantada pela ação desenvolvida durante esse exercício.

4 Resposta de corpo

E de repente o céu pode troar. Cair a chuva. Pode chegar a primavera. Lá você vai se acostumar aos “de repente”, meu filho
(Rulfo, 2021).

Eis que surge um de repente: existe um corpo. Era o que parecia acontecer durante as oficinas de educação teatral. Os exercícios e os momentos de narração coletiva das experiências das oficinas proporcionavam aos atuantes a percepção de que existem outras dimensões possíveis de se ocupar e do poder de afetação que os corpos produzem. Eles geram seus efeitos e misturam afetos: eróticos, estéticos, sentimentais, de percepção e de cognição (Rolnik, 2011). É em cena que também se percebe a movimentação dos afetos e seus jogos de simulação. São eles que implicam os corpos a contracenarem. É isso, de certa forma, que tentamos captar. É como se fosse feita uma pergunta cuja resposta é dada através daquilo que o corpo sensível produz sob o efeito do encontro com os outros corpos. Quais são as atrações, as repulsas e os afetos que se manifestam ali? (Rolnik, 2011). A resposta de corpo.

Uma atuante disse: “Meu corpo acompanhava, impunha e cedia, e o mesmo acontecia com o da outra pessoa. Porém, em alguns momentos, ficava difícil separar qual movimento era só meu, e o dela era só uma resposta de um movimento nosso”. As intensidades do encontro, quando experienciadas, compõem um plano de consistência, permitem que os afetos tomem corpo (Rolnik,



2011, p. 32). É aí que se encontra a importância de uma prática somática. Ela faz com que o atuante esteja não simplesmente atento, mas envolto em um campo atencional comum, participando da composição de um território.

O conceito de “resposta de corpo” surge em um dos momentos de análise coletiva, em um texto elaborado por uma das atuantes. Em um momento posterior, o conceito espontâneo inicialmente traçado como pista se transformou em analisador das práticas em curso, tornando-se para nós um conceito que evidencia o acontecimento somático estabelecido nas relações entre o trabalho das oficinas de educação teatral com os processos de subjetivação.

Usar o corpo faz com que estejam mais abertos, dispostos e espertos para responder ao que o outro propõe. Mas essa forma de usar o corpo vai além do superficial; o treinamento do ator, lembra Tatiana Motta Lima (2012), serve justamente para o ator esquecer, ou melhor, superar o treinamento. Tendo domesticado o corpo, compreendido suas nuances, forças e pulsões, é possível, de maneira clara, deixá-lo falar. O que se propõe é uma alfabetização do corpo.

O atuante “sabe sem saber, que estão se operando silenciosos movimentos de simulação em novas matérias de expressão” (Rolnik, 2011, p. 32). A resposta de corpo, expressão usada por uma das participantes, coloca em jogo aquilo do não saber que se sabe. É a construção de um campo atencional, de um plano comum que permite uma criação coletiva. “O ator devia treinar seu corpo, controlá-lo, superar seus bloqueios etapa a etapa, para, no momento da realização, utilizá-lo de maneira inconsciente” (Motta Lima, 2012, p. 96). Subitamente, algo acontecia e logo depois sumia. Acompanhamos os processos sempre de relance, as coisas se compõem de súbito e se desfazem. Era assim que a percepção do corpo se dava. É assim que compreendemos suas respostas: por pistas, rastros.

Aquilo que é feito em cena logo minguia, é um trabalho de acontecimentos, ações que irrompem, apresentam-se e esvanecem. A cena, em subjetividade, é sempre uma neblina, compõe-se coletivamente e, naturalmente, vai sendo diluída, até se tornar outra coisa e assim por diante. Os territórios não cessam de acontecer. Como disseram os atuantes da oficina, “Independente (sic) do que aconteça e as respostas que as pessoas apresentam aos outros, ceder, se impor, aproximar, conversar, brincar, brigar, ajudar, confiar, são o que dão liga a vida, a cena”. O que surgem são mundos diferentes daqueles tradicionalmente normatizados, aparecem ações que podem compor uma outra maneira de pensar, sentir, perceber e agir (Motta Lima *et al.*, 2021).

