

# LIVRO: O RISO INVADE À EDUCAÇÃO: o cômico teatral como investigação e intervenção social

Autoria: Elderson Melo de Miranda

## Sumário

	LIVRO: O RISO INVADE À EDUCAÇÃO: o cômico teatral como investigação e intervenção social.....	1
	INTRODUÇÃO.....	2
	CAPÍTULO 1: BOBAGENS INICIAIS PROVENIENTES DE CIRCUNSTÂNCIAS IRRELEVANTES .....	10
1.1	CAMINHOS BURLESCOS DE UM PESQUISAR .....	11
1.2	ATELIÊ DA COMÉDIA, AÇÕES HÍBRIDAS .....	15
	CAPÍTULO 2: OS VOOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	24
2.1	PESQUISAR E AGIR.....	25
2.2	PESQUISADOR COLETIVO.....	27
2.3	MAPAS E ITINERÁRIOS DO VÔO.....	33
	CAPÍTULO 3: OFICINA ATELIÊ DA COMÉDIA .....	40
3.1	PROPOSTAS E METODOLOGIAS DA OFICINA.....	41
3.2	PARTICIPANTES DA OFICINA .....	50
	SER CÔMICO 01: CAROLINE – A ATORDOADA-ATORDOADA .....	58
	SER CÔMICO 02: EVELYN – A QUE ATORDOA .....	60
	SER CÔMICO 03: ANTÔNIO – O BUFO .....	61
	SER CÔMICO 04: CLARICE – A MENINA-CLOWN .....	62
3.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA OFICINA.....	63
	Capítulo 04: O DESVIO PARA ABANDONAR-SE AO QUE SE QUER.....	68
3.2	CORPO RISÍVEL: O REVERSO DA CURA.....	69
3.3	A ESTRANHA FARSA DE EVELYN: UM CONTO SOBRE PROTAGONIZAR.....	78
3.4	DA AÇÃO ÉTICA À DESTRUIÇÃO POÉTICA OU UMA CENA BIZARRA COMO UM DEVIR PEDAGÓGICO .....	86
	CONSIDERAÇÕES INCOMPLETAS COLADAS AO FINAL.....	123
	BIBLIOGRAFIA.....	127

## **AGRADECIMENTOS**

À FAPESP pelo apoio financeiro que tornou possível o desenvolvimento da pesquisa registrada nesse livro. Ao Ministério da Cultura e à Prefeitura de São José dos Pinhais, propulsores do projeto cultural objeto de estudo.

À Universidade de São Paulo e à Universidade Federal do Acre, instituições propulsoras da pesquisa relatada nesse livro.

# INTRODUÇÃO

Quantas coisas ainda são possíveis!  
*Aprende*, portanto, a rir para além de vós  
mesmos! Levantai vossos corações, ó exímios  
dançarinos, bem alto, mais alto! Sem esquecer-  
vos, tampouco, do bom riso! Esta coroa do  
homem ridente, esta coroa de rosas entrelaçadas<sup>1</sup>  
a vós, meus irmãos, atiro esta coroa! Eu  
santifiquei o riso; ó homens superiores, *aprende* a  
rir! (NIETZSCHE, 2005, p. 346).

Disciplinados, organizados, vigiados, seriados, ordenados, normatizados os corpos e os seres da modernidade. Como máquinas, são manipulados nos diversos aspectos de sua existência, no mais íntimo dos seus leitos, nas mais vastas formas de se portar e agir. As correções e os aparatos de punição encontram-se em toda parte, em diversas instituições. Para os loucos, o hospício. Para as crianças, a escola. Para os pervertidos, a prisão. Para os doentes, o hospital.

Com o advento do Iluminismo e o desenvolvimento da sociedade técnico-industrial, homens e mulheres tiveram seus corpos reduzidos a ações de rotina, dentro de ritmos predeterminados. Criaram-se normas que visavam a produtividade, a criação em série, os modos do “bem fazer”. Reprimidos, com pausas previstas, e com as festas de carnavalização bem cuidadas, são ainda continuamente perseguidos por olhos que estão por toda parte, mas que ninguém consegue identificar.

Foucault aponta:

A prisão... A forma-prisão... Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza (FOUCAULT, 1977, p. 207).

O aparato de vigilância e de punição estão dispostos a partir de mecanismos disciplinadores, fora do aparelho jurídico, que se elaboraram por todo o corpo social a partir da necessidade de organização, de hierarquização e de distribuição espacial

de homens e mulheres. Constroem uma contínua vigília, na qual os sujeitos são controlados, codificados e observados.

Solenes e sérias, formatadoras de corpos e de hábitos, as instituições escolares e as práticas professorais são utilizadas como garantia de um discurso de ordem e de vigilância. Na busca por controle, produzem uma ordenação gramatical que determina um tipo de discurso a ser constantemente repetido. Com isso, cria-se a sensação de um eco, pelo fato de o indivíduo reproduzir um repertório de elementos com características, ritmos e formas similares (LARROSA, 1994).

Conforme Larrosa (1994, p. 72):

Tenho a impressão de que há, no ar, uma conclusão não explícita: do jeito que a escola é, a idéia não é a de ensinar os conteúdos que estão definidos nos programas escolares, mas de estabelecer um filtro de mérito que faça chegar ao fim da linha pessoas habilitadas para ingressar em determinado ponto de alguma engrenagem. De tal maneira as peças, em cada corporação, estão organizadas que não se requer grandes habilidades para inserir as pessoas em qualquer ponto delas.

Colocando na engrenagem, útil e funcional, dividida por séries e classes, as instituições escolares e práticas professorais dispõem os alunos em filas, o que facilita a vigilância e o controle. Dessa maneira, os alunos definem-se pela sua posição na classe, sendo possível ao professor sempre visualizá-los, pois "(...) a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente 'classificador' do professor" (FOUCAULT, 1977, p. 135). Em nome da ordem e do controle, o papel do professor aparenta-se ao de um vigia, que se vale não do diálogo para a interação e/ou para o convívio, mas da repreensão, do corte e da punição.

Nessas esferas e nessas condições, o aparato escolar ou a ação do professor evocam discursos da ordem do elevado, do âmbito dos poderes e das verdades, da experiência da utilidade e da seriedade. Tenta salvar os pobres e infelizes; apregoar bons valores; instruir os ignorantes; transpor o saber; ou, ainda, resgatar os perdidos. Visualiza-se como produtora de seres acabados, completos, por meio de saberes prontos e enlatados, realizados por mediações que combinam discursos provenientes da eterna polarização entre ignorantes e sábios, vencidos e perdedores, verdades e mentiras, opressores e oprimidos.

A grande festividade do reverso, a grandeza da pobreza, a desmedida, os diversos aspectos do fracasso são perigosamente combatidos e hostilizados. São justamente os inimigos dos quais sociedade, escola e professores devem se esquivar.

E o riso? Nesse contexto, em que a seriedade impera, no qual aparentemente não há espaço para estados humanos ridículos, o riso foi combatido durante o início da sociedade industrial, inimigo de uma sociedade que não pode perder de si o controle. Contudo, desde o início do século XX, o riso passa a transparecer como a salvação para ultrapassar os diversos problemas sociais, educacionais, ou, ainda, as maneiras como os professores lidam com o ensino. Entretanto, não se fala aqui de qualquer riso. Um riso, igualmente, controlado, agenciado, montado e a serviço do mercado (MINOIS, 2003).

Curandeiro de doenças, o riso é colocado como possibilidade de retirar tensões do ambiente, de resolver conflitos no espaço escolar, de liberar o estresse e de ser um antídoto para relações conturbadas. Contudo, seu uso generalizado, em todo lugar e em lugar nenhum, não permite localizá-lo em um ponto específico dentro da escola. Ele deve apenas existir, ele deve apenas estar, ele deve apenas curar. Riso de morte, pintado de vida.

Por isso, procura-se uma eterna festividade, uma eterna festa da alegria, uma diversão alegórica, na qual o riso é o grande rei. Procura-se, então, *shows* de *stand-up*, procuram-se, ainda, grandes obras de artes do humor, nas quais artistas, empoderados de uma verdade superior, colocam-se novamente no jogo dos poderes, sabendo, serem eles, a válvula de escape para as mazelas da sociedade técnico-industrial. Artistas que se encontram, novamente, na ordem do elevado, saúdam mais uma vez a padronização e a tecnicização.

Minois (2003, p. 553-554) expõe:

O riso, como a carne de vaca, é um produto de consumo, doublé de um produto milagroso cujo valor mercantil é inestimável. Já registrado, etiquetado, impresso, filmado, ele é vendido no mundo inteiro; profissionais asseguram sua promoção, a difusão e até o serviço, depois da venda, para as pessoas hipócritas. Ao mesmo tempo produto e argumento de venda, torna-se um atributo indispensável do homem moderno, quase tão útil quanto o telefone móvel. [...] “Fazer a festa” tornou-se uma obsessão. Tudo é pretexto para isso: aniversários sem significação, pseudoacontecimentos esportivos, culturais ou políticos – festa da cerveja, do vinho, dos licores, das mães, da música, dos arados, do presunto, das árvores, do livro, do Ano-Novo, de tudo ou de nada. O riso, que, bem entendido, deve acompanhar todas essas festas, tornou-se o antiestresse infalível. Reconhecem-se nele

milagrosas virtudes terapêuticas. [...] É nesse sentido que o século XX morre de rir e, ao mesmo tempo, anuncia a morte do riso.

Sociedade avassalada pelos horrores das guerras mundiais, da morte humana em larga escala, das crises, das misérias e das ameaças atômicas. As pessoas no século XX visualizam no riso a válvula de escape à vigilância e ao controle da sociedade industrial. Antídoto e anticorpo, o riso tornou-se um produto consumível e facilmente vendável, mercadoria encontrada em qualquer festa, em comemorações escolares de dia das mães ou do Índio, em eventos e ações sociais, em programas de televisão...

Uma gigantesca Disneylândia, na qual tudo se torna cenário para um riso de uma sociedade loucamente angustiada com sua condição da padronização tecnicista. É preciso rir a qualquer custo. Para se eximir dos horrores históricos, para fazer vazar a sua existência, para aliviar a dor. O cotidiano da vida contemporânea é arraigado em festas da alegria que dizem, mesmo aos sem vontade, que todos necessitam se divertir. Alegria, pois, vazia, cujo sentido final é a experiência do não-viver. A quarentena é para os tristes, “a festa deve ser permanente” (MINOIS, 2003, p. 553). O riso, bem usado, é a terapia ideal. Riso obrigatório, enlatado, dissipado, mediocrizado.

Dar um sabor especial ao saber, aproximar saber e sabor, romper a separação do prazer e do conhecimento, contribuir para o desbloqueio da inteligência do aluno. No final do século XX, o riso aparece, também, em estudos sobre a escola e o ofício do professor, como um subterfúgio à realidade hostil e séria que tecniciza e hostiliza o homem. Tem caráter terapêutico e assistencial.

No Brasil, práticas artísticas com finalidade de descontração, de produção de alegria e riso são corriqueiramente solicitadas para compor ações educativas e sociais, que procuram ultrapassar a sociedade do controle e da tecnicização. Justamente pela procura de alternativas aos problemas escolares, introduzindo um pouco de alegria nesse ambiente, é que muitos projetos extracurriculares das primeiras décadas do século XXI, no Brasil, vêm integrando ações educativas a ações sociais e culturais, incluindo ações teatrais (como as oficinas do Programa Mais Educação, Viva Escola, Mais Cultura, entre outras).

Muitas dessas ações, que incluem vivências práticas na linguagem teatral, são encabeçadas por professores de teatro que, no Brasil, possuem “uma dupla

competência, artística e pedagógica, reunida em um único profissional...” (PUPO, 2011, p. 114). Ao incluir o teatro, transpõem, no bojo do conjunto, a possibilidade de incluir o cômico teatral, estilo estruturante do teatro ocidental, e, por conseguinte, o riso e o risível (ALBERTI, 2011).

E se um coletivo de artistas e professores de teatro resolvessem propor uma ação pedagógica, teatral, cômica, social... não necessariamente nessa ordem... na qual o riso é o seu catalizador? O que fazer perante essas circunstâncias nada animadoras? Recorrer a mesma estrutura de aparato do saber? Recorrer a técnicas e a linguagens que se validam igualmente pelo jogo de poderes da sociedade técnico-industrial? Ora, poderia ainda se evocar o riso de outra maneira?

“Talvez tivéssemos de deixar de ser professores, para poder aprender a formular um pensamento em cujo interior ressoe, desembaraçadamente, o riso”, diz Jorge Larrosa (1998, p. 210). Nesse caso, sem poder deixar sua condição profissional e, ainda assim, tentando formular uma mediação que ressoe, ou não, o riso, esses professores de teatro deparar-se-iam com variadas peripécias.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma ~~(des)~~proposta para uma pedagogia do cômico, cuja constituição baseia-se em atividades apoiadas em jogos, no formato de oficina, e que tenha no riso o seu elemento catalisador, confundindo-se na procura pelo entendimento do cômico teatral e suas metodologias de ensino-aprendizagem.

A proposta é registrar, analisar e elaborar estratégias para uma mediação do cômico, partindo do princípio de uma experiência de finitude (particular, limitada, contingente), de corpo (sensibilidade a tato e a pele, a voz e a ouvido, a olhar, a sabor e a odor, a prazer e a sofrimento, a carícia e a ferida, a mortalidade) e de vida (que é apenas o seu próprio viver) (LARROSA, 1994). Investigar o cômico e o riso, pois, como um devir (DELEUZE e GUATTARI, 1995), logo, como território e, ao mesmo tempo, *desterritorializado*, sem cartilhas ou fórmulas dadas de antemão, contudo, fazendo uso delas, mesmo que de maneira blasfema e depravadora.

A investigação ocorreu por meio do método da pesquisa-ação (BARBIER, 2007), que integra investigação e intervenção social, e desenvolveu-se a partir de uma experiência de mediação realizada entre os anos de 2013-2014 e por um coletivo de artista e professores com um grupo de crianças e adolescentes. Desenvolveu-se, portanto, integrando investigação e intervenção social.

A oficina, intitulada Ateliê da Comédia, foi idealizada e organizada pelo coletivo teatral Companhia do Intérprete, de Curitiba-PR, compondo uma das ações de um projeto cultural, com financiamento público, federal e municipal, com recursos provenientes do programa de incentivo à cultura: Ponto de Cultura. A oficina realizou-se no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) Helena Meister, localizado no bairro Guatupê, um dos trezes existentes naquele período, na cidade de São José dos Pinhais, localizada na região metropolitana de Curitiba.

Por meio do estudo dos materiais e dados provenientes da pesquisa-ação, revelaram-se desvios tortuosos como possibilidade de abandonar o que se pretendia inicialmente. Nesse sentido, a doença, a trapaça, o fracasso, a ação ética e a destruição poética apresentam-se, nesta pesquisa-ação, potentes para a produção do riso, a partir de cenas bizarras e risíveis como um devir pedagógico, como será visto.

Assumindo a análise como um olhar vesgo e embaçado, aceitou-se a proposta de que respostas fixadas não deveriam ser formuladas. De tal forma que jogos de má educação, jogos de atordoar e jogos de destruição foram estruturados a partir da análise dos resultados, apresentados no capítulo cinco. Estes jogos são entendidos como ~~(des)~~propostas em vistas à uma ~~(des)~~educação, entendendo-se também a mediação do cômico como uma aceitação do (não)saber. Assim, formas ridículas estruturaram e impulsionaram considerações finais estranhas, erradas, duvidosas, irrelevantes, incompletas, desajustadas, tortas, doentias, debilitadas, grotescas, desconexas. Debilitado de verdades, o trabalho revela que a invasão do riso na educação pode ser uma visita indesejável, principalmente pelo caráter transgressor do cômico. Mas que, contudo, podem possibilitar uma imersão no novo e no desconhecido, contribuindo para o aprendizado de todos os envolvidos.

Degradar-se, dar vida à parte inferior do corpo, utilizar do valor negativo, destrutivo e, ao mesmo tempo, positivo e regenerador da existência são princípios que constituem a noção de riso neste livro. Fazer emergir a “formidade” bufa de uma estranha festa da algazarra, com valores invertidos e trocados, de um fracasso contínuo perante a vida, eis o propósito da mediação investigada (BAKHTIN, 2013).

Contribuir para o teatro e a educação e para a constituição de uma pedagogia do cômico; colaborar para a (re)significação de ações sociais e/ou culturais que ocorrem em contextos não escolares (como as desenvolvidas no CRAS) e escolares (como as oficinas do Programa Mais Educação); aprofundar o conhecimento sobre

modos de construção pública da mediação de ações junto a atores sociais em projetos, ações, programas e em espaços, sejam esses escolares ou não; gerar ou catalisar construções de uma postura crítica em relação às lógicas em jogo; eis algumas possíveis relevâncias do trabalho ora exposto.

A pesquisa-ação, metodologia/método que orientou a oficina e a forma de análise do material coletado, realizada por meio de distintos interesses, distintas instituições, distintos sujeitos, permaneceu sempre na passagem, na fronteira, no poço da escada descrito por Bhabha (1998) a partir da análise do trabalho da artista plástica Reneé Green. Realizou-se sem uma identidade fixa, sem sujeitar partes superiores e inferiores, sem contrapor suas fontes, sem produzir extremidades formadas em “polaridades primordiais” (BHABHA, 1998, p. 22). Sua redação e a delimitação de um começo e um fim para ela foram sempre difíceis e improváveis de se realizar. Por isso, cada fragmento deste livro, cada capítulo e cada tópico são um universo particular em si, uma experiência singular e, ao mesmo tempo, coletiva e diversificada. Recomenda-se, então, a experiência, não-realizada, de que o livro seja lida de trás para a frente, do meio para o final, de frente para trás, do meio para o começo... ou, quem sabe, de cabeça para baixo.

De maneira mais objetiva, o livro foi dividido, mas não fragmentado, em três capítulos, cujas características primordiais se encontram sumarizadas a seguir.

O primeiro capítulo, intitulado *Bobagens Iniciais Provenientes de Circunstâncias Irrelevantes*, apresenta questões gerais sobre o objeto de estudo, incluindo as diversas esferas que tangem a pesquisa. Aborda os aspectos gerais sobre os quais a mediação proposta se desenvolveu.

No capítulo dois, *Os Voos da Pesquisa-Ação*, são dissertadas características sobre o método ou procedimento ético da pesquisa, bem como, as características do instrumento primário de dados e da forma de sua análise. Por meio dos relatos e dados provenientes da oficina, foram traçados mapas sem locais fixados e itinerários itinerantes, desenvolvidos em ações híbridas, percorrendo caminhos burlescos, desequilibrados em linhas tortuosas e irrisórias.

O capítulo terceiro, *Preposições da Pedagogia do Cômico*, apresenta os resultados da pesquisa. Apontam-se algumas preposições a respeito do desenrolar de pesquisa e da ~~(des)~~proposta da mediação do cômico. Faz-se uma análise por meio de dados provenientes dos sujeitos, especialmente, dos diários de itinerância da professora que ministrou a oficina.

Por fim, e não tão finalmente, são traçadas algumas considerações incompletas coladas ao final desta publicação.

# CAPÍTULO 1: BOBAGENS INICIAIS PROVENIENTES DE CIRCUNSTÂNCIAS IRRELEVANTES

## 1.1 CAMINHOS BURLESCOS DE UM PESQUISAR

Interesses artísticos, pedagógicos, teatrais e cômicos estão interligados neste livro por uma série de contextos e referências artísticas, teóricas, filosóficas, sociológicas e historiográficas do seu autor e do pesquisador coletivo que executaram as ações da pesquisa. Os caminhos de constituição desse hibridismo, delineado neste tópico, por meio do burlesco caminhar do autor desse livro, iniciam-se juntos às suas inquietações, tensionadas durante sua formação superior e profissional.

Já no início de sua trajetória profissional, no ano de 2006, colocou-se na condição de artista e de educador social, no mesmo período em que terminava sua primeira graduação, Licenciatura em História, realizada junto à Universidade Federal do Acre – UFAC. Exercendo ambos os ofícios acima mencionados, realizou apresentações teatrais cômicas em escolas de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – Acre, junto ao Centro de Multimeios, no qual permaneceu vinculado por três anos. Lá, teve a oportunidade de trabalhar com Marília Bomfim, artista, professora, diretora da referida instituição e, também, sua tia, que, entre outras coisas, possuía um histórico de trabalho com a linguagem do palhaço.

Posteriormente, mas não tão distante, a partir do ano de 2008, aprofundou em seu interesse nos estudos teatrais e, especialmente, do cômico, longe de sua terra natal, o Estado do Acre. Estrangeiro em terras paranaenses, residindo na metrópole de Curitiba, o cômico passou a ser explorado a partir de apreciações de espetáculos teatrais e de cursos livres sobre linguagens específicas do cômico, como a iniciação na linguagem do palhaço, realizada na Escola do Ator Cômico, sob a coordenação e condução do diretor de teatro, professor e palhaço Mauro Zanata.

Esse mesmo período coincidiu com seus estudos de mestrado, com pesquisa voltada ao teatro de grupo no Estado do Acre, concretizado junto à Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, no Programa de Pós-Graduação em Artes. Tais estudos realizaram-se em constantes diásporas (HALL, 2008) entre as metrópoles brasileiras Campinas-Curitiba e o Estado do Acre. Entre idas e vindas, em seus desteros<sup>1</sup>, pode içar importantes conversas junto a amigos, dentre os quais, cito:

---

<sup>1</sup> Desterro é o nome de um interessante espetáculo dirigido pelo autor deste livro, realizado em 2012, com influências

Renata Lima e Rodrigo Scalari, artistas e educadores que influenciaram, em diversas esferas, a criação e execução da pesquisa-ação e auxiliaram a delimitar alguns traços a respeito de estilos cômicos.

No ano de 2009, o presente autor retornou para a finalização da sua segunda graduação, Licenciatura em Teatro, junto à Faculdade de Artes do Paraná – FAP, concluindo os estudos superiores de formação de professor de teatro que iniciara na UFAC. A universidade apresentou-se, pela primeira vez, como a esfera de aprofundamento de suas inquietações sobre o cômico, por meio de estudos teóricos e práticos. Na condição de discente, junto a outros colegas de turma, diferentes criações cômicas e discussões teóricas sobre o assunto puderam ser exploradas, em disciplinas regulares do referido curso, a exemplo de Interpretação Teatral, Direção Teatral e Elementos do Espetáculo, que se encontravam, à época, sob a responsabilidade dos professores Luciane Barone, Paulo Biscaia e Francisco Gaspar, respectivamente.

Além disso, vinculando elementos artísticos e pedagógicos da formação superior de um professor em teatro, o ensino e o cômico passaram a integrar-se como uma possibilidade de estudo. Nesse sentido, duas importantes companheiras de turma, Heidy Mayumi e Fernanda Fuchs, que possuíam repertório prévio de trabalhos artísticos como palhaças, juntaram-se aos interesses de investigação sob o ensino da linguagem do palhaço.

Na disciplina de Estágio Supervisionado, organizaram-se, então, como um trio, e apresentaram o projeto “O palhaço invade a escola”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Guaraci Martins. Tal disciplina tem como fundamento propiciar o primeiro contato do futuro professor com a docência em teatro por meio da observação, da participação e da regência de distintos conteúdos sobre o teatro nas séries finais do Ensino Fundamental II e Médio.

Aprovado, o projeto desenvolveu-se a partir de uma investigação do ensino de uma linguagem específica do cômico, o palhaço. Como uma primeira tentativa de sistematizar uma prática e um pensamento sobre o assunto, o projeto voltou-se para a educação formal, na disciplina Arte, com uma mediação frente a crianças e a

---

dos contextos supracitados e dos trabalhos artísticos da performer norte-americana Meredith Monk. Demarca outro campo de interesse do pesquisador e dos trabalhos da Companhia do Intérprete: a Arte Contemporânea. Esse, no entanto, é um assunto para outra investigação, já em andamento, sob o olhar cuidadoso da professora da oficina Ateliê da Comédia, Caroline Marzani, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, realizado junto a UTFPR.

adolescentes em fase de escolarização na educação básica.

Nesse primeiro projeto, a justificativa apresentada para sua realização era de que, ao atuar junto à escola, desenvolvendo aulas teóricas e práticas cujo foco era a linguagem do palhaço, logo, trabalhando o riso e o risível, seria possível cultivar melhorias nas relações pessoais das crianças e dos adolescentes. Isso porque, sendo o riso um dos elementos mais contrapostos à escola de educação formal, caracterizada pelo ambiente da seriedade, seria possível introduzir, sistemicamente, uma vivência prática e discussões teóricas que complementaríamos os estudos de tais crianças e adolescentes.

Pensava-se, naquele momento, em coadunar com a ideia de Sarmiento (2003), ao refletir sobre o cotidiano escolar, de que há na escola estruturas que constroem as ações, mas que, também, existe um espaço de relação entre os diferentes sujeitos e instituições atuantes na escola, que podem gerar fugas ou reforçar tais estruturas. Nesse sentido, mediar o cômico por meio do riso e do risível poderia ser uma maneira de criar uma fuga no que se refere ao sujeito em relação a ele mesmo.

Na condição de ensinar, professorar, mediar e orientar, a partir do ano de 2011, o pesquisador começou sua trajetória como docente do ensino superior junto a um curso de formação de atores, Bacharelado em Teatro, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Tanto na docência, quanto nas orientações de iniciação científica, propôs práticas de ensino-aprendizagem, investigativas e teóricas, cujo foco foi o trabalho com distintas linguagens teatrais cômicas (bufão, palhaço, comedia dell'arte e caricatura). Interessava-se pelo papel que esse estudo poderia propiciar ao artista em formação, visando uma melhoria em sua atuação cênica.

Nesse caso, coadunou-se com a ideia de utilização de linguagens cômicas teatrais como uma possível forma de ultrapassar as convenções teatrais, de maneira a auxiliar na preparação do ator ou de criar relações com o público que levassem a extrapolar as noções de disciplina e ordem, características da sociedade technoindustrial.

O riso, nessa perspectiva, é aplicado na melhoria da capacidade de atuação do ator, sendo realizado por meio de treinamentos, ensaios, técnicas como construção de habilidades para melhor a boa interpretação. Educação de resultados e indicadores. Essa visão se estabelece, pois, pela procura de êxito e de acertos que devem convergir para a apresentação de um “bom” interpretar, de um “bom”

espetáculo, de um “bom fazer”. Rir colocando a máscara e fixando-a. Vislumbra-se êxito e acerto. Passa a enquadrar-se na normatividade, seguindo verdades dadas.

Ainda vinculado ao ambiente acadêmico, como professor substituto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no ano de 2012, pode dar prosseguimento as suas inquietações a respeito do assunto, por meio da realização de cursos de extensão, no formato de oficina, para grupos de atores e não-atores, na qual foram exploradas a questão do riso e da comicidade corporal. Primeiros passos na formulação de uma ação e reflexão similar a que se apresenta nesta publicação, na qual o desenvolvimento ocorre junto a não-atores e com o propósito de pesquisa no riso e não na definição de um estilo cômico.

No segundo semestre do ano de 2012, o autor decidiu prosseguir com seus estudos a respeito do cômico teatral e seu ensino, como objeto de pesquisa para a realização de seu doutorado, cujo projeto obteve aprovação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP. Assim, propôs-se investigar o cômico e seu ensino a jovens de periferia.

Contudo, durante toda a pesquisa, e transcurso do doutorado, esteve diante do problema sobre a finalidade de aplicação da mediação do cômico, que acabou por se tornar o ponto central da pesquisa-ação. Ultrapassar as convenções teatrais ou intervir na condição social, dois paradigmas da aplicação do cômico no século XX, com os quais se defrontara no próprio percurso de sua trajetória profissional. No segundo caso, o foco é auxiliar na preparação do ator ou encontrar novos significados para cena teatral. No primeiro, produzir melhorias na realidade circundante por meio do riso. Em ambos os casos, está em voga a ideia de dilatar a própria identidade, o autoconceito, a consciência de si. Desenvolver o *clown* pessoal, dizem. Cômico como um elemento terapêutico e pedagógico.

À medida em que se passaram as horas, os dias e os anos, o pesquisador, como um tolo, persistiu inquieto. Mesmo tomado pela dúvida, foi obrigado a respeitar o tempo. Lentamente ou de maneira súbita, seguindo um ritmo bizarro, ao prosseguir investigando, incontrolado em sua razão, foi, mesmo assim, tomado por provocações. Multiplicaram-se sempre as dúvidas, os medos, as reponsabilidades, as potencialidades, as banalidades. Muitos risos, muitas lágrimas. Festejos a cada descoberta, sempre seguidos de prantos ao deparar-se com os dilemas, inevitáveis, do desconhecido que se apresentava. Prosseguiu-se, em um constante ir e vir, em constantes diásporas, no entre-lugar, no hibridismo de referências que se colocava.

Ao enveredar pelos burlescos caminhos do cômico, que desestabilizaram as suas próprias verdades, sendo, pois, o eterno desconhecido, a insegurança do viajante é, tão somente, sua única (in)certeza. Um grande tolo, fadado ao fracasso. Estando de passagem, perde-se no ritmo, no tempo e no espaço.

## **1.2 ATELIÊ DA COMÉDIA, AÇÕES HÍBRIDAS**

A pesquisa aqui apresentada, situada em interstício, realizada no entre-lugar (BHABHA, 1998), foi movimentada por meio de distintas fontes, distintas instituições, distintos sujeitos, distintos planos. Ação de uma das ações do projeto cultural, pesquisa acadêmica, pesquisa artística e pesquisa pedagógica, a oficina Ateliê da Comédia, como será tratado no próximo tópico, realizou-se por meio de uma série de convergências. Compôs parcerias no desenvolvimento do projeto cultural; o ponto de cultura como política pública; a relação entre as políticas de cultura e a assistência social; os entrelaces entre teatro e educação em ações sociais de caráter cultural; dentre outros pontos soltos e, ao mesmo tempo, interligados.

Colocando-se nas fronteiras, sem, contudo, fixar suas extremidades, o intercâmbio de valores, significados e prioridades nem sempre foi colaborativo e dialógico, deparando-se, muitas vezes, com o contexto, que se demonstrava “profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável” (id., p. 20). Pesquisa sempre difícil e improvável de concretizar-se, na qual nunca se teve certeza absoluta sobre o seu início efetivo. Defrontava-se, corriqueiramente, com conflitos provenientes dos interesses e valores híbridos de suas ações, o que conduzia o pesquisador, ou melhor, os pesquisadores, a idas e vindas inconstantes entre valores, significados e prioridades do que se pretendia pesquisar.

Híbrido, pôs-se na fronteira de pontos extremos, sem separá-los. Como uma “ponte que reúne enquanto passagem que atravessa” (*Idem, ibidem*, p. 24), interagiu com políticas públicas de cultura e assistência social, pesquisa acadêmica e pesquisa artística, ações sociais e culturais, educação, teatro, cômico teatral, riso e risível, teatro e educação, projeto cultural, produção cultural, grupo de teatro, entre outros.

Por isso, apresentar-se-á, neste tópico, algumas características das distintas

instituições, dos distintos sujeitos e das políticas públicas, que se integraram no desenrolar da pesquisa-ação. Sem a utopia de concretizar plenamente uma narrativa sobre cada ponta das ações da pesquisa, sabendo da total parcialidade que tal narrativa possui, as pontas da investigação apresentadas têm o interesse de levantar questões sobre a oficina Ateliê da Comédia<sup>2</sup>.

Tal oficina compôs uma das ações do projeto cultural, realizado a partir de recursos financeiros provenientes de um programa do governo federal de incentivo à cultura, o Ponto de Cultura. Tal projeto cultural foi idealizado e realizado por um coletivo de artistas e professores de teatro, egressos do curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná, que se reuniram, em 2011, para criar um coletivo, instituído, posteriormente, como uma entidade do terceiro setor, chamado Companhia do Intérprete<sup>3</sup>.

A oficina foi realizada e produzida, então, por sujeitos que produziam seus trabalhos por meio de uma instituição, criada por eles próprios, vinculada ao terceiro setor, cuja escolha da pessoa jurídica dava-se pela aderência com um modelo de agrupamento ligados por causas ideológicas e atuação junto a projetos socioculturais. Rejeitavam, nesse caso, a empresa com fins lucrativos, como a produtora teatral, cujo encaminhamento baseia-se eminentemente na formulação de um produto.

Tinham por princípio as ideias de encenadores, que, desde o início do século XX (ROUBINE, 2003), tentavam ultrapassar as limitações impostas pelo movimento clássico burguês (ROUBINE, 2003). As reflexões realizadas por esses encenadores sobre os diversos sujeitos atuantes do teatro, em especial sobre o ator, extrapolaram a ideia de preparação de cena teatral. À sua maneira, cada um desses integralizou o teatro com outras áreas do saber. O teatro passou a ser visto como ato cultural, filosófico, político e ético.

Martins (2002, p. 241) argumenta que:

Em suas práticas, podemos encontrar não só a procura pelo aprendizado de uma técnica do ator, como também a busca de um novo ser humano num

---

<sup>2</sup> Nome farsesco, sua escolha deu-se por uma percepção do grupo de artistas e professores de que, no Brasil, o termo “comédia” é mais popularizado, possibilitando uma maior familiaridade com os possíveis alunos. Farseco, pois o propósito do trabalho era o cômico e o riso, e não a comédia, cujas diferenças conceituais serão explanadas no próximo capítulo. Portanto, procurou-se um nome atrativo para os jovens e as crianças.

<sup>3</sup> A Companhia do Intérprete, entidade sem fins lucrativos, foi criada no ano de 2011 e enquadrada na Lei 9.790, de 23 de Março de 1999, que cria a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP. A OSCIP é um modelo de organização pública não estatal, que atende ao propósito de complementar as políticas públicas sociais nas áreas de educação, saúde, cultura, meio ambiente e pesquisa científica.

teatro e sociedade diferentes e renovados; portanto, busca de um modo de trabalho que não vise somente o êxito dos espetáculos, mas que possa estar conectado com uma investigação de diferentes aspectos da linguagem e com as tensões culturais que o teatro pode provocar (Cruciani, 1995, p. 26). A pedagogia, entendida não só como a comunicação de uma experiência e de um saber, mas também como uma investigação coletiva sobre o homem e o teatro, permite o aprofundamento da relação entre os atores e o encenador e projeta novas expectativas de relação com o público.

As ideias dos encenadores, como visto, procuravam encontrar uma visão geral da arte teatral e sua relação com a sociedade e a vida. Tais experiências passaram influenciar o pensamento sobre estratégias pedagógicas, implicando em propostas voltadas ao desenvolvimento com o outro. Tais experiências eram derivadas, muitas vezes, de oficinas e *workshops*, refletindo sobre diversos aspectos do sujeito atuante do teatro. Por isso, o encenador pode ser entendido, conforme Martins (2002), como o primeiro pedagogo do teatro, visto que se preocupou com a relação do ator, público e as diversas maneiras de relação do homem com a arte teatral.

Koudela (2006, p. 38) comenta que:

Na década de sessenta [no Brasil], foram concebidas novas formas de teatro, que se tornaram independentes e não seriam viáveis dentro do esquema do show business. Muitos grupos “reinventaram” o teatro e a técnica era aprendida durante os workshops, cujo desenvolvimento se dedicava à descoberta de novas formas de comunicação.

Esses grupos produziram trabalho em coletivos que procuravam continuamente investigar diversos aspectos das funções do teatro no Brasil, investigações que eram, muitas vezes, desenvolvidas por meio de *workshops* e oficinas. Determinavam práticas que discutiam o sentido mais amplo do teatro, em diversas esferas, incluindo um pensamento sobre um trabalho educacional voltado para atores e não-atores (BOAL, 1999).

Uma organização importante, nesse cenário, foram os agrupamentos autointitulados “amadores”. Constituídos entre as décadas de 1930 e 1940, esses coletivos caracterizavam-se por um discurso ideológico que se estabelecia pelo cruzamento entre práticas artísticas e ações sociais (MELO, 2010).

No temário *A organização dos amadores*, criado em setembro de 1982, para o III Congresso de Teatro Amador, realizado em Aracaju, pela Confederação de Teatro Amador – CONFENATA, prescreveu-se alguns dos princípios desses coletivos:

## 2.1 – O grupo amador

Considerando que:

- a) existe uma diferença fundamental entre os grupos amadores e os elencos formados circunstancialmente em função de eventuais montagens teatrais e que a estrutura do grupo de teatro amador tem uma série de outros requisitos além da simples constituição de elenco;
- b) podemos caracterizar os atores, quanto a sua presença nos grupos, como engajados nos mesmos ou como “flutuantes”, isto é, os que transitam de uma para outra montagem;
- c) os grupos estão sempre necessitando da presença de elementos que possam contribuir para os seus crescimentos, mesmo que não sejam integrantes efetivos;

CONCLUIMOS QUE:

a presença dos artistas amadores “flutuantes” – prestadores de serviços em determinadas produções – no seio do movimento é prejudicial na medida em que esses artistas não se integram à discussão e à continuidade do fazer teatral dos grupos, não se engajando, portanto, a uma luta maior pela autonomia e livre expressão do teatro amador; [...]

d) a utilização do nome amador e sua condição jurídica para a exploração comercial e o uso de benefícios específicos dos amadores em proveito próprio, individual, são práticas equivocadas, pois desagregam o movimento teatral amador e esvaziam as lutas dos trabalhadores profissionais das artes cênicas. Esse fato também tem impedido a participação e o avanço dos trabalhos executados por grupos ligados ou provenientes de movimentos populares, os quais não têm a preocupação capitalista ou comercial com a sua prática teatral. Por isso, essa prática oportunista deve ser repudiada e denunciada aos órgãos do movimento teatral brasileiro (ANDRAUS e MELO, 2015, p. 99).

A integração entre os participantes por meio de uma ideologia em comum, muitas vezes integralizadas pela ideia de pesquisa de linguagem; a contraposição a outros formatos de agrupamento, especialmente aos de produções realizadas de forma esporádica para a simples realização de um projeto, cuja constituição já demonstra o seu caráter de vinculação inicial longe de causas ideológicas; a organização que se respalda na constituição de uma pessoa jurídica que vincule ideologicamente e institucionalmente esse coletivo, garantindo a continuidade e a possibilidade de uma convergência de interesses; são, portanto, características dos coletivos amadores.

Respaldado ainda em muitos desses princípios, no início do século XXI, grupos brasileiros de teatro, como a Companhia do Intérprete, continuam a vincular ações sociais e experiências artísticas. Destacam-se trabalhos como o do Centro de Pesquisa Teatral, dirigido por Antunes Filho; o do grupo Ói Nós Aqui Traveiz, desenvolvido em Porto Alegre; as montagens com iniciantes, coordenadas por João das Neves, na Amazônia; o coletivo Teatro Vento Forte, de Ilo Krugli; e as experimentações com estudantes universitários efetivadas por diretores como Márcio

Aurélio, dentre outros (MARTINS, 2002).

Assim, foi nessa concepção de grupo de teatro, bem como, de professor de teatro como um agente de atuação em contextos escolares e extraescolares, que se iniciou o projeto cultural com financiamento público.

O Ponto de Cultura, enquanto política pública, foi criado no ano de 2004, como uma alternativa às políticas de incentivo à cultura que vigoraram no Brasil, desde a década de 1990, especialmente, ao modelo de mecenato, que, segundo Moreira (2003), confundia os dois grandes modelos de políticas de incentivo à cultura (europeu e norteamericano) vigentes no cenário mundial. Tais modelos se diferenciam pelo maior ou menor investimento dos sistemas de financiamento à cultura da esfera pública ou da iniciativa privada.