O exercício de Improvisação A e B se mostra

como gerador de transformações no atuante em cena, mais precisamente em seu “querer” (o “querer” da proposta). Paradoxalmente, por ser extremamente nuclear, sintético, minimalista, e até por ser mantido por toda a improvisação, o “querer sentar-se” de A, e o “não quer que A se sente” de B podem assumir qualquer configuração, qualitativamente e em nível (Magela, 2015, p. 152).

Justiça seja feita, o exercício é a complexificação de todas as práticas e habilidades trabalhadas



ao longo das oficinas, porém, ao manter a instrução a mais simples possível, permite-se perceber “que toda vida é já uma forma de expansão e contenção de forças; toda vida precisa de certo contorno e limite ou ela própria se esvai” (Schöpke, 2017, p. 288).

Justamente por essa mudança no campo da percepção, é possível perceber que o exercício promove a criação de estratégias para sair de si (Motta Lima *et al.*, 2021), que convidam o sujeito a agir sem necessariamente racionalizar a sua ação. Agir, nesse caso, era “suspender determinados modos de presença voluntarista, hiperativa e excessivamente autorreferente (que projeta, como sombra, experiências de cansaço, impotência e culpabilização)” (Motta Lima *et al.*, 2021, p. 8).

O trabalho desenvolvido permitiu aos atuantes encontrar maneiras de estranhar (e entranhar) a si mesmos, não reconhecer aquilo que se apresenta como “eu” a princípio, mas entender que a sua noção de si pode ser ampliada e revista (Motta Lima *et al.*, 2021). Ainda mais, que a noção de “eu” deve ser colocada à baila, esgarçada, transformada em fiapos, porque “o que não se percebe muitas vezes é que é preciso experimentar-se ultrapassando limites, de acordo com determinado grau de plasticidade, para que alguma singularidade possa advir da capacidade de mutação própria ao devir” (Peixoto Júnior, 2010, p. 183). De certa forma, podemos dizer que, quando está em cena um corpo que experimenta os próprios limites, é possível obter dele alguma resposta.

5 “Aos desprezadores do corpo”: pistas para um certo fim do mundo

Em “Assim falou Zarathustra”, Nietzsche (2016) remete-se àqueles que desprezam o corpo e faz o seguinte alerta:

Aos que desprezam o corpo quero dizer a minha opinião. O que devem fazer não é mudar de preceito, mas simplesmente despedirem-se do seu próprio corpo, e por conseguinte ficarem mudos. ‘Eu sou corpo e alma’ – assim fala a criança. – E por que se não há de falar como as crianças? Mas o que está desperto e atento diz: – ‘tudo é corpo e nada mais; a alma é apenas nome de qualquer coisa do corpo’. O corpo é uma razão em ponto grande, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. [...] Por detrás dos teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, há um senhor mais poderoso, um guia desconhecido. Chama-se ‘eu sou’. Habita no teu corpo; é o teu corpo. Há mais razão em teu corpo do que tua melhor sabedoria (Nietzsche, 2016, p. 40-41).

Vimos que a “resposta de corpo” criada nas análises e nos jogos da educação teatral remonta a um trabalho de articulação entre a atividade somática realizada e os processos coordenados que criam o plano de consistência. Nele as matérias de expressão, as cognições teatrais, as qualidades de corpos, a mobilização experimentada e a ação, então conquistada no contato com outros corpos, estabelecem-se e sustentam-se numa verdadeira invenção de existência.

Sim, o corpo é sempre encontro com outros corpos e sua melhor sabedoria não advém do



intelecto tão somente, mas sim daquilo que pode movimentar, agenciar, tocar, emaranhar. Do que pode um corpo junto a outros corpos.

Schwartz (2014), no campo da análise do trabalho, pela ergologia, faz uma demarcação que nos importa aqui e, em convergência, auxilia-nos a pensar o “trabalho” com a educação teatral: a de que toda atividade é sempre uso de si, por si e por outros e que, portanto, em última medida, compõe uma “dramática de uso do corpo-si” (Schwartz, 2014, p. 260). Não faremos, nesta ocasião, a digressão do conceito forjado por Schwartz (2014) nem pretendemos uma retomada exaustiva ou detalhada deste. Cabe-nos, por ora, apenas indicar que essa formulação se encontra em ressonância com a passagem nietzschiana e com a proposição observada sobre a resposta de corpo aqui elaborada. Schwartz (2014) define que o “si” nesta acepção é utilizado para apontar o paradoxo do corpo, simultaneamente, vivente e histórico que se deflagra presentificado no complexo debate sobre a subjetivação. Acrescentamos, ainda, que o termo “dramática”, para o autor, remete àquilo que, numa vida em sua sequência observável, deprende-se como o inantecipável, a história numa espécie de irredutível com o qual lidamos desde que estejamos vivos.