Popularmente chamado de bonificação fiscal, o mecenato consistia na aprovação do estado de projetos na área cultural, sem, contudo, propiciar diretamente o recurso financeiro aos proponentes. Liberava um bônus fiscal para os artistas ou coletivos, devendo esses captar os recursos financeiros diretamente com empresas privadas. Estas, por sua vez, tinham isenção total de determinado(s) imposto(s), proporcional(is) à quantidade de recursos repassados.

Esse modelo incentivou um sistema de privilégios a projetos e iniciativas culturais encabeçadas por grandes produtoras, capazes de efetivar os interesses de entidades com fins lucrativos no que se refere à visibilidade mercadológica. Em decorrência disso, iniciativas realizadas por pequenas empresas ou por instituições do terceiro setor, que possuem finalidades distintas das almejadas pelas grandes corporações, permaneceram em desvantagem.

Reis e Santana (2010, p. 3) explicam que:

[...] os Pontos de Cultura e o Programa Cultura Viva foram criados juntos e estão indissociáveis um do outro: “O Cultura Viva é concebido como uma rede orgânica de gestão, agitação e criação cultural e terá por base de articulação o Ponto de Cultura”. O Ponto de Cultura tem a função de articular a produção cultural local, promovendo o intercâmbio entre linguagens artísticas e expressões simbólicas, além de gerar renda e difundir a cultura digital.

Articulando outros olhares para políticas públicas de incentivo à cultura nacional e repensando o gerenciamento e a produção cultural brasileira, o Ponto de Cultura e o Programa Cultura Viva possibilitaram novas maneiras de distribuir os recursos públicos destinados à cultura. Por meio de incentivo direto, no qual os

recursos financeiros são repassados através de convênios, contratos e termos de parcerias, o governo possibilitou atuar em áreas estratégicas e incentivar ações culturais, cujos proponentes eram desprestigiados no modelo do mecenato.

Destinado exclusivamente a entidades sem fins lucrativos atuantes nas áreas culturais e sociais, descentralizando e privilegiando a diversidade de práticas artísticas brasileiras, o Ponto de Cultura se concretiza por meio de contratos, convênios ou termos de parcerias. Sua seleção ocorre por meio de concorrência pública, com a abertura de um edital aberto para instituições da sociedade civil, que desenvolvam trabalhos de caráter cultural ou social há pelo menos um ano. Na seleção, as entidades concorrentes devem apresentar um projeto a ser desenvolvido durante três anos, com previsão orçamentária<sup>4</sup> e propostas de ações socioculturais.

O Ponto de Cultura da Companhia do Intérprete, intitulado Teatro em Bairros de Paz<sup>5</sup>, propôs a realização de oficinas e apresentações de espetáculos teatrais em bairros carentes do município de São José dos Pinhais-PR, tendo como principal público jovens e crianças de baixa renda. A oficina realizou-se no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) Helena Meister, localizado no bairro Guatupê, na cidade de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba.

O CRAS foi instituído pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), em 2004, que prevê em seu normativo a possibilidade de parcerias com órgãos do terceiro setor e a realização de ações de natureza sociocultural (Política Nacional de Assistência Social – PNAS, 2004). Entre as suas obrigações institucionais encontra-se a execução de um conjunto de ações, projetos, programas e serviços que visam o enfrentamento da pobreza, a redução e prevenção dos impactos oriundos das disparidades econômicas e sociais brasileiras (MICHETTE, 2010). Por isso, os locais em que encontram situadas essas instituições, incluindo o espaço de realização do projeto cultural e da pesquisa-ação, têm em comum o alto grau de pobreza financeira dos habitantes de sua região.

Segundo Pilotto (2010, p. 149):

Por meio da segregação, as camadas de alta renda *dominam* o espaço, o

---

<sup>4</sup> Dos recursos investidos, a parte orçamentária deve ser destinada à realização de ações específicas previstas em projeto, destinando-se, exclusivamente, à compra de materiais para custeio e pagamentos de serviços e, outra, destinada à estruturação da entidade, com a obrigação de compra de materiais permanentes para a instituição.

<sup>5</sup> O nome do projeto faz referência ao programa idealizado pelo governo brasileiro Territórios de Paz, do qual o município de São José dos Pinhais e os bairros em que se desenvolveriam as ações faziam parte no ano de proposição do projeto.

que quer dizer que escolhem as melhores localizações, garantem as condições de acessibilidade, definem o “perto” e o “longe”, transformam o centro tradicional, produzem um “novo centro”, condicionam o mercado imobiliário, interferem nas ações do Estado.

Constituído por moradores que vivem à margem do centro urbano, portanto, em locais mais afastados e com piores infraestruturas, o público da oficina foi selecionado de acordo com os critérios definidos pela Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS (2005), que interpõe especificidades aos participantes das ações da instituição que acolhera o projeto cultural, sendo o seu perfil prioritário:

- estudantes da rede pública de ensino;
- crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social;
- populações de baixa renda, habitando áreas com precária oferta de serviços públicos e de cultura;
- jovens em conflito com a lei;
- gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais – GLTB.

As famílias e/ou indivíduos atendidos pelo CRAS são acompanhados por meio de visitas realizadas por servidores públicos, nas quais procuram identificar a realidade das famílias atendidas, inclusive, a assiduidade dos filhos na escola (MICHETTE, 2010).

Devido a realidade dos indivíduos envolvidos na oficina, afeto, lágrimas, risos, verdades e mentiras, acertos e erros, sem nenhum privilégio de um ponto em relação ao outro, foram reações corriqueiramente vivenciadas apenas pelas demandas e demandas que eram impostas a gerenciar. Por isso, ao iniciar o projeto/processo, tinha-se em mente um ensino de arte teatral cômica relacionada a um ato de ensinar e aprender composto por referências, nomes, técnicas, modelos, verdades, certezas. Ao contrário disso, a equipe deparou-se com um universo que lhes pareceu totalmente errado, torto e estranho.

Nesse cotidiano da oficina, jamais poder-se-ia contar com a totalidade dos alunos, tendo em vista que, para cada aula, havia uma nova demanda a ser enfrentada; para cada ação, um fracasso a ser vivenciado. Um universo de possibilidades postos a frente, dia a dia, aula a aula, vivenciado com toda a fugacidade, buscando-se solucionar qualquer conflito que se apresentasse e, ao

mesmo tempo, encontrando-se prontos para um novo momento com suas novas questões, pleno em sua veracidade, mesmo que fugaz e transitória.

Várias crianças e vários adolescentes que participaram da oficina encontravam-se acolhidas em abrigos provisórios, provenientes de uma realidade não estruturada. Frequentemente, a primeira refeição do dia era feita com lanches servidos na própria instituição. Por isso, a carência alimentar dos alunos foi percebida e discutida em distintas situações pelos integrantes do projeto.

No dia 06 de dezembro de 2013, por exemplo, após vivenciar situações relacionadas à comida, que serão analisadas no próximo capítulo, Caroline, a regente da oficina, registra uma ocorrência em que foi necessária realizar tomadas de decisões pelo grupo, no que se refere ao alimento servido durante a aula. Nesse relato, ela expõe:

Elderson [coordenador geral do projeto] aconselhou que na próxima aula eles [os alunos] comam o lanche assim que chegarem. Eu deixo para o final da aula sempre, mas para evitar que eles fiquem com fome e, aconteçam situações como a de hoje, é bom que eles comam o quanto antes. (MARZANI, 2013, p. 11)

Dessa maneira, a alimentação servida para os alunos no final da aula, necessitou ser transferida para o início.

Atrelando-se ao pensamento de Artaud (2006, p.1), no desenvolvimento da oficina, parecia inútil “[...] defender uma cultura cuja existência nunca salvou qualquer ser humano de ter fome e da preocupação de viver melhor, mas extrair, daquilo que se chama cultura, ideias cuja força viva é idêntica à da fome”. Realizar jogos e cenas, portanto, que incluíssem questões relacionadas à comida foi uma escolha do coletivo de artistas e professores no intuito de parodiar um problema social historicamente estabelecido no Brasil, cujo reflexo se adentrou no escopo de questões postas na pesquisa-ação e no desenrolar da oficina.

Como foi mencionado, houveram alunos que participaram do início ao fim das atividades da oficina; outros, que entraram na metade; e, ainda, alguns que participaram esporadicamente das aulas.

A princípio, tentou-se manter as turmas fixas, de maneira a estabelecer uma data final para a inscrição e para a entrada de alunos nas aulas. Contudo, esse postulado pedagógico mostrou-se, com o passar do tempo, inviável para as demandas estabelecidas, tendo em vista que o fluxo de ingresso e saída de alunos

se mostrava constante.

Foi necessário aceitar o que Conquergood propõe para uma prática pedagógica em arte, cujo foco é a “performatividade” e o processo, quer seja o “[...] emergente, temporal, contingente, provisório, indeterminado, dinâmico, desestabilizando [...] a mudança do produto à produtividade” (1989, p. 83). Por isso, em relação aos ingressos e saídas de alunos, passou-se a privilegiar a ideia de fluidez, lapsos e contradições como parte da experiência de aprendizado, aceitando a experiência pedagógica como uma resistência ao fechamento.

No entanto, concomitantemente a essa realidade, havia um brilho, uma alegria e uma vontade nessas crianças e adolescentes em participar daquelas aulas, sem uma relação direta com uma valorização social a respeito da arte ou a qualquer outro fator externo a sua própria realização. Brilho que era resultado do próprio prazer em brincar, em jogar, em fabular, em conviver, em fazer, em se sentir pertencendo a um grupo, em se singularizar. Desprovidos de uma pragmática absoluta, essas crianças e adolescentes travavam, para além de um discurso de verdade, além da busca por um sublime, a necessidade que se emanava do jogo em si mesmo, no próprio ato de jogar, concomitante ao ato de comer e morar.

Experiência de pesquisa com uma execução intensa, carregada de variáveis, movida por distintas preposições, conduziu os pesquisadores, em dado momento da pesquisa e da oficina, a uma temporalidade impossível de ser definida, a lançar-se perante aquele universo sem um saber prévio sobre ele, sem querer catalogar os alunos.

## CAPÍTULO 2: OS VOOS DA PESQUISA-AÇÃO

## 2.1 PESQUISAR E AGIR

Como em um voar, a procura de novos horizontes, a pesquisa conduziu-se, de maneira ativa, no acompanhamento e desenvolvimento das ações da oficina Ateliê da Comédia, focando-se, especialmente, nas aventuras de sua mediação. Propondo, atuando e interagindo, o pesquisador adotou para o trabalho investigativo a metodologia, ou a postura metodológica, chamada de pesquisa-ação. De caráter qualitativo, a pesquisa-ação se insere no campo de estudos da educação como uma estratégia em vistas à melhoria da realidade, procurando, por meio da pesquisa, “fundamentalmente, contribuir *com* informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança *para a sua melhoria*” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 167).

Sandin Esteban (2010, p. 171-172) explica que:

Rompe com a forma tradicional de entender as relações entre conhecer e agir. Questiona a ideia de que a forma racional de proceder na prática é aplicar o conhecimento disponível e, portanto, a pesquisa autêntica se dirige a conhecer uma realidade ou um fenômeno, enquanto a prática se valeria de técnicas e recomendações deduzidas daquele conhecimento. Contra essa ideia, a pesquisa-ação transforma a prática em objetivo de pesquisa, de maneira que conhecer e agir fazem parte de um mesmo processo exploratório. Articula-se a atividade reflexiva e a ação transformadora, a inovação e a pesquisa.

A pesquisa-ação, nesse sentido, se desenvolve como um campo dinâmico no qual a investigação é integrada a atuação social e a pesquisa acadêmica de maneira indissociável, fundindo prática reflexiva e ação transformadora. Compreende a própria prática de pesquisar como uma maneira de conhecer e agir, o que, na forma tradicional de pesquisar, são considerados dois processos de naturezas distintas. Une-se, sobretudo, pelas tomadas de decisões perante as mudanças a que se pretende.

Sobre isso, Barbier (2007, p. 68) ressalta:

A pesquisa-ação como a medicina, revela mais a arte, se não for mais até do que a ciência. Quero dizer com isso que se trata de aplicar faculdades de abordagem da realidade que pertencem aos domínios da intuição, da criação e da improvisação, no sentido da ambivalência e da ambiguidade, em relação ao desconhecido, à sensibilidade e à empatia, assim como a congruência em relação ao conhecimento não-encontrável ou “velado” em última

instância, como o é o real.

Pesquisando e agindo ao mesmo tempo, ultrapassa-se o princípio de que investigar é organizar o mundo e dar a ele sentidos objetivos, por meio de métodos precisos. A pesquisa-ação revela, também, senão muito mais, o mundo afetivo e à experiência de vida. Integra, assim, teorização e criação, ato científico e poético. Por isso, essa postura metodológica prioriza a constante valorização dos afetos, localizando virtualidades e acreditando na inseparabilidade do par sujeito pesquisador/objeto da pesquisa.

Como um percurso de viagem, Buelau e Castro (2012, p. 192), a partir dos estudos de Deleuze, argumenta estratégia semelhante em qualquer pesquisa de natureza artística:

O caminhar de uma viagem não pode seguir um planejamento rígido, no qual já se sabe o passo seguinte antes mesmo de sentir os efeitos daquilo que se vive. No caso da pesquisa, isso não significa dizer que não exista um método ou que ele deva ser jogado no lixo. A delicadeza está em inverter a ordem tradicional dos passos. Não é a metodologia que indica previamente o caminho a seguir. É a abertura sobre um plano de consistência que dispara a busca por conexões de várias ordens, que podem ser a toda hora desmontadas, transformadas, reconectadas em outros pontos. O empenho que interessa manter é aquele que escapa a qualquer comando, a qualquer totalidade. Não há centro. Só há a multiplicidade de uma experimentação ancorada no real. É preciso expulsar toda e qualquer unidade (um autor, uma regra, uma lei, um estado...) que queira se sobrepor a esta multiplicidade, ou à experiência propriamente dita.

Sem negar a existência de um método, os diversos voos alçados em uma pesquisa-ação possuem um mapa com abertura para o encontro de distintas rotas e atravessamentos, com traços e conexões de distintas ordens, de caminhos com multiplicidades de ligações, muitos dos quais já se encontram delineados e outros ainda desconhecidos. Semelhante a um voo, a um caminhar ou aos passos que se dá na existência, que, muitas vezes, conduzem a encontros com o inesperado, produzem choques e novas dúvidas, a pesquisa-ação traça uma rota cujo os traços vão sendo delineados e reprocessados a todo instante.

Nessa abordagem, leva-se em considerações os próprios percursos da pesquisa, que, muitas vezes, produzem distintas sensações, percepções e intuições, conduzem a situações de acaso, de acontecimentos novos e encontros, para as quais

o pesquisador deve estar disponível e atento. Deve-se seguir as diversas pistas lançadas em todas as etapas da pesquisa, mesmo que tortas, atrapalhadas ou erradas. E também os caminhos, ainda que, aparentemente, indecifráveis e ilógicos.

Semelhante a esse pensamento, discutindo metodologias de pesquisa em artes, Aranha & Oliveira (2012, p. 28), também, argumentam:

Nesse momento, ao substituir a palavra “desrazão” por “irrazão”, conceito de Merleau-Ponty sobre o *conhecimento que abandona as certezas e as evidências trazidas pela razão e que desmancha o tecido da tradição ao puxar os fios da não-coincidência sem procurar sínteses apaziguantes*, apontamos que, se fosse possível definir o segredo da pesquisa em arte, este residiria num entre-mundo - a meio caminho de duas dimensões, “razão” e “irrazão” (Chauí, 2002, p. 28). E a interação possível entre “razão” e “irrazão”, além de ser parte da compreensão da própria estrutura do conhecimento artístico, depende, também, dos fundamentos escolhidos pelo pesquisador para subsidiar a construção metodológica desse conhecimento em relação ao objeto de estudo assinalado. Detentor das escolhas, o pesquisador será responsável pelo o êxito dos resultados finais de sua investigação, porém, é o percurso, e não o resultado, que mostra a qualidade do trabalho.

A investigação em arte, e sua análise, encontra-se, pois, entre a razão e “irrazão”, trazendo à tona fios da não-coincidência e negando-se a uma síntese apaziguante. O voo do pesquisar é uma busca constante por um estado de planar como um pássaro, que ora rastreia os céus, ora toca algo, pousa momentaneamente e ora reconhece atentamente aquilo que se propôs a investigar (KASTRUP, 2007).

## 2.2 PESQUISADOR COLETIVO

Pássaros que vivem juntos realizam voos que ocorrem de maneira coletiva, em bando, criando diferentes desenhos geométricos espaciais de acordo com os ambientes e condições climáticas que encontram. Nesse caso, voam em conjunto para que, entre outras coisas, possam diminuir o atrito com o ar, o que concede um menor gasto de energias para as aves e, estando em conjunto, aumenta a possibilidade de que consigam deslocar-se para os locais que almejam.

Tal qual o voo grupal dos pássaros, uma das características primordiais da pesquisa-ação é a sua realização por um grupo de pessoas, que foi chamada por Barbier de pesquisador coletivo. O autor diz que:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária. (BARBIER, 2007, p. 70-71)

Envolver-se é condição eminente para que os diversos sujeitos da pesquisa possam produzir, conhecer e pesquisar, pertencendo ao coletivo verdadeiramente em toda completude de sua vida. Integrando, atuando e se envolvendo, os sujeitos que participam da pesquisa participam emocional, sensorial, imaginativa e racionalmente, de maneira a constituir-se e sentirem-se como um único e diversificado pesquisador coletivo.

Segundo Espinoza (1978, p. 13):

Quando alguns corpos da mesma grandeza ou de grandeza diferente sofrem da parte de outros corpos uma pressão que os mantêm aplicados uns sobre os outros, ou, se se movem com o mesmo grau ou graus diferentes de velocidade, faz com que se comunique uns aos outros o seu movimento, segundo certa relação, dizemos que esses corpos são unidos entre si e que todos compõem conjuntamente um mesmo corpo, isto é, um indivíduo que se distingue dos outros mediante essa união de corpos.

Corpo potente significativo, a composição de vários corpos resulta num universo de infinitas possibilidades, que se coloca num coletivo caracterizado por composição de vários corpos, com configurações transitórias, mas ao mesmo tempo de mútua transformasse e, portanto, duradoura. Combinações, dinâmicas de relações, interações, capacidade de ser afetado e afetar por ligações externas e forças internas, bem como, por ligações com o exterior.

Por isso, o grupo liga-se procurando um crescimento do ser humano tanto no plano individual quanto grupal, de maneira indissociável. Integram-se em totalidade consigo mesmo, com os outros e com os meios dos quais agem. Cada integrante da pesquisa procura uma transformação em si próprio, em pequenos detalhes de sua

vida, bem como, em descobrir de novos horizontes, que produzirão mudanças no mundo que lhes cerca.

Esses sujeitos participam do pesquisar e agir, assim, de maneira ética-estética-política. Ética, pois, mantêm-se nos princípios previamente instituídos da pesquisa. Estética por terem em cada ação e escolha realizada no tocante a pesquisa a consciência de que essa gera uma maneira particular de apreensão e criação dos resultados. Política por saberem que sua atuação está diretamente afetando a si mesmo, a realidade, instituições e o meio em que habitam.

Conforme Barbier (2007, p. 71):

Na pesquisa-ação, trata-se de dar um *status* epistemológico e heurístico, no grupo, para o e pelo grupo envolvido, à emoção como conduta intermediária entre o que Max Pagès chama o "traço" (fisiológico) e o "sentido" (fantasmagórico). A categoria do "sensível" corresponde a seu eixo central de compreensão.

Indissolubilidade entre o que é realizado pelo grupo, para o grupo e no grupo, de maneira a ultrapassar a noção de "eu" e "outro", identidade e alteridade, como aspectos antagônicos na constituição da pesquisa e da realidade artística, social e cultural. Envolver-se, como eixo central, pressupõe distintas maneiras de participar, distintas formas de estar. Evitar a dicotomia entre participação e apreciação pressupõe extrapolar a ideia de participação como um ato de engajamento que se respalda pela imposição de determinada forma de dizer em relação a outra, independentemente se tal processo ocorre em vias de imposição da minha voz ou da voz daquele outro sujeito cuja liberdade pretendo defender.

A investigação ora exposta, derivada de uma ação de um amplo projeto cultural, incluindo políticas e instituições públicas, integrou distintos sujeitos, que, de esferas e esteiras diferentes, vinculavam-se e prosseguiram no desenvolvimento do que planejava pela convicção das finalidades pretendidas. Esses sujeitos e instituições se integravam pela vontade comum de uma atuação na realidade social, cultural e pedagógica em que se encontravam.

O pesquisador atuava como diretor geral da Companhia, sempre alinhando os propósitos práticos e de pesquisa para convergirem e se complementarem. Por isso, as ações do doutorado foram integradas e entendidas como atividades da Companhia, as quais, por sua vez, fizeram parte da pesquisa-ação aqui apresentada.

O processo de trabalho e as funções dos integrantes da pesquisa foi condizente com a proposta de produção e criação artística intitulada “colaborativa”, definida, no teatro, no início dos anos 90 (ARY, 2011).

Sobre o assunto, Ary (2011, p. 14) argumenta que:

O processo colaborativo não é um exercício prático de criação que visa dar conta de uma conceitualização elaborada no campo teórico, pelo contrário, ele responde ao momento histórico e social ao qual pertence, materializa um conceito que já estava sendo posto em prática, mesmo sem um nome específico que o categorizasse. Cada coletivo exerce o processo colaborativo à sua maneira.

Tal forma de organização da produção e criação artística tem por princípio uma tentativa de trabalho na qual as funções artísticas e de produções são encaradas de maneira compartilhada. Isso significa que, durante a produção artística, cultural ou, no caso do projeto em estudo, pedagógica, a autoria é compartilhada por todas e todos envolvidos, sendo as maneiras de sua concretude variadas conforme cada processo e cada ação. Desta maneira, em um trabalho colaborativo, a produção e construção artística é realizada pela ausência de hierarquias ou pela mobilidade destas, ocorrendo devidas variações dependendo das propostas e etapas da construção do trabalho.

No projeto em análise, a variação de funções, bem como o trabalho de colaboração, foi constante no decorrer do processo, sendo as funções, embora definidas, variadas de acordo com as demandas e necessidades de cada momento. Isso significa que cada função previamente estabelecida tinha seu fundamento e propósito, de maneira que cada integrante dispunha claramente delas. Contudo, preservou-se, durante a realização de cada ação, a horizontalidade das relações, de maneira que as funções mostram-se dinâmicas e maleáveis.

No intuito de apresentar alguns desses sujeitos, efetuando um recorte especialmente nos que integravam a Companhia do Intérprete, que se envolveram, diretamente e diariamente, na execução do projeto cultural, será apresentada uma planilha com informações sobre cada um, seus cargos, funções e formações. O gráfico está dividido entre os integrantes que realizavam ações relacionadas especialmente as oficinas, chamados de equipe pedagógica, e os integrantes que se encontravam a cargo das demais instâncias do projeto, designados de equipe de produção.

Quadro 3 – Descrição da equipe atuante no projeto

	CARGO	FUNÇÃO	FORMAÇÃO
EQUIPE PEDAGÓGICA	Elderson Melo (Coordenador geral)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contato com a instituições parceiras;</li> <li>• Orientação da equipe pedagógica (planejamento, encaminhamentos didáticos, avaliações e criação de diário de itinerância das aulas);</li> </ul>	Licenciado em teatro  Mestrado em Artes  Doutorando em Educação
	Helder Carlos de Miranda (Coordenador pedagógico)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação de professor;</li> <li>• Auxílio no planejamento e execução das aulas.</li> </ul>	Licenciado em teatro  Mestre em Artes
	Caroline Marzanni (Professora)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento e desenvolvimento das aulas, bem como, das mostras de processo e espetáculo final;</li> <li>• Registro das aulas por meio de diários de itinerância;</li> <li>• Criação e aplicação das avaliações dos alunos, com auxílio do produtor executivo e estagiária;</li> </ul>	Licenciada em teatro  Especialista em Artemídia
EQUIPE DE PRODUÇÃO	Elderson Melo (Coordenador geral)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar e supervisionar a execução das ações, bem como a prestação de contas física e financeira;</li> <li>• Realizar pesquisas e planejamentos no sentido de facilitar a logística dos trabalhos;</li> </ul>	Licenciada em teatro
	Kelly de Nascimento (Diretora de produção)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar as atividades administrativas, tais como: ações financeiras, prestação de contas, execução das ações previstas;</li> <li>• Gerenciamento dos colaboradores;</li> </ul>	Licenciada em letras
	Valter Dorte (Produtor executivo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliar no acompanhamento dos alunos e contato com os responsáveis, por meio de visitas ou contato telefônico;</li> <li>• Auxiliar nos trabalhos desenvolvidos na sala de informática;</li> <li>• Organizar e executar produção de eventos e apresentações finais;</li> <li>• Fotografar e organizar os registros do projeto.</li> </ul>	Bacharel em teatro
	Monique Rocha (Estagiária)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxílio geral nas questões administrativas e criar atas de reuniões;</li> <li>• Alimentar o blog (conteúdo, informativo, fotos, fóruns, etc.).</li> </ul>	Estudante de bacharelado em teatro
	Voluntários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de espetáculo no evento de abertura;</li> <li>• Auxílio na produção dos eventos.</li> </ul>	

Fonte: Criado pelo autor a partir da análise.

As ações, tanto pedagógicas como de produção, aconteciam em paralelo, por meio de constante reuniões e discussões com a participação de todos os membros, sendo, corriqueiramente, invertidos os papéis atribuídos a cada sujeito, de maneira “colaborativa” (ARY, 2011). Além disso, outros profissionais que executaram ações específicas não se encontram elencados na planilha, mas suas ações influenciaram de maneira ampla e específica o desencadear do projeto e da pesquisa-ação.

No que se refere, especialmente, a equipe pedagógica, Caroline, Elderson e Helder possuem formação superior em licenciatura em teatro, que lhes habilitara como professores de teatro para atuação junto as séries finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e para o trabalho em atividades extraescolar.

Sobre a formação acadêmica de atuantes em projetos culturais, cujo foco é desenvolvimento de ações culturais de caráter social, Carvalho (2009, p. 302) avalia que:

Quanto ao educador, seria um equívoco supor que a formação acadêmica é desnecessária. O que os exemplos sugerem é que ela por si só não é suficiente para prepará-los para realizar um trabalho competente nesse campo de ensino. Em alguns casos, esses profissionais trazem para os espaços educacionais vivências e atitudes próprias da escola formal que, muitas vezes, não se adaptam a essa esfera pedagógica e até dificultam a atuação deles.

A atuação de educadores, em espaços distintos da escola formal, como visto, é um dos grandes dilemas enfrentados por coletivos que atuam em projetos de caráter sociocultural. Isso porque, acostumados com a realidade da educação básica encontram dificuldades de uma nova postura diante das vivências em situações extremadas de pobreza. Essa realidade fora, também, percebida pelos integrantes no desenrolar do projeto.

De um modo geral, a equipe pedagógica da pesquisa-ação, não havia desenvolvido um projeto de ações socioculturais no em bairros carentes, embora tenham se habilitado para atuação também em contextos escolares. Possuía contato com comunidades carentes permeadas pelo trabalho como docentes de arte em escolas públicas de bairros periféricos do município de São José dos Pinhais e Curitiba. Dessa maneira, assim como aponta a autora, muito do planejamento foi adaptado das suas experiências como professores da educação básica. Isso também era uma realidade vivenciada pela equipe de produção.

Assim, como um pesquisador coletivo, procurou-se estar aberto ao encontro e permitir que aflorem as pistas: tortas, atrapalhadas, deformadas, erradas. Ou que se apontassem os caminhos: bobos, agressivos, ingênuos, banais, corriqueiros. Caminhos que, muitas vezes, apresentavam-se doloroso. Voando em bando, contudo, conseguia-se, em conjunto, deslocar-se mais facilmente, procurando aceitar

a estupidez das situações, percebendo o quão tudo pode ser encarado como ridículo (digno de riso). Só restava, portanto, rir. Então, riu-se!

## 2.3 MAPAS E ITINERÁRIOS DO VÔO

Os diversos voos alçados em uma pesquisa-ação possuem um mapa com abertura para o encontro de distintas rotas e atravessamentos, com traços e conexões de distintas ordens, de caminhos com multiplicidades de ligações, muitos dos quais já se encontram, no planejamento, planejados como objeto de investigação e outros, ainda desconhecidos. Semelhante a um voo, a um caminhar ou aos passos que se dá na existência empírica, que, muitas vezes, conduzem a encontros com o inesperado, produzem choques e novas dúvidas. Assim, a pesquisa-ação traça uma rota cujos traços vão sendo delineados e reprocessados a todo instante.

Bhabha (1998, p. 2) argumenta:

é no surgimento dos entre-lugares – a sobreposição e o deslocamento de esferas da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nacionalidade, interesse comunitário, e valor cultural são negociados. [...] A representação da diferença não deve ser lida de forma apressada como o reflexo de um conjunto de características étnicas ou culturais preestabelecidas dentro de uma tradição. A articulação social da diferença, desde uma perspectiva minoritária, é uma negociação complexa e contínua que tenta autorizar hibridezes culturais que surgem no momento de transformações históricas.

Diferenças que não significam alteridade, os entre-lugares dos estudos da cultura possibilitam a concepção de uma alteridade que permite pensar, pesquisar e ser de formas híbridas. Tal hibridez levanta a possibilidade de combinações sociais, étnicas, políticas e culturais que desmontam a ideia vulgar de tradição, desfalecendo oposições primordiais como centro e periferia, narrativas hegemônicas, dominante e subalterno.

“Cruzamento de figuras” e imagens que se fazem somados às abundantes referências, demonstrados em um “movimento exploratório incessante, que o termo

francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*<sup>6</sup>, para lá e para cá, para frente e para trás” (BHABHA, 1998, p. 19).

Dessa forma, a proposta foi acompanhar movimentos e processos e registros criados pelo pesquisador coletivo, de maneira a reler e rever sua própria atividade em campo, no campo da vida e do conhecimento que se processa nela.

Como uma espiral de mudança, os planejamentos, execuções, avaliação e teorização ocorrem durante o próprio ato de realizar da pesquisa-ação, de forma cíclica e espiralar, em um constante avaliar e retomar os problemas. Conforme Sandin Esteban (2010, p. 172-173): “[...] costuma ser utilizado o conceito de "espiral de mudança" para fazer referência ao processo segundo o qual vão se desenvolvendo as fases que formam um projeto de pesquisa-ação”.

Conforme Barbier (2007, p. 143-144), o planejamento, teorização e retroação do problema no processo de análise dos dados ocorreram a partir do seguinte esquema:

Situação problemática  
planejamento e ação nº1 – avaliação e teorização – retroação sobre o problema  
planejamento e ação nº2 – avaliação e teorização – retroação sobre o problema  
planejamento e ação nº3 – avaliação e teorização – retroação sobre o problema  
planejamento e ação nº 4 – e assim sucessivamente

Esse esquema implica em um ato de pesquisar que se estabelece, continuamente, entre planejamento-ação, avaliação, teorização e retroação ao problema. Recorrendo a uma contínua avaliação sobre o problema e suas derivações, serão, continuamente, gerados novos questionamentos e novas ações, que necessitarão de retomadas de teorização e de decisão. O planejamento, nesse caso, é continuamente discutido entre os seus integrantes, os quais debatem as diversas percepções e dificuldades encontradas, realizando uma análise permanente e um acompanhamento constante, sempre atentando-se para a necessidade de novas ações.

As ações realizadas na pesquisa, que tangenciaram um hibridismo de realizações e relações entre diversos sujeitos e instituições, ocuparam continuamente

---

<sup>6</sup> Segundo MIJOLLA (2005, p. 747), “fort” e “da” referem-se a termos estabelecidos por Freud a partir de uma brincadeira do seu neto Ernst. Esse autor interpretou como “longe/aqui”, que é utilizado para referir-se aos primeiros comportamentos de repetição na infância.

interesses e intermediações díspares. Suas constantes variáveis faziam brotar distintos materiais que, na análise, foram selecionados por sua relevância.

A tabela abaixo apresenta algumas das ações diretamente ligadas a oficina e os materiais produzidos durante a pesquisa:

Tabela 2: Materiais produzidos durante a pesquisa

Ação	Material
1. Organização da oficina	- Diários e atas realizadas durante as reuniões pela Prof. Caroline Marzani.
2. Inscrição das oficinas	- Fichas de cadastro; - Autorização de uso de imagem; - Autorização de livre consentimento para realização de pesquisa.
3. Planejamento das aulas	- Planos de aulas.
4. Inauguração	- Cobertura fotográfica do evento, realizada por Vanessa Vzorek, graduada em Relações Públicas pela PUCPR e técnica em Teatro pela UFPR;
5. Oficina	- Fotografias das aulas; - Gravações das aulas em audiovisual; - Relatório escrito dos alunos produzidos durante as aulas; - Fóruns do <i>blog</i> ;
6. Blog	- <i>Print Screen</i> da página <a href="http://ateliedacomedia.ning.com">http://ateliedacomedia.ning.com</a> dedicada ao website/blog; - <i>Print Screen</i> do perfil de cada aluno. - <i>Print Screen</i> das discussões realizadas nos fóruns do <i>website/blog</i> ;
7. Acompanhamento Individual	- Relatórios do Prof. Valter dos Santos; - Questionário preenchido pelos pais/responsáveis; - Cartas dos pais/responsáveis sobre o projeto.
8. Apresentação pública: trabalho realizado com os alunos a partir dos estudos desenvolvidos na oficina	- Fotografias de registro; - Gravação em audiovisual.
9. Ensaio fotográfico individual para cada aluno	- Fotografias individuais de cada aluno; - Confecção de álbum fotográfico personalizado; - Fotografias do dia de entrega dos álbuns fotográficos para cada aluno.
10. Saída de alunos para apreciação de espetáculo teatral	- Fotografias de registro.

Fonte: Criado pelo autor.

Tendo em vista a abundância de dados produzidos, foi necessário realizar escolhas para realização da análise.

O instrumento primário da pesquisa, então, foram os diários de itinerância (BARBIER, 2007), criado por Caroline Marzani, professora da oficina. Segundo Barbier (2007, p. 132), os diários de itinerância consistem em “bloco de apontamentos, no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido

à vida”.

Esse material permite um retorno às percepções e questões já passadas, às palavras que registram sonhos secretos, às diferentes experiências do itinerário e à experiência pela qual o pesquisador coletivo se deparou, refletindo suas diversas relações com a vida, mediado pelo problema em investigação.

A proposta do diário de itinerância foi, portanto, acompanhar os movimentos e os processos nos quais o pesquisador coletivo esteve envolvido. Os diários da professora contiveram aspectos gerais do que se passava em seu dia de aula, incluindo:

- Registro sobre o que a tocou ou a afetou no transcurso da oficina, de maneira a demonstrar suas percepções sobre os ocorridos relacionados a aula e ao projeto;
- Avaliações sobre o desempenho dos alunos nos jogos e na aula, de maneira geral;
- Reflexões derivadas dos temas e objetivos da aula;
- Relatos sobre os jogos, os procedimentos e as variações adotadas no planejamento, de maneira a dar conta do transcurso geral do que ocorreu na aula.

Escritos em formato textual, utilizando a linguagem pessoal, foram produzidos pelo olhar de Caroline a respeito dos aspectos gerais e relacionais das aulas, dando conta da trajetória e das nuances da pesquisa-ação, bem como, da mediação realizada. Por meio desse relato, e a partir do olhar que oferecia sobre a trajetória pessoal ou grupal dos alunos, foi possível determinar os seguintes aspectos da investigação:

- i) o modo como a professora media a experiência de um grupo de adolescentes em atividades apoiadas em jogos teatrais, em cuja constituição está o riso como elemento catalisador das ações do grupo;
- ii) o modo como os adolescentes reagem às atividades das quais tomam parte, por meio, igualmente, do olhar da professora.

Ouvindo o universo afetivo, imaginário e cognitivo, os resultados e análises passaram por uma escuta sensível ou uma cartografia que se contrapõem a uma topologia quantitativa que categoriza o terreno de forma estática e extensa (KIRST, GIACOMEL, *et al.*, 2003). Como em um trabalho de mapeamento dos diversos aspectos da experiência e percepções da professora, acompanhando o seu voo, a análise ocorreu por meio de cartografia ou escuta sensível.

Barbier (2007, p. 94) expõe que:

trata-se de um “escutar/ver” que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem).

A cartografia ou escuta sensível, dessa forma, é uma maneira de acompanhar o processo por meio dos seus registros e retirar deles relações possíveis para análise. Uma maneira de acompanhar as passagens, de relacionar-se com o universo afetivo, imaginário e cognitivo. Trata-se de um mapa de fragmentos, que se encontra em terno movimento de produção.

Essa mesma noção, igualmente utilizada por Michel de Certeau (CERTEAU, 1994), nos seus estudos sobre o cotidiano, permite deslocar uma noção de tempo ou de temporalidade da tradição historiográfica que se acostumou a pensar como uma linearidade dada, investigação que se procura no passado respostas que, teoricamente, seriam de interesse particular dele. Um contínuo passado-tempo-futuro que se olha como acúmulo ou progressão. Para esse autor, passado, presente e futuro só podem existir em um agora que é da própria presença no mundo.

Deleuze e Guattari (1995, p. 22) argumentam:

(...) o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.

Experiência de construção do conhecimento e da atenção sobre o campo perceptivo em estudo, a cartografia possibilita ao pesquisador, que também é um

sujeito plenamente envolvido com as ações, acompanhar os percursos e os rastros deixados, fazendo conexões em redes ou rizomas.

Por isso, uma análise cartográfica jamais interessou-se em uma reconstituição do passado histórico como uma soma ou continuidade ou o seu resultado e desfecho. O processo de análise deu-se em fluxos, movimentos, particulares de cada instante, múltiplos instantes da análise. A cada etapa que se debruçava sobre a análise, em cada novo trilhar, um novo voo apresentava mapas ainda por serem produzidos, em perspectiva, ainda por ser desenhado, sempre defasado e imperfeito.

Por isso, retornou-se, inúmeras vezes, por meio de distintas cartografias, a novas aventuras de descobertas, em tempos múltiplos, descontínuos, que, a cada novo instante, abriam fendas, fissuras, rachões e rasgões naqueles pontos que se apresentavam como objeto de análise.

O planejamento pedagógico, tempos de desenhos livres, de afinação de intenções, de construção de maquetes do cenário foi contínuo, permanente e, ao mesmo tempo, variável, predominando por meio de encontros e conversas constantes entre o pesquisador e a professora. Isso igualmente fez-se com a análise, da qual a professora participou ativamente, acompanhando, propondo e, ainda, escrevendo. Por isso, os limites de cada registro produzido, provocado e registrado com intencionalidades evidentes, em interlocuções inventivas, tanto quanto pelo reconhecimento de como cada coisa funcionava na prática com vistas à reformulação.

Sem visar solução para um futuro utópico, dialogando com o passado, transformando-o em potencial criativo, jogando com a memória e as vozes em transformação, serão apresentados no tópico a seguir pontos sobre os não-saberes cômicos mediados, situando-os temporalmente em seus interstícios.

Em uma primeira etapa, de maneira horizontal, por meio dos relatos da professora e do cruzamento com o planejamento, foram realizadas cartografias gerais sobre os vários aspectos do objeto de estudo. Essa etapa, contudo, metódica e objetiva, apresentou amplamente todos os recursos didáticos adotados e implementados, adaptados ou improvisados pela professora, cujos resultados, em sua maioria.

Em uma segunda etapa, de maneira vertical, foram escolhidos quatro dias dos diários e analisadas suas especificidades. Essa análise permeou e entrecruzou os diversos dias da oficina, por meio da percepção da professora e da memória e sensibilidade do analista.