Essa perspectiva filosófica retoma uma noção de corpo-si também inscrita no mundo dos valores. Encontrar-se com outros corpos envolve uma partilha do viver, que tanto aponta a inscrição do meio em si como de si mesmo no meio (Muniz, 2018), recolocando o debate sobre as normas e sobre as potências de singularização e produção. O corpo-si é, ao mesmo tempo, memória e miríade de circuitos de força, expansão e criação. O si indica normatividade, chance de produção e desejo de saúde. Assim, a resposta de corpo não implica essencialismo, mas sim compreensão da construção social e da mobilização de inteligência astuciosa do corpo-si; historicidade que integra o debate da produção dos ecossistemas vivos e trabalhosos, dos processos de subjetivação e do acontecimento; e toda essa alquimia dos corpos que produzem histórias coletivas e singulares. O corpo-si trata-se de um corpo produzido (Muniz, 2018), que não permite separar a dimensão axiológica e a dimensão epistêmica da vida. “Assim, corpo-si é um conceito que lembra que o esforço de viver está intrinsecamente relacionado com o esforço de saber, não há norma sem saberes e vice-versa” (Muniz, 2018, p. 76).

Rolnik (2019), em *Esferas da insurreição*, convida-nos a uma fabulação: projetar uma fita de Moebius sobre a superfície do mundo, para atingir uma dimensão “topológicorelacional” feita de conexões variáveis. A autora aponta que, nesse exercício, evidencia-se que não há forma que não seja uma concretização do fluxo vital e não há, em contrapartida, força que não esteja moldada em alguma forma. Mas que o fundamental dessa fabulação é que a vida é um processo de sustentação vital, em dissolução, e um processo contínuo de diferenciação. Se esse movimento da vida constitui-se paradoxalmente é porque nossa subjetividade distingue-se, contudo, inextrincavelmente, de modo que se constitui dessa dimensão “topológica-relacional”, simultânea e inseparavelmente. A autora ainda ressalta que, sobre o domínio do inconsciente colonial-capitalístico, nossas reservas de alternativas não cessam de se tornar capturadas, reproduzindo lógicas empobrecidas de viver e sustentando mundos serializados. A despeito dessa força colonial em nós e no mundo, precisamos



construir e apostar no saber-do-corpo, indica-nos Rolnik (2019).

Um saber intensivo, distinto dos conhecimentos sensível e racional próprios do sujeito. Tal capacidade, que proponho qualificar de “extrapessoalextrassensorialextrapsicológicaextrassentimentalextracognitiva”, produz uma das demais experiências do mundo que compõem a subjetividade: sua experiência enquanto “foradosujeito”, imanente à nossa condição de corpo vivo - a qual chamei de “corpovibrátil” e, mais recentemente, de “corpopulsional” (Rolnik, 2019, p. 53-54).

Assim, por ressonância ou reverberação, a partir desse corpo vibrátil, caberia a nós buscar outras formas de mundo. Poderia ser essa uma das maneiras de compreender a resposta de corpo. Ao mesmo tempo, situar o fim de certos mundos e abrir a experiência em outras direções. Retomando a discussão proposta por Nietzsche e atrelando-a mais ainda à “resposta de corpo” que surge como conceito-analisador do trabalho de educação teatral, fica evidente que os fins de mundo que nos interessam e conseqüentemente as invenções de mundos outros passam, inexoravelmente, pelo corpo e sua sabedoria. Ignorar isso é ignorar a multiplicidade e potência que pode um corpo. Um corpo que cai, no lugar certo, é capaz de fazer ruir um mundo.