## CAPÍTULO 3: OFICINA ATELIÊ DA COMÉDIA

Este capítulo apresentará a sequência de planejamento, de realização e a conseguinte análise dos eventos realizados na oficina Ateliê da Comédia.

Como foi dito nos capítulos anteriores, esta pesquisa-ação foi produzida em um entre-lugar, ocorrendo em movimentos de sobreposições simultâneas entre a sua criação, destruição, descoberta, fracasso, análise, erro, produção, falha, entre outros. Questões essas que serão desmembradas neste capítulo. Os traços analíticos que serão apresentados, igualmente, encontram-se nas fronteiras, interligando pontos de distintos espaços e momentos. Por isso, não se pretende apresentar, consecutivamente, ações e alcance, os jogos e os seus resultados, os acontecimentos e as análises, rompendo, assim, o *continuum* de passado e presente (BHABHA, 1998).

O primeiro tópico deste capítulo apresenta os dados, as propostas e metodologias adotadas na oficina. Em seguida, são apresentadas algumas características sobre os alunos. Por fim, será apresentado, de maneira poética, 04 participantes da oficina.

### **3.1 PROPOSTAS E METODOLOGIAS DA OFICINA**

A principal estratégia de divulgação da oficina foi o que se chamou no projeto de visitas-divulgações, criadas e realizadas por membros da Companhia do Intérprete e servidores públicos do CRAS. Ocorridas no mês de outubro de 2013 tais visitas consistiram em apresentações verbais sobre o projeto para as crianças e adolescentes, pais ou responsáveis, ocasião em que se informava, também, sobre a inscrição, que deveria ser realizada na instituição com o preenchimento de um formulário para adequação ao perfil prioritário da assistência social<sup>7</sup>.

A divulgação da oficina também ocorreu por meio da realização de outra ação, ocorrida no final de outubro de 2013, chamada no projeto cultural de evento-divulgação, definida como etapa final da inscrição e realizada no próprio CRAS. Nesse evento, realizou-se a apresentação de números e esquetes cômicos da Companhia do Intérprete, intercalados com conversas e retomadas das informações

---

<sup>7</sup> A formalização do ingresso dos participantes da oficina foi composta por: ficha de inscrição, termo de uso de imagem e declaração de livre consentimento para desenvolvimento de pesquisa acadêmica. As solicitações descritas nos documentos foram autorizadas e declaradas pelos pais ou responsáveis pelos alunos.

referentes à oficina. Participaram do evento os adolescentes e crianças convidados, seus familiares ou responsáveis, as crianças que realizavam atividades no CRAS no dia do evento e alguns servidores públicos da Secretaria Municipal da Cultura e da Secretaria Municipal de Assistência Social de São José dos Pinhais-PR.

Muitas pessoas da comunidade, que transitavam nas proximidades do CRAS no dia do evento, também integraram e participaram, deixando a sala repleta de público, conforme pode ser visto na figura a seguir.

A dupla função do evento foi, em primeiro lugar, proporcionar experiências de apreciação abertas à comunidade, atrelando os saberes e fazeres já desenvolvidos pelo coletivo de artistas e professores, assim como, reapresentar as informações sobre a oficina, já expostas na visita-divulgação.

Em relação ao desenvolvimento cronológico da oficina, a primeira etapa do projeto ocorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2013, totalizando 16 encontros. A carga horária total de aulas foi de 64 horas/aulas. Os encontros ocorreram às quartas e sextas-feiras, com duração de quatro horas/aulas em cada dia. A segunda etapa da oficina ocorreu entre os meses de janeiro a junho de 2014, com 33 encontros, somando uma carga horária total de 132 horas/aulas.

Nessa segunda etapa da oficina, os encontros ocorreram, inicialmente, às segundas e quintas-feiras, no período vespertino, com duração de quatro horas/aulas em cada dia. A partir do dia 24 de março de 2014, contudo, as aulas foram realizadas apenas às segundas-feiras e foi iniciada uma nova turma no período matutino, que se desenvolveu em paralelo com a turma do período da tarde. Essa abertura de um novo grupo de alunos foi sugerida pelos servidores públicos do CRAS, sob a argumentação de que outras crianças, que participavam de ações da instituição no período na manhã, gostariam de realizar a oficina.

O quadro a seguir apresenta os dias de aulas e a quantidade de alunos presentes na primeira etapa da oficina, criado a partir da lista de chamada:

Tabela 1 – Número de presentes em cada dia da oficina

NÚMERO DE PRESENTES EM CADA DIA DA OFICINA															
2013	Outubro			Novembro							Dezembro				
Dia	23	25	30	06	08	13	14	22	20	27	02	04	06	10	17
Alunos	8	10	10	10	11	9	11	4	5	7	7	9	9	11	12

Fonte: Criado pelo autor a partir da análise da lista de presença do curso.

Nessa etapa, houve uma média de 9 alunos por aula. O número máximo de

presenças foi na aula do dia 12 de dezembro de 2013, que contou com 13 participantes. No dia 22 de novembro de 2014, em contraponto, atingiu-se um número mínimo de presentes em relação às demais aulas da oficina, com 4 alunos.

As aulas desenvolveram-se em uma sala ampla do espaço do CRAS, sem carteiras, que possui uma estrutura mínima para o desenvolvimento de suas atividades, de acordo com o porte do município e com a quantidade de famílias destinadas ao atendimento (MICHETTE, 2010). Nessa instituição, já se realizavam atividades exclusivas para grupos de crianças e adolescentes, o que permitiu que se desenvolvesse a oficina em um espaço versátil e adaptável às diferentes estratégias pedagógicas e ações do projeto.

Constantes processos de adequação do espaço, de maneira a torná-lo apropriado para as necessidades das ações em execução, foram, contudo, necessários. Sendo uma sala compartilhada por outros profissionais e outras atividades, corriqueiramente, encontrava-se ocupada por outros grupos que realizavam ações na instituição, o que demandava, também, mudanças para outros espaços do CRAS.

Um grande painel de ações foi realizado durante o desenrolar da oficina. Um pequeno balanço das ações realizadas, contudo, é inicialmente apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Ações realizadas na pesquisa.

<b>AÇÕES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>1. Apreciação de espetáculo teatral</b>	Saída do espaço de aula para a apreciação de um espetáculo teatral cômico, condizente com o objetivo geral do planejamento.
<b>2. Apreciação de vídeos de trabalhos Cômicos</b>	Apreciação de pequenos trechos de vídeos cômicos, utilizados de acordo com o propósito da aula.
<b>3. Discussão verbal</b>	Rodas de debates realizadas após cada aula ou após alguns exercícios, no intuito de verbalizar os acontecimentos das aulas ou de um tema que se pretendia discutir.
<b>4. Discussão em fórum</b>	Fóruns de discussão em plataforma digital com questões direcionadas para o grupo.
<b>5. Perguntas no perfil social</b>	Perfil social individual preenchido pelos alunos em plataforma digital com perguntas direcionadas.
<b>1.1 Diários dos alunos com relatos Livres</b>	Registro livre dos alunos, constando as suas impressões gerais sobre a aula ou sobre um tema ou assunto.
<b>1.2 Diários dos alunos com questões direcionadas no formato de perguntas</b>	Questões elaboradas a serem respondidas pelos alunos referentes ao conteúdo e a sua autoavaliação.

<b>1.3 Diários dos alunos com relato Direcionados</b>	Solicitou-se que os alunos registrassem as suas impressões a respeito de um tema ou assunto
<b>2. Jogos tradicionais</b>	Consistem em jogos brincantes, tradicionais ou dramáticos, sem o caráter teatral. São utilizados, geralmente, no início do processo ou do dia de aula.
<b>3. Jogos teatrais</b>	Consistem em jogos cujo foco se direciona, em algum aspecto, à teatralidade e ao seu desenvolvimento.
<b>4. Improvisações de cena</b>	São construções e organizações de pequenas cenas, com a divisão palco-plateia.
<b>5. Experimentações guiadas</b>	Tratam-se de momentos nos quais a professora buscava, livremente, realizar alguma experiência prática, relacionada a algum acontecimento ou a algum elemento teatral (figurino, maquiagem).
<b>6. Saída de bufão</b>	Experiência de interação com transeuntes, com o espaço externo a sala de aula e entre si. Nesse exercício, os alunos, caracterizados, exploraram várias formas de construções corporais e vocais anteriormente desenvolvidas na aula.
<b>7. Ensaio fotográfico</b>	Registro fotográfico individual de cada aluno, com objetos e formas que desejassem, com a criação de um álbum fotográfico personalizado.
<b>8. Criação de espetáculo teatral</b>	Realizado na última etapa da oficina, consistiu em uma apresentação pública em um teatro, com um roteiro ensaiado e coreografado.

Fonte: Criado pelo autor a partir da análise dos relatórios da pesquisa.

As ações contemplavam diferentes esferas do fazer teatral, possibilitando ao aluno um envolvimento apreciativo com o cômico teatral, com o riso e com o risível, em paralelo ao envolvimento do fazer teatral.

Segundo Ferrasa e Fusari (1993, p. 28):

Quando tratamos do fazer e do apreciar a arte na escola, estamos nos referindo aos procedimentos de ensino e aprendizagem realizados de maneira intencional, criadora e sensível. A educação do fazer e apreciar, nessas condições, compreende a participação dos sujeitos que interagem nesse processo e são organizados da mesma forma dos demais processos artísticos, ou seja, incluindo autores, obra, público, meios de comunicação. Deste modo, estamos considerando os alunos como autores, suas produções (as obras), a recepção ao seu trabalho, tanto por parte do(a) professor(a), como de seus colegas, pais, familiares e comunidade, e a maneira como os trabalhos são apresentados entre si e para as outras pessoas.

Fazer e apreciar obras de outros artistas e as suas próprias produções, em *locus* ou em reproduções audiovisual, é uma estratégia para que os alunos possam entender o sistema de autoria e fortalecer-se como público. Nesse processo, o aluno vai construindo a sua experiência pessoal enquanto apreciador, impregnando-se dos sentidos e diversidades artísticas.

No quadro a seguir, agruparam-se o foco de cada aula realizada durante a primeira etapa da oficina, os dias de sua realização e o cruzamento com os objetivos

previstos no planejamento.

Quadro 2 – Intenções de aula.

QUADRO DE INTENÇÕES DE AULA		
DATA	FOCO DA AULA	DESCRIÇÃO
23/10	Estado do relaxamento	O primeiro contato, mais que uma simples apresentação entre os envolvidos no grupo, é um momento de estabelecer um ambiente e uma relação de confiança, relaxamento, diversão e tranquilidade, pois desse momento mais descompromissado, o aluno se sentirá mais confortável para trabalhar posteriormente. Entendemos que nenhum momento de imposição, aplicação de técnicas ou direcionamento a estilizações nesse momento será positivo.
25/10	A confiança	A confiança entre professor-aluno e aluno-aluno é essencial para estabelecer qualquer jogo em cena e exercício em aula. Além da relação de confiança em sala de aula, pretende-se estender para qualquer relação fora dela, pois percebe-se uma relevante dificuldade de confiança desses alunos com qualquer pessoa, o que dificulta suas relações escolares, familiares, profissionais, amigáveis, entre outras. Confiar é permitir-se vivenciar o novo, o desconhecido e, se não existir essa abertura, grandes dificuldades essa pessoa terá para integrar-se ao meio social e adquirir experiências e conhecimentos novos.
30/10	O olhar e a relação do e com o outro	Tendo em vista a dificuldade dos alunos em lidar com o outro e, além disso, com o olhar do outro, com a exposição e a timidez, essa aula pretende trabalhar as relações Ator-plateia e o Eu-outro, de forma que não só em cena ele se sinta confortável e saiba lidar com visões externas, mas em qualquer situação de vida possa encarar esse olhar externo de forma positiva.
06/11	A aceitação	O jogo da aceitação, do dizer sim em cena, é fundamental para estabelecer o jogo com o outro em cena. Sempre em cena alguns alunos jogam com maior ou menor foco, mas deve sempre acontecer a aceitação para que haja continuidade. Aqui se trabalha a paciência e a flexibilidade, principalmente, estendendo-a para qualquer relação extraclasse.
08/11	Exagero	Alguns pontos são importantes de se trabalhar na comicidade. Um deles é o exagero. Seja físico, vocal ou de jogo, ele proporciona estados não naturais, não convencionais, que além de causar o estranhamento e desenvolver uma relação com o riso, também permite quebrar paradigmas sociais, no qual se busca sempre um indivíduo fechado e discreto.
13/11	Atenção e escuta em cena: a improvisação	A atenção e a escuta permitem um estado de alerta, no qual o indivíduo precisa perceber tudo o que o rodeia, tirando-o de um estado de inércia, de comodidade e de desatenção. Esse estado é necessário para qualquer relação, dentro e fora da sala de aula.
14/11	O ridículo e o erro	Outro estado relevante à comicidade é o do ridículo. Ele, também como o exagero, permite o sujeito reconhecer seus ridículos, físicos ou comportamentais, e colocá-los em evidência, sem juízo de valor. Quando o indivíduo coloca esse ridículo em cena, ele permite-se errar e encara-se melhor, percebe-se como diferente, porém não de forma negativa.
22/11	Trapaça	O jogo da trapaça é encontrado em diferentes estilos cômicos, como a comédia dell'arte e o clown, por exemplo. Ele permite o jogo com o outro e identifica os tipos cômicos mais espertos ou mais bobos.
20/11	A deformação	O bufão é um excluído da sociedade e coloca sua imperfeição, seu ridículo em evidência, sem pena ou pudor. Aqui, o aluno é instigado a exagerar suas deformações, transformando-as em situações cômicas.
27/11	Jogar em Menor	O clown é uma das mais conhecidas referências em comicidade. Nesse estilo, um dos pontos trabalhados é o jogo de duplas. Aqui, se trabalha a cumplicidade com o outro e também a escuta e a aceitação da dupla. O aluno também será levado a se reconhecer ou como Augusto (o bobo, o empregado), ou Branco (esperto, patrão) nesse jogo da dupla.
02/12	Apreciação externa de espetáculo teatral	Foi realizada uma atividade externa de apreciação de um espetáculo da própria Companhia.
04/12	Preparação de cena	Desde as primeiras aulas, foram observadas cenas que poderiam ser mais trabalhadas para a mostra de processos e identificados quais estilos despontaram mais para que pudessem ser direcionados posteriormente para a Mostra de Processos. Aqui, são retomadas essas cenas, que serão recriadas, pensando-se em suas possíveis atualizações.
10/12	Preparação de cena	Nessa aula, foram continuadas as preparações para a cena.
11/12	Realização de ensaio fotográfico	Essa é uma atividade não planejada e que foi executada com o propósito de criar um portfólio artístico de cada integrante da oficina.
12/12	Preparação de Cena	Nessa aula, foram continuadas as preparações para a cena.
17/12	Apresentação pública	Aula destinada à mostra final.

Fonte: Organizado pelo pesquisador a partir do plano de curso da oficina e dos diários de itinerância da professora.

Focado no riso e no cômico, ancorado, inicialmente, no princípio de um

aprendizado que conduzisse os alunos à compreensão e à aplicação do conhecimento adquirido em contexto de vida, contrapondo-se à ideia de técnicas de formalização de linguagens artísticas, o planejamento pedagógico da oficina ocorreu por meio da reunião de práticas (pedagógicas, artísticas e teórica) provenientes de trabalhos já realizados pelo coletivo ou de experiências individuais de integrantes em outras realidades. Extenso, fundamentado, primordialmente, em jogos, o planejamento era uma proposta que procurava “[...] escapar de receitas aplicadas por professores e imitadas por alunos” (KOUDELA, 1999, p. 89).

Procurava-se investigar o riso e o risível do cômico teatral como elemento central de uma mediação realizada por um professor de teatro, trabalhando, por meio de jogos, distintas características de tipos cômicos, derivados de experiências e práticas artísticas e pedagógicas dos integrantes dos grupos. Para isso, invertia-se o papel tradicionalmente atribuído ao estudo de linguagens do cômico (palhaço, bufão comédia dell’arte), que se fundamenta em procurar especialidades e especificidades sobre cada tipo, produzindo-se exercícios e técnicas para cada construção de formas linguísticas desses tipos. Na proposta da oficina, partiu-se de elementos gerais, sobre os quais se baseiam o cômico teatral para a decisão de poéticas cômicas, que deveria ocorrer por meio de escolhas desenvolvidas no percurso das aulas, sem uma prévia e objetiva delimitação.

Para realização dos objetivos pedagógicos, foram planejadas variadas estratégias metodológicas, de maneira a integrar as diversas esferas do fazer artístico e do conhecimento a respeito do cômico teatral, incluindo procedimentos práticos, teóricos e apreciativos.

O quadro, a seguir, apresenta um painel dos principais procedimentos didáticos realizados durante o desenvolvimento da oficina. Tal quadro foi criado a partir da indicação do que a professora relatou no seu diário. Inclui, portanto, procedimentos planejados e executados, assim como, procedimentos adaptados ou improvisados em relação ao planejamento inicial.

QUADRO DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS ADOTADOS NA OFICINA		
APRECIATIVO	REFLEXIVO	PRÁTICO

1. Apreciação de espetáculo teatral	3. Discussão verbal	7. Jogos tradicionais
2. Apreciação de vídeos de trabalhos cômicos	4. Discussão em fórum	8. Jogos teatrais
	5. Perguntas no perfil social	9. Improvisações de cena
	6. Diário individual dos participantes	10. Experimentações guiadas
		11. Saída de bufão
		12. Ensaio fotográfico
		13. Criação de espetáculo teatral

No que se refere aos procedimentos apreciativos, foi realizada uma apreciação externa de espetáculo teatral e reservado alguns momentos de distintas aulas para apreciação de vídeos cômicos, tais como: Doutores da Alegria, As bufas, Decameron, Charles Chaplin, entre outros. A apreciação, nesse caso, constitui em estratégias destinadas a contemplação de obras artísticas, desenvolvendo o “ver” e o “ouvir” obras teatrais cômicas. Nesse exercício, foi propiciado o desenvolvimento da percepção do educando a partir do olhar para trabalhos externos.

Dessa maneira, trabalhar o olhar do aluno para obras externas, em locus ou de maneira gravada, é uma maneira de que os alunos passem a entender o sistema de autoria e se fortalecer como público. Nesse processo, o aluno vai construindo a sua experiência pessoal enquanto apreciador, impregnando-se dos sentidos e diversidades artísticas.

Como procedimentos didáticos reflexivos, foram executados uma série de trabalhos que visavam a produção do debate, de ampliação e aprofundamento do conhecimento artístico estudado.

Um dos formatos adotados foi o de elaboração de diários durante as aulas, que se deu de três maneiras: descrições livres sobre impressões, avaliações e acontecimentos da aula (04 recorrências); elaborações de frases e palavras a partir de temática direcionada (01 recorrência); produção de respostas tendo como base perguntas apresentadas pela professora (01 recorrência).

Outro instrumento importante para o alcance dos procedimentos didáticos reflexivos foi a criação de um website/blog de interação grupal entre os alunos e os professores. Esse website permitia aos alunos uma interação digital por meio de fóruns, criação de perfil privado e bate-papo online com os demais colegas. Foi também um recurso didático no qual se disponibilizava textos e vídeos para os alunos. Como a maioria não possuía acesso à internet, a participação nesse espaço

ocorreu durante as próprias aulas, na sala de informática do CRAS.

A plataforma digital, dessa forma, teve a finalidade de acompanhamento e avaliação dos alunos. Por meio dessa ferramenta, foi possível integrar tecnologia e novas ferramentas a oficina, de maneira a aproximar da zona de interesse e de mídias atuais dos alunos.

Os fóruns de discussão em plataforma digital possuíam questões direcionadas para o grupo. Para sua execução, no planejamento, foi feita uma prévia de questões que se gostaria de discutir com os alunos, em especial, em relação ao riso. Na aula do dia 23/10/2013, os adolescentes apresentaram suas expectativas em relação as aulas. Na mesma data, bem como, nos dias 08/11/2013 e 06/11/2013, relataram situações engraçadas vivenciadas por eles ou que os fez rir nos últimos dias.

O quadro a seguir apresenta a data, o tipo e a descrição de alguns dos procedimentos reflexivos produzidos pelos alunos:

Data	Tipo	Descritivo
23/10/2013	Fórum	Qual a sua expectativa em relação as aulas?
23/10/2013	Fórum	Fale sobre algumas situação engraçada vivenciado por vocês nos últimos dias:
08/11/2013	Fórum	Fale sobre algumas situação engraçada vivenciado por vocês nos últimos dias:
08/11/2013	Fórum	Conte o que te fez rir nos últimos dias?
06/12/2013	Fórum	Fale sobre algumas situação engraçada vivenciado por vocês nos últimos dias:
06/11/2013	Relatos livres	Impressões sobre a aula e relato de exercícios
08/11/2013	Relatos livres	Impressões sobre a aula e relato de exercícios (um dos alunos fez em formato de desenho)
12/11/2013	Relatos livres	Impressões sobre a aula e relato de exercícios
13/11/2013	Relatos livres	Impressões sobre a aula e relato de exercícios
22/11/2013	Questões direcionadas	Respostas de 03 perguntas: 1 – o que é bufão paar você? 2 – facilidade e dificuldade de fazer bufão. 3 – Falar sobre trapaça.
04/12/2013	Relatos direcionados	Relato de coisas que não gostam e incomoda

Os procedimentos didáticos focados na prática teatral foram a maioria em recorrência e variedade. Incluíram diversos procedimentos pedagógicos teatrais. Tais procedimentos foram reunidos a partir das diferentes experiências pedagógicas e artísticas do grupo com as linguagens cômicas, adaptando, muitas vezes, exercícios previamente focados na preparação do ator. Igualmente, foram utilizados jogos e exercícios provenientes de referências em teatro, tais como: Ingrid Koudela, Augusto Boal, publicações e pesquisas do Grupo Lumen.

No que se refere aos jogos tradicionais, jogos teatrais, experimentações guiadas e improvisações de cena, tinham por propósito despertar, entre outras coisas, interações entre os sujeitos, desenvolvimento corporal e vocal, estados específicos como o de atenção e concentração, trabalho de presença, entre outros. Esses jogos oscilavam entre trabalhos que desenvolviam aspectos gerais do sujeito-aprendiz no teatro e aspectos que trabalhavam com elementos específicos da linguagem cômica.

Sobre o trabalho com teatro e educação, Spolin sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos.

Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, 'baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo. (A 21.1, 43)

Dessa maneira, em conformidade com a autora, o jogo supera a ideia de criação cênica como a transmissão e criação de ilusão. Procura desenvolver os sujeitos em seus próprios estados, em suas próprias potencialidades, no exercício de corporificar as coisas, a gestualidade e as intenções. Desperta os estados do sujeito para a relação com acontecimentos, com suas percepções, com o presente momento. Com isso, o jogo foi utilizado como uma estratégia de superação de um psicologismo que se fecha em si mesmo para o desenvolvimento de suas próprias ações.

O professor, no contexto do jogo, foi encarado como coordenador e estimulador das proposições e intenções. Uma de suas funções é o de enunciar as instruções, no intuito de estimular os alunos à criação. Sua atuação era de indução e parceria com os alunos, conforme já apontou Koudela em seus estudos sobre jogo teatral:

As instruções são enunciados diretos, propostos pelo coordenador, enquanto o jogo está acontecendo. A função da instrução é promover as ações improvisadas,

auxiliando o jogador a manter o foco no problema de atuação que está sendo trabalhado. Através da instrução, o coordenador estabelece uma relação de parceria com os jogadores que estão em cena. A partir do jogo do nome, as instruções me permitem introduzir o foco no gesto. Inicialmente, através da improvisação de gestos de cumprimento, meu objetivo é provocar fluência na expressividade. (Koudela, 1999, pp. 24-25)

O professor-coordenador, neste processo, desvincula-se de uma figura que premedita e predetermina os resultados totais do que se quer aprender, principalmente, no sentido de perceber uma fonte de saber que permite aos alunos uma evolução do aprendizado do aluno. Dessa maneira, a mediação do professor com o propósito de transmissão de conhecimento e identificação da codificação/decodificação de habilidades técnicas ou de conteúdos apreendidos pelos sujeitos durante o curso, foi entendida na realização de nosso trabalho como um fator de pouca relevância. Nesse propósito, a utilização de diferentes abordagens de jogos foi fundamental.

Por fim, como últimas estratégias adotadas como parte da prática artística, pode-se citar a saída de bufão e a criação de espetáculo teatral. A saída de bufão foi uma mostra de processo, realizada no final da primeira etapa da oficina, em espaço externo ao de aula, interagindo com o ambiente e com as pessoas. Diferente da primeira etapa, o segundo momento da oficina concretizou-se com uma proposta de criação de um trabalho final se deu com o espetáculo, *Revolução das Espécies*: um conc(s)erto bufo. O trabalho foi apresentado em um teatro, de maneira mais formal.

### **3.2 PARTICIPANTES DA OFICINA**

Juntando os pedaços, olhando para os esparsos, foi realizada uma compilação de dados provenientes diretamente de documentos escritos por tais sujeitos, que podem auxiliar a dar alguns indícios sobre eles.

Com base no *website/blog*<sup>8</sup> de interação grupal entre os alunos e os

---

<sup>8</sup> A plataforma digital teve a finalidade de acompanhamento e avaliação dos alunos. Por meio dessa ferramenta, foi possível integrar tecnologia e novas ferramentas à oficina, de maneira a aproximá-los de suas zona de interesse e das mídias atuais. Os fóruns de discussão em plataforma digital possuíam questões direcionadas para o grupo. Para sua execução, no planejamento, foi feita uma prévia de questões que se gostaria de discutir com os alunos, em especial, em relação ao riso.

professores, que permitia aos alunos uma interação digital por meio de fóruns, criação de perfil privado e bate papo *online* com os demais colegas, foi possível levantar alguns dados a respeito do contato prévio dos alunos com o teatro e com o cômico teatral, que serão apresentados a seguir.

**i. VOCÊ JÁ ASSISTIU A ALGUMA APRESENTAÇÃO DE TEATRO? QUAL? ONDE?**

<b>QUESTÃO 03: SE SIM, DIGA O LOCAL EM QUE VOCÊ ASSISTIU À APRESENTAÇÃO DE TEATRO.</b>	
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS A ESCOLA</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eu fui uma vez com a escola</li> <li>○ Na escola, eu estava como papel principal como "a dona baratinha"</li> </ul>	<b>2</b>
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS AO TRABALHO DA CIA DO INTÉRPRETE</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ CRAS.</li> <li>○ Sim, palhaçadas no CRAS.</li> <li>○ Foi sobre as correntes frias e quentes [Evento de abertura da 2ª oficina].</li> <li>○ Vou no Centro da Juventude [Trabalho da CIA em evento da Secretaria de Assistência Social].</li> <li>○ Dito e feito [espetáculo apresentado pela CIA no teatro da PUCPR, em 2012].</li> </ul>	<b>5</b>

**CASO 01: O caso da dona baratinha na escola**

Eu fui uma vez com a escola. Na escola, eu estava com o papel principal como "a dona baratinha". Três variações para o caso e uma quarta:

1. No papel principal, a escola é a dona baratinha.
2. Na escola, o papel principal é a dona baratinha.
3. Pra "Dona Baratinha", o papel principal é a escola.

A outra:

"A Dona Baratinha", a que canta constantemente "Quem quer casar com a Dona Baratinha que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha?". Primeiro veio o pato, "Quá, Quá, Quá...", não esse é muito barulhento, você me assusta. Depois, o cavalo, "Rii, Rii, Rii...", não esse é muito barulhento, você me assusta. Depois o macaco, o bode, o galo, o sapo.... não esse é muito barulhento, você me assusta. O rato, que vai casar. No dia do casamento, cai na panela da feijoada e "tbum", coitado! Moral da história: case-se com o senhor baratão, não com o comilão, nem com os barulhentos.

Em relação aos alunos que citaram a escola, podem referir-se à apreciação de trabalhos realizados pelos próprios colegas na disciplina Arte, ou em outra disciplina que tenha utilizado o teatro como uma estratégia metodológica. Também podem ter se referido a apreciação de apresentação de algum grupo teatral no espaço da escola, uma vez que é comum encontrarmos grupos independentes que realizam pequenas apresentações nas escolas. Geralmente, a apresentação é feita cobrando entrada e

é realizada para os alunos pagantes durante o próprio horário escolar, quando estão liberados das aulas.

Tal prática é indicada, também, na pesquisa de Brito (2014) sobre o teatro no cotidiano de pequenas e médias cidades. O ator e diretor Vilmar Mazzetto, do grupo Théspis de teatro, sediado em Francisco Beltrão-PR, ao ser entrevistado pelo pesquisador, revela que

nas cidades no interior do Paraná geralmente os grupos se articulam cobrando ingressos em escolas no valor de dois reais. Em sua maioria são peças de teatro informativas com temas sobre drogas, álcool etc. Assim fica mais fácil manter uma bilheteria. Algumas vezes realizamos projetos com as prefeituras. Os editais do Ministério da Cultura não falam à realidade dos grupos de interior, que na verdade a cultura no interior é acesa graças aos poucos grupos que restam. Há poucos profissionais na região, quase a maioria sem DRT. O teatro é visto como um passatempo e não como profissão. No meio de tudo isso temos iniciativas que vingam à crise, meu grupo ano que vem completará trinta anos de existência, somos heróis! (BRITO, 2014, p. 226)

#### CASO 02: Palhaçadas no CRAS

CRAS. Sim, palhaçadas no CRAS. Foi sobre as correntes frias e quentes. Vou no Centro da Juventude. Dito e feito!

Em relação aos trabalhos da companhia, os alunos evidenciaram três referências: as desenvolvidas no próprio projeto, provavelmente, com as apresentações realizadas durante o evento/divulgação: *Rabiscos e Corrente Fria*, *Corrente Quente*; a apresentação realizada em parceria com a Secretaria de Assistência Social, no Centro da Juventude; e o espetáculo *Dito e Feito*.

#### ii. VOCÊ JÁ FEZ TEATRO?

<b>QUESTÃO 05: SE SIM, ONDE VOCÊ ESTUDOU TEATRO?</b>	
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS AO ATUAL PROJETO</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ Estou fazendo no CRAS.</li><li>○ Tô fazendo no cras helena meister.</li><li>○ No CRAS.</li><li>○ Cras Helena Mester.</li></ul>	<b>4</b>
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS A ESCOLA</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ [Na escola] Raquel de queiroz.</li><li>○ No colégio.</li><li>○ Na escola.</li></ul>	<b>3</b>

#### CASO ÚNICO: Fazendo estou, estou fazendo...

Estou fazendo no CRAS. Tô fazendo no Cras Helena Meister. No CRAS. CRAS Helena Meister. Raquel de queiroz? No colégio. Na escola.

Em conformidade com as respostas sobre os locais de apreciação de teatro, dos alunos que relataram já ter participado de aulas de teatro, 4 relatos mencionam o CRAS, espaço no qual as oficinas foram realizadas; e 3 relatos indicam a Escola.

Sobre o trabalho desse projeto mencionado pelos alunos, cabe lembrar que o perfil social foi preenchido no início das oficinas, o que demonstra, já no início da oficina, que alguns participantes se identificaram com o trabalho a ponto de considerar como experiência teatral.

Igualmente, registramos que não houve menções a cursos livres, embora o município de São José dos Pinhais disponha desses cursos continuamente por meio da Escola Livre de Linguagens. Isso ocorre, a nosso ver, devido ao fato da escola estar no centro da cidade e desenvolver pouquíssimas ações descentralizadoras.

### iii. VOCÊ JÁ ASSISTIU ALGUM NÚMERO OU APRESENTAÇÃO DE PALHAÇO?

<b>QUESTÃO 09: SE SIM, FALE ONDE VOCÊ ASSISTIU A UM NÚMERO OU A UMA APRESENTAÇÃO DE PALHAÇO.</b>	
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS AO CIRCO</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ No circo.</li> <li>○ No circo e na abertura do ateliê.</li> <li>○ Bom, eu só assisti uma apresentação de palhaços no circo, foi uma experiência bem legal, achei bem engraçado.</li> <li>○ No circo foi muito engraçado.</li> <li>○ No circo. Foi muito engraçado... E criativo.</li> <li>○ Foi legal e foi no circo.</li> <li>○ Circo, legal.</li> <li>○ No circo; foi meio chato e meio legal. O palhaço só ficava falando e chorava.</li> <li>○ Circo.</li> <li>○ Circo, legal.</li> <li>○ No circo e foi muito legal.</li> </ul>	<b>11</b>
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS À ESCOLA</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Assisti uma coisinha na escola, e foi muito legal.</li> <li>○ Na escola, foi bem engraçado.</li> <li>○ Na escola, muito legal.</li> <li>○ No colégio, não me lembro mais.</li> </ul>	<b>4</b>
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS AO CRAS</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ No CRAS.</li> <li>○ No circo e na abertura do ateliê.</li> <li>○ Eu assisti no CRAS, o palhaço Valter.</li> </ul>	<b>3</b>
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS A RUA</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Legal, assisti perto da locadora, perto do Guatupê.</li> </ul>	<b>1</b>

### CASO 01: Quantos circos...

- Cinco vezes, circo, legal!
- Três vezes, no circo.
- Duas vezes, no circo, foi muito engraçado!
- Bom, já eu só assisti uma apresentação de palhaços no circo, foi uma experiência bem legal, achei bem engraçado... Circo? No circo; foi meio chato e meio legal. O palhaço só ficava falando e chorava.

A maioria das repostas indicam o circo como referência de uma apresentação ou de um número de palhaço, sendo encontradas em 11 relatos. Isso mostra que é muito comum a presença, em bairros periféricos, de circos itinerantes, o que corrobora a tese de Pantano, quando diz:

Mesmo com todo o potencial de difusão da televisão, o circo ainda continua existindo. Se muitas companhias encerraram suas atividades, isso não ocorreu exclusivamente por causa da televisão. A quebra da tradição, ao deixarem de transmitir a arte circense para membros jovens da família, foi uns dos motivos que levaram à diminuição dos circos-teatros. Conseqüentemente, se o circo teve de se adaptar de algum modo à televisão, essa, por sua vez, valeu-se de peculiaridades próprias do circo, a exemplo do melodrama incorporado pelas novelas (PANTANO, 2007, p. 28).

Assim, podemos entender que o palhaço se encontra no imaginário coletivo, podendo ser reconhecido ou acessado por um repertório prévio dos jovens, mesmo apresentando variações de referência.

Além do circo, podemos observar nas respostas novamente a menção do espaço escolar e das ações realizadas pelo projeto.

### CASO 02: Sempre a escola, Sempre o CRAS

Escola, há tu escola, mais uma vez tu. Uma coisinha, bem engraçada, bem legal que nem me lembro mais. No CRAS. No CRAS. NO CRAS. NO CRAS. NO CRAS. NO CRAS. Eu assisti o palhaço Valter.

A escola foi mencionada por 4 alunos como o local de apreciação de um trabalho de palhaço. Esses trabalhos geralmente ocorrem em apresentações de grupos independentes, que desenvolvem apresentações no espaço escolar, durante o horário de aula, cobrando ingresso dos alunos. Quanto à apreciação no CRAS, referiam-se às apresentações realizadas no evento/divulgação.

### CASO PARTICULAR: Onde?

Legal, assisti perto da locadora, perto do Guatupê. Onde?

A referência ao ambiente da rua foi citada por um adolescente. Tal fato pode estar relacionado ao uso de palhaços em lojas como uma estratégia de *marketing* realizada em frente a algum estabelecimento comercial para abordar os transeuntes. Pode também se referir a intervenções de palhaços por artistas na rua.

**iv. AGORA, QUASE FINALIZANDO, CONTE ALGUMA SITUAÇÃO ENGRAÇADA QUE VOCÊ PRESENCIOU NOS ÚLTIMOS DIAS.**

<b>QUESTÃO 10: AGORA, QUASE FINALIZANDO, CONTE ALGUMA SITUAÇÃO ENGRAÇADA QUE VOCÊ PRESENCIOU NOS ÚLTIMOS DIAS.</b>	
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS À QUEDA:</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Meu gato subiu na cortina e caiu lá de cima...rsrsrs</li> <li>○ Eu vi o gato caindo do telhado. Ele foi tentar pegar o passarinho, daí na hora de pular resbalou no chão.</li> <li>○ O gato caiu da escada.</li> <li>○ Um pia caiu.</li> <li>○ Minha amiga caiu e eu dei muita risada.</li> <li>○ Vi uma amiga levar um tombo de <i>skate</i>.</li> <li>○ Palhaçadas e meu primo caindo.</li> <li>○ Eu caí em cima da Gabi.</li> <li>○ O meu padasto caindo no banheiro.</li> <li>○ Meu colega caiu e outra, vi um moleque cheirar o chão.</li> <li>○ Vi uma menina caindo de <i>street board (skate)</i>.</li> </ul>	<b>11</b>
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS AO CONVÍVIO OU A FAMÍLIA</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Meu irmão mais novo cantando com umas vozes engraçadas!</li> <li>○ Passar o dia com a família.</li> <li>○ Gosto de ficar com a minha avó.</li> <li>○ Colegas de sala no CEMITRA [Centro Municipal de Educação Especial para Iniciação ao Trabalho Professora Zophia Petronela Socoloski], aula de teatro no CEMITRA.</li> <li>○ Na escola eu levei uma bolada e comecei a chorar na frente de todo mundo da escola e todos começaram a soar com minha cara.</li> <li>○ Jogaram eu pra cama em um lençol.</li> </ul>	<b>6</b>
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS À APRESENTAÇÃO OU ÀS AULAS DO PROJETO</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ A apresentação do ateliê da comédia.</li> <li>○ Ah, que eu me lembro foi a apresentação do ateliê.</li> <li>○ No primeiro dia quando chegamos nem esperávamos eles [a intervenção cômica na abertura do projeto] fazendo palhaçada.</li> <li>○ No primeiro dia que eu vim tinham palhaços a nossa espera.</li> <li>○ Vídeo fazendo gelatina ou alguma coisa usando máscara [exercícios realizados nas aulas].</li> <li>○ A dança ridícula nas aulas de teatro.</li> </ul>	<b>6</b>

**CASO 01: O gato que cai**

Meu gato subiu na cortina e caiu lá de cima. Eu vi o gato caindo, e ele foi tentar pegar o passarinho, daí, na hora de pular, resbalou no chão e continuou caindo da escada. Foi, então, que o gato caiu e caiu e caiu e caiu...  
Eu vi, vi, vi, vi O piá que via também caiu. Minha amiga também caiu. Não aguentei e

dei muita risada. Quando não pensava mais que poderia rir, uma amiga levou um tombo de skate e caiu. Meu primo que passou foi caindo junto. Ouvindo o som no banheiro, o meu padrasto foi caindo também. Passando, meu colega, também, caiu e, outra, vi um moleque cheirar o chão, caindo. Vi, também, um moleque que arrastou uma menina de *street board (skate)*, a menina caiu e ele também caiu. Por fim, sem aguentar mais apenas ver, resolvi cair eu também em cima da Gabi.

A referência de quedas como um momento engraçado representou a maioria das respostas, apresentando 11 relatos. Essa resposta coaduna com os estudos do cômico como uma relação com os desastres humanos.

### CASO 02: Daquilo que se fez e eu não esperava

A apresentação do ateliê da comédia. Ah, que eu me lembro foi a apresentação do ateliê. No primeiro dia quando chegamos nem esperávamos eles fazendo palhaçada. No primeiro dia que eu vim tinham palhaços a nossa espera. Também tinha um vídeo fazendo gelatina ou alguma coisa usando máscara e uma dança ridícula nas aulas de teatro. Eu realmente não esperava!