Referências

- BERSELLI, Marcia; ISAACSSON, Marta. O contato no processo de criação do ator a partir de relações entre Stanislavski, Grotowski e Boal e o Contato Improvisação. *Cena*, Porto Alegre, n. 21, p. 22-36, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/67501>. Acesso em: 25 set 2024.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Vozes: Petrópolis, 1998. v. 1.
- COCCIA, Emamuelle. *A vida sensível*. Florianópolis: Cultura e Bárbarie, 2010.
- CLOT, Yves. Entrevista. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cpst/article/view/25969>. Acesso em: 22 out. 2022.
- CLOT, Yves. O ofício como operador de saúde. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 16, n. spe, p. 1-11, 2013. Disponível em: . Acesso em: 22 out. 2020.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 3.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: LUTHER, Martin H.; GUTMAN, Huck; HUTTON, Patrick H. *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault*. Tradução de Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. Anherst: The University of Massachusetts Pres, 1988. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/tecnicas.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- KASTRUP, Virgínia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. *Pólis e Psique*, Porto Alegre, v. 9, n. especial, p. 99-106, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/97450>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/nBpkNsJc6DrmsTtMxfRCZWK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- LAPOUJADE, David. O corpo que não aguenta mais. In: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio (org.). *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 81-90.
- MAGELA, André Luiz Lopes. *Produção de subjetividade em dimensões teatrais: composições, propostas e apostas para uma educação teatral*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- MAGELA, André Luiz Lopes. Abordagem somática na educação teatral. *Moringa - Artes do Espetáculo*, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 23-38, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/34856/17709>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- MAGELA, André Luiz Lopes. *Da artesanaria teatral à produção de subjetividade: educação e agenciamento em tempos de catástrofe*. São Paulo: Hucitec, 2023.



MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MOTTA LIMA, Tatiana. *Palavras praticadas: o percurso artístico de Jerzy Grotowski: 1959-1974*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MOTTA LIMA, Tatiana *et al.* Estratégias para sair de si ou de que vida se trata?: Aula *online* de atuação em tempo de pandemia. *Urdimento*, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 134, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20473/13423>. Acesso em: 9 abr. 2024.

MUNIZ, Hélder Pordeus; SANTORUM, Kátia Maria Teixeira; FRANÇA, Maristela Botelho. Corpo-si: a construção do conceito na obra de Yves Schwartz: *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 30, n. 2, p. 69-77, maio-ago. 2018. (Dossiê Psicologia, modos de vida e trabalho: mobilizando um patrimônio de conceitos e autores). Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5877>. Acesso em: 26 abr. 2024.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Sobre corpos e monstros: algumas reflexões contemporâneas a partir da filosofia da diferença. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 179-187, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Dz483yZGBTsB7Lc3rFvXFrJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 9 abr. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROLNIK, Sueli. *Esféras da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 edições, 2019.

RULFO, Juan. *Pedro Páramo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

SCHÖPKE, Regina. Corpo sem órgãos e a produção da singularidade: a construção da máquina de guerra nômade. *Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 285-305, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/5697>. Acesso em: 23 abr. 2024.

TOMASELLO, Michael. *A natural history of human thinking*. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

TOMASELLO, Michael. *A natural history of human morality*. Cambridge: Harvard University Press, 2016.

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19102>. Acesso em: 26 abr. 2024.



Biografia acadêmica

Miguel Levi de Oliveira Lucas - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Palhaço, doutorando em Educação pela Universidade do Espírito Santo, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
E-mail: miguelvol@gmail.com

Maria Carolina de Andrade Freitas - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Pesquisadora e Doutora em Educação pela UFES, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, , Vitória, Espírito Santo, Brasil.
E-mail: maria.freitas@uemg.br

Financiamento

Não se aplica

Aprovação em comitê de ética

Não se aplica

Conflito de interesse

Nenhum conflito de interesse declarado

Contexto da pesquisa

Não declarado

Direitos autorais

Miguel Levi de Oliveira Lucas e Maria Carolina de Andrade Freitas

Contribuição de autoria (CRediT)

Escrita: Miguel Levi de Oliveira Lucas e Maria Carolina de Andrade Freitas

Licenciamento

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

**Modalidade de avaliação**

Avaliação Duplo-Cega

Editores responsáveis

Marcelo Rocco
André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 30 de abril de 2024
Data de aprovação: 30 de setembro de 2024