Sobre as experiências teatrais, aulas ou apresentações, realizadas pelo grupo no CRAS, foram apresentadas 6 respostas.

### CASO 03: A casa de minha avó

Gosto de ficar com a minha avó e passar o dia com a família. Fico vendo meu irmão mais novo cantando com umas vozes engraçadas! Também gosto dos colegas de sala no CEMITRA na casa de minha avó e da aula de teatro no CEMITRA. Lá, jogaram eu para cama em um lençol.

Divergência: Na escola eu levei uma bolada e comecei a chorar na frente de todo mundo da escola e todos começaram a zoar com minha cara. Por isso, eu gosto da casa de minha avó!

Também encontramos 6 relatos apresentando situações relacionadas ao convívio escolar ou familiar. Nesse agrupamento, foram percebidas diferentes formas acolhedoras de riso, com exceção de um aluno ao se lembrar: “Na escola eu levei uma bolada e comecei a chorar na frente de todo mundo da escola e todos começaram a soar com minha cara”.

Em casos como esse, o riso é gerado a partir de uma situação de exclusão. Ao apresentar algumas formas do cômico, Pavis (2005, p. 59) diferencia “o riso de acolhida e o riso de exclusão”, dizendo que a necessária solidariedade entre os indivíduos que riem tem por consequência “[...] rejeitar como ridícula a pessoa cômica ou convidá-la a juntar-se aos que riem através de um movimento unanimista de fraternidade humana” (PAVIS, 2005, p. 59-60).

O riso de exclusão pode se expressar como um mecanismo que estabelece ou reafirma relações de superioridade, desprezo e hostilidade entre os indivíduos. Barbosa fala sobre o riso de escárnio como uma “manifestação de ódio e execração” (2008, p. 91), frequentemente encontrada nos gêneros trágicos:

Este tipo de riso [...] imputa à vítima a vergonha e a humilhação, expressando e produzindo oposições e conflitos. O riso de escárnio, nesse contexto, pode ser [...] destruidor, isto é, uma arma natural para perseguir os inimigos até mesmo depois da morte. (BARBOSA, 2008, p. 92)

#### v. QUAL A SUA EXPECTATIVA EM RELAÇÃO ÀS AULAS?

Com o propósito de estabelecer um parâmetro geral sobre as expectativas dos alunos em relação ao curso, foi realizada a pergunta “Qual a sua expectativa em relação às aulas?”, no fórum *online* do dia 22 de outubro de 2013. A planilha a seguir apresenta as respostas dos alunos, agrupadas por categorias criadas posteriormente.

<b>QUESTÃO 01 DO FÓRUM DA 1ª OFICINA DO DIA 20/10/2013: QUAL A SUA EXPECTATIVA EM RELAÇÃO ÀS AULAS?</b>	
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS À TIMIDEZ:</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Me soltar mais, ser mais comunicativa!</li> <li>○ Perder a vergonha, e me soltar mais.</li> <li>○ Perder a timidez.</li> <li>○ Me soltar mais.</li> </ul>	<b>4</b>
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS À AMIZADE:</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fazer amizades.</li> <li>○ Fazer novas amizades</li> <li>○ Novas amizades.</li> </ul>	<b>3</b>
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS AO APRENDIZADO:</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aprender mais.</li> <li>○ Eu acho interessante isso, aprender.</li> <li>○ Aprender muito.</li> </ul>	<b>3</b>
<b>RESPOSTAS RELACIONADAS À DIVERSÃO:</b>	<b>Quant.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eu espero que durante a duração deste curso eu me divirta.</li> </ul>	<b>1</b>

#### CASO ÚNICO: Fim

Me soltar mais, ser mais comunicativa! Perder a vergonha, e me soltar mais. Perder a timidez. Me soltar mais. Fazer amizades. Fazer novas amizades. Novas amizades. Aprender mais. Eu acho interessante isso, aprender. Aprender muito. Eu espero que durante a duração deste curso eu me divirta. Fim.

Quanto ao aprendizado, as respostas demonstram as perspectivas dos alunos em relação à realização de uma oficina ou de uma aula, ou seja, “que eu vá para

aprender”. Contudo, é possível observar que os alunos não identificaram objetivamente o que se pretendia aprender ou conhecer.

Por fim, far-se-á uma apresentação de quatro sujeitos da oficina. A narrativa foi construída com base na cartografia feita dos diários da professora e com uma autobiografia escrita por ela mesma.

## SER CÔMICO 01: CAROLINE – A ATORDOADORA-ATORDOADA



Figuras 8 e 9 – Imagens do bufão Jhou durante a abertura do projeto.

Os braços apresentam-se dobrados e as mangas das blusas estão sempre amarradas de forma que os movimentos são tolhidos. Os dentes e o rosto vivem sujos com tinta preta. Usa uma enorme touca-cachecol. Possui um corpo deformado, enchido de enchimentos, nas partes das pernas, costas e coxas. Ao nascer, deram-lhe um nome: Jhou. Ou Djou. Como queiram.

Jhou apresenta um grotesco masculino de um feminino, no qual, inevitavelmente, está aprisionado. Não consegue ser aquele brilhante físico, não acerta os paços da bailarina. Jhou adora atuar e interpretar. Se coloca como *performer*, como artista, como intérprete. Gosta de ser ator e de ser atriz. É perdidamente apaixonado pela arte do teatro. No papel de Caroline – a Atordoadora-atordoadada, Jhou vive a interpretar sua protagonista preferida, caracterizada como professora de teatro e atriz profissional.

A vasta experiência com o teatro de rua e, mais especificamente, com os seus tipos-irmãos, os da comédia dell'arte, fizeram com que Jhou se aprimorasse, se

“desprimorasse” e se atrapalhasse sobre os estudos vocais, corporais e gestuais, o que, ao que parece, ajudou na constituição das suas deformidades corporais e em um endurecimento nas formas e no entendimento de teatro. Foi difícil. Jhou, posteriormente a essa experiência traumática, passou a blasfemar contra tudo, contra todos e contra si mesmo.

## SER CÔMICO 02: EVELYN – A QUE ATORDOA



Figuras 10 e 11 – Imagens de Evelyn durante intervenção cômica.

A atordoadora Evelyn foi uma das últimas alunas a ingressar na primeira etapa da oficina, participou e atordoou os últimos dias do processo. Era possuidora de uma experiência de 17 anos no jogo da vida. Foi convidada para participar da aula pelo bufo Antônio.

Por meio de fofocas, Jhou soube que ela fugiu do seu aconchegante lar ou abrigo, como preferirem. Para Jhou, Evelyn disse já ter um filho e estar à espera de outro. Contou todas as suas habilidades (i)natas, a saber: já fez teatro de rua, leu três vezes Hamlet, o texto dramático do célebre Shakespeare, e costura muito bem.

Visando atordoar, sempre é a primeira a chegar na aula, o que, costumeiramente, deixa Jhou, ser ingênuo, um pouco perdido.

### SER CÔMICO 03: ANTÔNIO – O BUFO



Figuras 12 e 13 – Imagens de Antônio durante intervenção cômica.

Entre os que integraram a aula no decorrer da oficina, esteve Antônio, o Bufo. Este não tem nem 12 anos completos. Conversa muito, brinca muito e, junto com outros colegas, bagunça muito. Nos exercícios, não tem dificuldade de ser grotesco, sente prazer, nota-se a tranquilidade de um ser que joga, ainda, como criança. Exibe-se a todo custo, adora fazer gracinhas.

O bufo Antônio, bufo, muito bufo sem a necessidade de anos para aprender a ser o bufo que é, o bufo Antônio ensinou aqueles que queriam lhe ensinar que a vida é só um jogo e que, logo, bufonar é só bufonar.

Bufo Antonio traz a atordoadora Evelyn, que traz a tagarela Inara, que traz a exibida Shaiane, que, por sua vez, não traz ninguém. Antônio fica amigo de Jhou e faz bufonarias. Evelyn não está grávida e é levada para o abrigo. Inara continua tagarela na oficina, na escola e no hospício. E, Shaiane, que, por sua vez, não traz ninguém, não entra para a história.

## SER CÔMICO 04: CLARICE – A MENINA-CLOWN



Figuras 14 e 15 – Imagens de Clarice durante intervenção cômica.

A *menina-clown* Clarice figura-se em um ser que, rotineiramente, comete ações desastrosas, comportamentos desajustados, errados e simplórios, apresentando uma condição singular. Em uma personalidade dupla, tripla ou múltipla, não permite que tracem um perfil específico sobre ela. Nega-se a fixar-se e apresenta inúmeras reações durante o percurso da oficina. *Menina-clown* Clarice não se protege em disfarces, apresenta respostas variadas e díspares nas aulas, sejam de risos, repúdios, choros, entre outros. Ah, ela também tem muita tranquilidade quanto ao seu corpo.

Em suas ingenuidades e, por meio da maneira desajeitada como se relaciona com as situações cotidianas, vive a rir de seus erros, provocando o riso, também, em seus colegas. A *menina-clown* surpreende, explora, faz, mostra, diverte-se, se solta e, ainda, canta. Brinca de ser Aline Barros. Brinca de cantar como se fosse a estrela da música Gospel. Gosta de brincar, simplesmente. Bufo-Djou diz que tenta se controlar para não rir logo de início e deixá-la se expor mais. Só que, bobo como é, não aguenta e cai na gargalhada. Mexe muito com o bufo-Djou. Costuma deixar ele muito chateado e preocupado a aula inteira. É um pouco curiosa também...

### 3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

O planejamento pedagógico da oficina focou-se, inicialmente, no riso e no cômico e no princípio de um aprendizado que conduzisse os alunos à compreensão e à aplicação do conhecimento adquirido em contexto de vida. Contrapunha-se, portanto, à ideia de técnicas artísticas.

Pontes (2005, p. 03) afirma que:

A proposição de atividades artísticas objetivando a reprodução de modelos tem subjacente a idéia de Ensino de Arte pautado pela concepção estética do belo, em que se busca alcançar o padrão artístico presente nas “obras de arte”, produzidas por uns poucos iniciados, às vezes considerados “gênios”. Acorando-se nessa concepção de Arte e de seu ensino, o professor deveria incentivar seus alunos à reprodução dos padrões como forma de apropriação do conhecimento dessa área. Essa postura foi reforçada pelos ideais de educação da pedagogia tradicional, que priorizavam a memorização e reprodução de conhecimentos observando padrões pré-estabelecidos. Dessa forma, as crianças deveriam apropriar-se desses padrões demonstrando sua aprendizagem, à medida que conseguiam reproduzi-los fielmente.

Pautada na noção de belo e boas formas, de grande gênio criador, a arte ocidental, desde o Renascimento, tendeu a validar a experiência artística por meio da procura de fundamentos e convenções, que se pautavam em escolas, movimentos, reprodução e/ou procedimentos formais que estabeleciam modelos de como se fazer. Procurava, portanto, uma construção feita por meio de técnicas determinadas, de preferência ligadas à boa aparência, bem elaboradas e com determinados graus de dificuldades.

O ensino de arte, baseado nesses parâmetros, procurou a imitação de modelos, fundamentando seu ato de ensino em bases reprodutivistas, amparando-se na concepção clássica de arte e em uma “pedagogia tradicional”. O aprendiz, nesse caso, deveria apropriar-se de formas e padrões, na reprodução contínua das obras socialmente estabelecidas como superiores.

Contrapunha-se, ainda, por prevalecer no ensino de linguagens cômicas, uma constante busca por técnicas no intuito de sistematizar, validar, delimitar e determinar formas corretas e procedimentos ligados ao bem fazer, no sentido de produção da boa forma. Como artistas, os professores-pesquisadores já se depararam com a ideia primordial de que, durante a preparação do ator, uma técnica do cômico é o procedimento correto, que gera bons resultados.

Em posicionamento contrário a essa ideia, a fundamentação desta pesquisa-

ação e da oficina iniciou-se respaldada em defesas sobre como o riso e o cômico contribuem positivamente para a formação de sujeitos em fase de escolarização, em contributos para o desenvolvimento de habilidades nesses indivíduos. Isso porque ajudaria o sujeito a ultrapassar os problemas da sociedade tecnoindustrial, que padroniza os corpos, por meio de uma relação positiva com a miséria humana, com a noção de sujeito incompleto e não divino. A motivação inicial de pesquisa tomava por base o princípio de que o riso e o cômico ajudariam os sujeitos a estabelecerem um caminho de autoconhecimento.

Nesse sentido, um professor de teatro ao mediar o cômico por meio de jogos poderia criar uma fuga no que se refere ao sujeito em relação a ele mesmo. Elementos como o incorreto, o feio e o vulgar compõem o jogo realizado por seres cômicos, como o bufão, os tipos da comédia dell'arte e o palhaço, de maneira a possibilitar o deslizamento do sujeito de si mesmo. O mediador, professor de teatro, nesse caso, procuraria produzir no aluno, por meio de jogos que trabalhariam de maneira ampla as características do erro, do incorreto, da deformidade, sem uma delimitação cômica específica, vivências que conduzi-lo-ia a situações que viessem a gerar fracassos, erros ou desconfortos, de maneira que ele pudesse aceitar o desvio positivamente, aprendendo a utilizá-lo em suas condições de vida.

A mediação do cômico foi aplicada, nesse caso, visando a uma ultrapassagem de si mesmo, que pode ser traduzida como a resolução de “[...] formas não desejáveis ou inclusive patológicas da relação da pessoa consigo mesma” (LARROSA, 1994, p. 39), tais como:

A culpabilidade e a vergonha de si em alguma de suas modalidades extremas, a irresponsabilidade, a debilidade da vontade ou do caráter, a ausência de autoconfiança, a perda ou o debilitamento da identidade, distintas formas de neurose ou de psicose tomadas como patologias do princípio de identidade, etc.

Enveredar-se por meio do cômico e do riso à procura de restauração de uma relação positiva consigo mesmo, entendendo o sentido de ultrapassar os problemas em relação a si mesmo, como o entende Larrosa (1994), é uma procura por melhorias, pela ampliação ou modificação para a constituição de um sujeito são ou equilibrado, maduro ou formado. Terapêutica e pedagógica, essa interpretação, em última instância, seria uma busca por uma melhoria, pela cura, por meio de elementos componentes do cômico.

Organização que continha um traço progressivo e linear, procurava por um contínuo e comparativo acompanhamento e transformação de sujeitos a serem analisados, de maneira a verificar, em determinado espaço de tempo, as transformações sofridas por eles ao se defrontar com aulas sobre o cômico. Ensinar e aprender, estes, que se dão por continuidade e acúmulo.

Essa noção, contudo, apresentava um grande problema relacionado diretamente ao objeto de sua mediação, que no transcurso da realização da oficina e da pesquisa mostrou sua incompatibilidade. Isso porque sendo o cômico, o riso e o risível, tais quais apresentados no capítulo anterior, elementos que confluem para um espaço aberto, dinâmico, de tensões, paradoxal, “que crê e não crê que, ao mesmo tempo se respeita e zomba de si mesmo” (RIBETTO, 2009). Enuncia-se no campo do banal, do despropósito e da desproporção, portanto, impossível de ser completamente decomposto, conhecido, impossível de determinar por meio dele uma base terapêutica.

As instabilidades vivenciadas pelos professores-pesquisadores, portanto, fizeram ruir o entendimento sobre os sentidos traçados no planejamento. Nesse caso, contrariando o planejado, encontraram-se, em muitas circunstâncias, em situações nas quais ficaram sem apoio, sem os seus sistemas de valores a respeito de como se deve ensinar e de seus papéis sociais enquanto professores.

Os pesquisadores e professores demonstraram-se inseguros. Inseguros no sentido de não saber se conseguiriam produzir a melhor cena, se seu planejamento daria certo, se alguma aula iria funcionar. Como todos pesquisadores e professores, encontravam-se no dilema de necessitar dizer algo, de produzir algo, de ensinar algo em confronto a um saber que lhes mostrava ser de uma natureza eminentemente volátil.

Suas aflições eram de que, enquanto mestres, deveriam ser os responsáveis por aqueles que lhes foram incumbidos. Necessitavam se portar como aqueles que possuíam seguranças, os que possuem as certezas. Nas palavras de Larrosa (1998, p. 168): “[...] um estudante sim, pode vestir a capa puída do vagabundo. Mas um mestre não pode. Um professor com capa puída pareceria um impostor e não um professor de verdade”.

Suas inseguranças, portanto, eram de fracassarem, o medo de vestir a capa puída do vagabundo ao permanecer no campo do desconhecido. A dinâmica determinada para uma aula de teatro, que busca produzir resultados corporais e

desenvolver habilidades expressivas nos alunos, por meio de diferentes estratégias e inumerados conteúdos, poderia, nesse caso, não ser alcançada.

Possuindo formação superior que os habilitara como professores de teatro, logo, preparados para ensinar e conduzir os alunos ao aprendizado nesse campo, e, portanto, referenciados sobre conteúdos, métodos e formas de transmitir o conhecimento teatral, os professores-pesquisadores sentiram-se apreensivos devido aos infortúnios que aconteciam nas aulas, receavam não obter o sucesso almejado.

Desprendida do sentido de contribuir para uma melhoria do sujeito, a investigação empreendida para pesquisa-ação passou a reunir, por fim, elementos relacionados ao confronto entre os conceitos e preceitos dos artistas e pesquisadores, que no final formularam concepções retiradas dos rastros e restos da experiência calcada nos sentidos de uma pedagogia do cômico diretamente relacionados ao mórbido, poético, mortal, inútil, onírico parte da experiência (LARROSA, 2011) e, portanto, do irrepresentável, do incompreensível, do indecifrável, do identificável, mas que, ao mesmo tempo, carregam uma irredutibilidade política bruta.

Devido aos deslocamentos da pesquisa, da realização cotidiana da oficina, apresentados neste capítulo e discutidos no próximo, contudo, foi necessário introduzir a ideia de que a experiência de mediação pudesse ser o próprio ato de investigação contínua sobre a fluidez do saber cômico, de maneira a aceitar que, a cada momento, a noção de cômico poderia se revelar nova, diversificada, e, ao mesmo tempo, carregada do seu “passado presente”, sem a “nostalgia de viver” (BHABHA, 1998, p. 27).

Essa realidade que se apresentava frente aos pesquisadores-professores fez, igualmente, rever os seus entendimentos sobre o cômico e o ensino. Por isso, na pesquisa-ação, com o transcurso da pesquisa, resolveu-se assumir para a mediação a estranheza diária que o convívio gerava, assumindo a fugacidade, a momentaneidade e o estranhamento como parte da pesquisa e parte da mediação do cômico. Passou-se, portanto, da ideia de aplicação em circunstância de vida, para a noção de que a própria vida fosse parte da experiência de mediar o cômico, de maneira a aceitar que, a cada momento, a própria noção de cômico pode se revelar de maneira nova.

Espaço do insólito, espaço do avesso, espaço do não-lugar da linguagem, espaço do não-saber, percebeu-se a dificuldade e a impossibilidade de formular uma abordagem contínua sobre o seu ensino. A impossibilidade de um ato pedagógico

cômico totalizante, carregado de técnicas, que apresenta soluções e verdades, tomando para si o poder dizer aquilo do qual já se sabe, do corretamente exposto. Nesse caso, se assim fosse, seria a aniquilação da própria possibilidade de sua existência, ao recair no erro de produzir uma verdade superior que dizia ser o combate maior do ato de ensinar-aprender do cômico.

Suas fundamentações, enquanto (não)saber, assemelham-se à noção exposta por Rubião de reação do público ao assistir a um espetáculo teatral cômico:

Mais do que um veículo de transmissão de cultura e informação, o teatro deveria visar à perturbação. O público não sai culto, mas aturdido e cansado, por ter se deparado com idéias das quais não suspeitava a existência. O público não é o receptor passivo de um saber que se acumula e se transmite pela informação, mas é capturado em um ponto que lhe diz respeito em particular, que toca seus interesses pulsionais os mais recônditos e, como teremos a oportunidade de sublinhar a partir da comédia, os mais bizarros e extravagantes.

Abandonada a ideia de que o teatro necessita transmitir cultura ou informação, um espetáculo cômico produz efeitos bizarros e extravagantes que desancoram o espectador de seus sentidos e conduzem-no a interesses pulsantes e mais recônditos. O público não sai do teatro mais culto e, sim, aturdido e cansado perante situações as quais não imaginariam presenciar.

Como o riso do cômico, provocado por seres cômicos, a experiência não produz um novo sentido lógico das coisas e acontecimentos do mundo. Indispõe-se com o entendimento de conhecimento como uma dimensão cumulativa e transmissível. Riso provocado pelo contraste com a normatividade, exposto pelas fraquezas humanas, deformação, erro, transgressão, ligando-se à marginalidade e aos estados inferiores do humano. Condicionado a uma natureza grotesca e disforme.

Logo, a pedagogia do cômico deve resignar-se ativamente, para não incorrer ao erro de procurar gerar outra realidade, continuando nos jogos de poderes do homem, já que, se gerasse, produziria, novamente, a verdade moral que o proponente dissera combater. Contudo, se aceita enquanto eterno jogo de que tudo que não nasceu pode vir a nascer, enquanto um paradoxo que tem o fracasso como eixo, tende a ser possibilidade de infinitas produções de lógicas, que não se excluem, mas coexistem.

## CAPÍTULO 04: O DESVIO PARA ABANDONAR- SE AO QUE SE QUER

Nesse capítulo será realizado uma análise de três dias de oficina.

A análise ocorreu por meio dos dados provenientes do cruzamento entre o planejamento pedagógico, os relatos da professora em seus diários de itinerância e outros documentos provenientes da oficina. Em pedaços, por meio de constantes cartografias, cruzamento que fez devir uma organização, não eliminou, completamente, nenhuma das suas fontes (educação, teatro e educação, riso e risível, pedagogia do cômico, projeto cultural, política cultural, entre outras), mas apontou-as para as fronteiras que, muitas vezes, não explícitas, têm no cruzamento com elas as bases que fizeram emergir as discussões. Tal organização apoiou-se na tentativa de entender uma mediação do cômico por professores de teatro, baseada na ideia de coletivo, perante a insuficiência de suportes, referências e dificuldades de instauração de pedagogia do cômico na realização das práticas profissionais desses docentes/artistas.

Por isso, a escrita que apresentará os dados não dará uma resposta que aponte, de maneira contínua, a ação dos pesquisadores e seus efeitos sobre o ambiente, bem como as reações dos alunos frente aos fatos ocorridos e os resultados pedagógicos obtidos. Além disso, o relato não apresentará a sequência espaço-temporal de acontecimentos, como uma volta a um passado utópico. Invertendo as lógicas, os dados que possibilitam a identificação temporal, organizados por meio de cartografias, restando, nessa análise, as suas sobras. Agora, impossível é a localização, aqui ou lá, de uma avaliação de contínuo, acúmulo e apropriação de conhecimento de um saber que, por natureza, é transgressor. Essa inexistente.

#### **4.1 CORPO RISÍVEL: O REVERSO DA CURA**

Dia 08 de novembro de 2013.

Um novo aluno integra o grupo, Luis. Um aluno que só estaria presente naquela aula e não participaria dos demais encontros. No entanto, sua presença única, singular, enfim, especial, de ser e estar no mundo, marcaria os registros do diário de itinerância de Caroline Marzani, mediadora da oficina. A presença desse aluno fez transparecer no relato da professora um dilema que, já no início das aulas, havia estabelecido com outra aluna, Clarice, também especial<sup>9</sup>, que frequentou o curso do

---

<sup>9</sup> O termo “especial” é utilizado, neste texto, tanto no sentido literal da palavra, entendida como o que não é geral, que

início ao fim.

Seguindo as trilhas narrativas da professora sobre a participação de Clarice e Luis, tentar-se-á analisar a questão da doença e da diferença na mediação do cômico em uma aula cujo foco é a construção de um corpo risível por meio do exagero corporal. A exposição inicia-se apresentando o dilema que se produziu na pesquisa, evidenciado por meio da narrativa de Caroline, devido às particularidades corporais de Clarice e Luis.

Sobre Luis, Marzani (2013, p. 4) inicia registrando:

Hoje um novo aluno apareceu, que de início me deixou apreensiva: o Luís. Já haviam comentado sobre ele, que é especial, mas que teria todas as condições para fazer a aula. Ele nos cumprimentou alegremente. Acho que a turma, de início, também ficou um pouco apreensiva com a presença dele, pois dependendo do exercício talvez ele não conseguisse executar, ou eu tivesse que seguir o ritmo dele etc.

Dessa maneira, pela leitura do diário, é possível perceber as apreensões da professora e sua percepção dos receios da turma no contato prévio com o novo aluno. Sabendo de sua condição, demarcada como “especial”, registra a eminência de que Luis talvez não consiga acompanhar o desenvolvimento da aula. Contudo, o quadroclínico que levou Luis e Clarice a serem considerados especiais não é especificado. Caroline detalha apenas em alguns momentos particularidades e limitações em suas maneiras de falar e no modo de se locomoverem.

Na aplicação do primeiro jogo, a professora relata:

Iniciamos com o jogo do pega-nome bomba. No começo ele [Luis] estava tímido, corria devagar, mas aos poucos foi se soltando e percebi que tinha todas as condições físicas para fazer a aula. Percebi que a maioria deles [demais alunos da turma] evitam jogar com Luis e Clarice, ou por pena deles não acompanharem da mesma forma o exercício, ou por falta de paciência. Estou tentando cobrar igualmente deles [Luiz e Clarice] os exercícios, ou o mais próximo disso possível, para eles não se sentirem excluídos, e para cobrar um mínimo de alcance. (MARZANI, 2013, p. 4)

O primeiro jogo executado nesse dia, “pega-nome bomba”, consiste em um aquecimento corporal e vocal a partir de uma variação do jogo “pega-nome”, no qual o grupo é dividido em: um jogador, que assume o papel de “pegador”, e os demais,

---

diz respeito a uma coisa ou pessoa; individual, particular, tanto no que se refere a pessoas com necessidades especiais, em virtude de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente.

que são os “fugitivos”. O pegador tem como função perseguir os fugitivos, de maneira a pegar um deles por meio do toque. O fugitivo que for pego, passa a ser o novo pegador. Contudo, antes de ser pego, o fugitivo pode gritar o nome de outra pessoa do grupo, que passa a assumir o papel do antigo pegador. Na variação, chamada de “pega-nome bomba”, seguem-se as mesmas regras, porém, ao ser pego, o jogador deve explodir, de maneira a explorar livremente, com o máximo de potência, seu corpo e voz.

No registro sobre a execução desse jogo, Caroline relata que, conforme desenvolveu-se a atividade, percebeu que Luis possuía condições físicas para realizar a aula. Isso significa que as particularidades corporais previamente percebidas em Luis, mesmo que diferindo da normatividade corporal dos demais alunos, não o impediu de participar de um jogo que previa a exploração do corpo e da voz. A professora relata também que os demais alunos evitavam jogar com Luis e Clarice. Os dois motivos apresentados como possibilidades para tal percepção: a impaciência devido ao seu ritmo de execução do jogo, e a piedade em relação à sua condição física referem-se também às particularidades corporais notadas no corpo desses dois alunos.

No final desse relato, Caroline registra que, na mediação do jogo, tentou exigir, desses dois alunos, o alcance mais próximo possível dos objetivos do jogo, tendo como parâmetro exigência realizada com os demais alunos, que possuíam um corpo dentro da normatividade. Dessa maneira, segundo a professora, evitou-se a exclusão de Clarice e Luis, possibilitando a aquisição, ainda que mínima, do aprendizado.

A experiência com esses alunos especiais demandou uma reflexão de Caroline sobre modos de mediar os jogos em relação às suas diferenças. O dilema da mediação do jogo, então, está relacionado à manutenção de padrões no aprendizado, sendo as particularidades de Clarice e Luis, a oposição que gera desconforto.

A questão de padrões, semelhanças e oposições na mediação de jogo para gerar um corpo risível, registrada pela professora, condiz, de certa forma, com a análise feita por Deleuze a respeito dos “pressupostos do pensamento”, no seu livro *Diferença e Repetição*. A construção dessa noção é estabelecida por esse autor em oito categorias<sup>10</sup> e tem o cerne na questão da representação.

---

<sup>10</sup> As oito categorias são as seguintes: o princípio *da cogitatio universalis*, o ideal do senso comum, o modelo da reconhecimento, o elemento da representação, o negativo do erro, o privilégio da designação, a modalidade das soluções e o resultado do saber.

No tocante a esse assunto, Rodrigo Pelloso Gelamo (2009, p. 91) discorre:

Para Deleuze, a representação não permite ao pensamento diferenciar-se de seus pressupostos. A única possibilidade de diferenciação estaria na relação entre o *mesmo* e o *semelhante* e entre o *análogo* e o *oposto*. Partindo desses quatro elementos, o pensamento representativo *reapresentaria* uma série de conceitos que se diferenciam apenas em grau e não em natureza. Nesse sentido, a representação contribui para que os pressupostos do pensamento se mantenham sempre os mesmos, variando apenas entre os dois extremos: entre aquilo que é análogo e aquilo que é oposto. Além de não garantir o pensamento como diferença em si mesma - uma vez que pensa a diferença sempre em relação a algo do qual o pensado se diferenciou, o problema da representação está em tratar a diferença como erro ou como falsa representação.

Nessa perspectiva, conforme Gelamo a partir das ideias de Deleuze, na formulação de um pensamento que se baseia em pressupostos, a representação, ou seja, a reapresentação contínua de uma mesma forma do pensar, limita o ato de formular o pensamento a uma semelhança, a uma identidade fixa, a uma operação pela qual já se tem em mente antecipadamente, a uma imagem sobre o conceito ou coisa que se queria pensar. Como parte fundante do pressuposto, a representação reduz o ato de pensar as categorias, que já se encontram previamente estabelecidas.

Como apresentado anteriormente, as propostas de variações do jogo demonstram a ideia da obtenção de resultados semelhantes para todos alunos, defrontando-se com o dilema das possibilidades das limitações e particularidades de Clarice e Luis. Pelo relato da professora da oficina evidencia-se, de maneira inconsciente, a busca por um padrão corporal socialmente dado, funcionando como uma reapresentação daquilo que já se esperava produzir nos alunos. A variação possível, nesse caso, tomando por similitude a ideia de representação e pressupostos de Deleuze, está dada apenas no nível de entendimento do que os alunos possam produzir, alterando o grau de alcance da forma corporal desejada para mais ou para menos, ou seja, variando em grau e não em natureza. Nessa perspectiva, qualquer criação só é possível se adequada ao padrão já estabelecido, cuja expectativa já é prevista, sendo a diferença corporal percebida como um erro que limita a obtenção do aprendizado.

Ainda sobre essa visão das diferenças corporais, a professora também registra:

No caminhar exagerado tentei principalmente com Clarice e Luis, que são

especiais, em falar das formas corporais naturais sem ofender. Pois ambos apresentam um andar diferente da maioria, corpos mais fechados, etc. Clarice me surpreendeu ao mostrar tranquilidade em lidar com seu corpo. Ela se diverte fazendo, inclusive. Luis, talvez por ser a primeira aula, estava mais tímido, mais fechado. Mas pedi e ele foi se soltando aos poucos. Ele é um menino de uma ingenuidade muito linda. Muito querido, todos o paparicam no CRAS (MARZANI, 2013, p. 4).

O exercício do caminhar exagerado é uma caminhada pelo espaço, de maneira a explorar ridículos corporais. A mediadora conduz os alunos, por meio de distintas propostas de variações no caminhar, ao exagero, à desmedida e à estrapolação da normatividade corporal, tais como: caminhar em variadas posições desconfortáveis, andar de trás para a frente, entre outras.

Contudo, Caroline inicia seu relato dizendo ter cuidado, principalmente com Clarice e Luis, “em falar de formas corporais naturais sem ofender”, ou seja, em se expressar com cautela a respeito de padrões naturais do corpo. Se, para os demais, a criação de exageros para construir um corpo engraçado e provocar o riso é a produção de uma diferença ridícula na construção corporal, para esses alunos, a diferença é a sua própria naturalidade.

Novamente, Caroline deixa transparecer o dilema em que se encontrou ao ter que mediar os alunos na investigação de desvios corporais e defrontar-se com corpos que emanam, em si, a diferença, o que inverte a experiência pedagógica de ensinar para um corpo marcadamente estranho. A questão na qual a professora se coloca, então, é construir desvios no corpo que parece ser de natureza errada.

O dilema de ensinar o antinatural em corpos que se apresentam naturalmente estranhos, pode ser, metaforicamente, remetido à relação de coexistência e possibilidade de exploração de distintos corpos entre os bufões da Idade Média e dos foliões de festas populares (BAKHTIN, 2013) e a diferente concepção moderna de padronização corporal, que inviabiliza a coexistência dos corpos diferentes (FOUCAULT, 1977). No primeiro caso, os bufões exploravam suas deformações corporais e viviam continuamente em seu papel de loucos, sendo coroados como “rei por um dia” em algumas festividades anuais. Os foliões, entretanto, usavam dessas festas para que dessem “vazão a sua “loucura” e a uma “alegria” desmedida”. Nesse caso, as diferenças corporais eram exploradas no jogo da festividade, não se excluindo.

Contudo, a partir do século XVI, com a padronização de um ideal corporal, essa coexistência passou a ser temida e perseguida:

Conforme mostrou Foucault, a partir do século XVII, inicia-se na Europa uma preocupação com as populações como fonte de poder e estabilidade dos poderes monárquicos. É quando a atenção dos governos volta-se não mais para sua capacidade de causar a morte dos inimigos ou dissidentes, mas para a habilidade de gerenciar, organizar e vigiar a vida dos súditos. Com o surgimento deste “biopoder”, uma questão torna-se fundamental: como lidar com tantos e tão variados corpos, gostos, desejos e atenções? Inicia-se então um lento projeto de disciplinarização dos corpos e uniformização dos desejos, visando torná-los dóceis e úteis ao Estado. Aparecem então os treinamentos militares procurando igualizar os movimentos de milhares de soldados, como se todos fossem um só corpo (JÚNIOR, 2006, p. 190).

Com a disciplinarização dos corpos e sua uniformização, a diversidade, a criatividade e o jogo com as possibilidades das diferenças do corpo são substituídas pela procura do constante, do igual, do semelhante, do uniforme e da padronização. Os doentes, nesse caso, devem ser encaminhados a hospitais e, suas diferenças, corrigidas.

Por isso, o dilema vivenciado por Caroline deve-se ao embate entre o conteúdo da aula, que visa a produção de diferenças corporais de modo antinatural, e a concepção, posta ainda na atualidade, de que uma aula deve padronizar e disciplinar as diferenças. O corpo antinatural e que possui uma diferença irreversível de Clarice e Luis colocou-a, então, no conflito inevitável de qualquer pedagogia do cômico ou de linguagens cômicas na atualidade, que é o de combater o antinatural em um contexto no qual corpos antinaturais devem ser isolados e corrigidos.

No desenvolver do relato, entretanto, a professora contraria a hipótese levantada até agora, dando destaque à improvisação de Clarice em relação aos demais alunos:

[...] O problema foi quando pedi a eles que fossem para a cena. A maioria deles se trava na palavra, ficam tímidos e bloqueados ao ter que improvisar. O exagero, a construção corporal praticamente desapareceu ao ir para a cena. Isso que dei alguns minutos para eles, para criarem. Clarice, com sua dificuldade na fala, torna-se cômica, ainda mais quando ela ri de si mesma (o que acontece frequentemente) (MARZANI, 2013, p. 4).

Após descrever e analisar os jogos realizados no dia, a professora relata sua avaliação sobre as cenas produzidas e apresentadas. Indica que os alunos mostraram receio em expor ao público o exagero e a construção corporal construídos por meio de jogos. Defronte ao outro, demonstram medo de abandonarem os padrões corporais a que estão comumente acostumados, medo de se mostrar deslocados, em

condição de idiota, bobo, torto, tonto.

Por outro lado, a dificuldade marcada para os outros, é vista pela professora de maneira diferente em Clarice, que explorou no jogo da cena suas dificuldades e diferenças. O que, no início, parecia ser uma limitação, mostrou-se uma virtude nesse caso. Desde que se aceite o fato de que sua particularidade corporal não é algo a ser combatida, de maneira a aceitar as diferenças do corpo de Clarice como uma diferença a ser explorada, o estatuto de “especial” tornou-se eminentemente potência de criação.

Pode-se dizer que Caroline encontrou-se defronte ao que Deleuze chamou de “o negativo do erro” na formulação do pensamento em pressuposto. Sobre o assunto, Gelamo (2009, p. 91) argumenta:

Segundo Deleuze (1968, p.194), “O erro é o ‘negativo’ que se desenvolve naturalmente na hipótese da *Cogitatio natura universalis*”. O erro vem de uma falsa representação — uma falha no bom senso que toma o senso comum de forma bruta — caracterizada por uma falha na percepção e pelo falso reconhecimento. [...] Essa falha na percepção produz um encadeamento *negativo* no processo de pensamento, pois conduz a falsas resoluções. Desse modo, a imagem dogmática do pensamento reduz o erro à figura do negativo (a besteira, a maldade e a loucura seriam reduzidas a essa figura), não aceitando as várias formas de pensar como um pensar diferente.

Dessa maneira, errar na formulação de pensamento em pressupostos evidencia uma falha na percepção, ou seja, um desvio na sequência lógica do pensar. Esse desvio resulta em um negativo, caracterizado como besteira, maldade ou loucura. O erro, nesse caso, sendo uma falha negativa, deve ser evitado, uma vez que não se aceita como diferença.

Ao contrário do pensamento dogmático, a besteira, a maldade ou a loucura, e sua aceitação como parte da experiência humana, delineada como o negativo do erro na produção do pensamento em pressupostos, eram os próprios fundamentos dos diversos jogos realizados no dia de aula. Isso porque, errar, como visto, encontra-se em contato com algo que quebra o esperado, que escapa ao bom senso. Errar não é senão um desvio dentro do padrão aceito, dos pressupostos estabelecidos, do padrão na continuidade das palavras esperadas. Errar é uma falha que produz um inesperado, um diferente.

Por isso, uma mediação do cômico procura produzir desvios, falhas e diferenças no padrão corporal, conduzindo os alunos a aceitar esses estados como

parte da experiência humana, de maneira a utilizar para produzir um corpo risível. Essa realização é possível com os demais alunos, nos quais pode-se, evidentemente, explorar diferentes estratégias para que continuem a combater a naturalização corporal, a explorar o erro sem o seu valor negativo.

Contudo, ao defrontar-se com um corpo que aparenta ser naturalmente antinatural, enfrenta-se o fato de que todos os mecanismos pedagógicos que precisam ser investidos para a construção de tal corpo, as técnicas pedagógicas e artísticas a sistematizar, encontram-se no dilema de instabilidade e inutilidade perante um corpo que já é, em si, vazado e antinatural.

Seguindo essa mesma forma de pensamento, a pesquisadora Rubião (2007, p. 128) analisa a exploração do corpo risível por meio de suas próprias dificuldades corporais, a partir do estudo do grotesco no bufão:

O corpo grotesco [do bufão] é aquele que subverte os parâmetros da estética clássica idealizadora das formas acabadas, fechadas em suas proporções equilibradas. De modo antinatural, apresenta-se como corpo aberto e vazado que “ocupa-se apenas das saídas, excrescências, rebentos e orifícios” (Bakhtin, 1993, 297). Por ser fragmentado e furado, exibe uma mobilidade e uma reversibilidade [...] por meio da superposição das janelas dos olhos e do ânus – que tocam sua face real, desarticulada em relação a qualquer unidade imaginária. Eis-nos na presença de uma nova maneira de se conceber o corpo e de fazer brilhar um rasgo de verdade que perfura o aparato do saber: o olhar da ciência que vasculha o inferno para tentar explicá-lo espia simultaneamente, sem se dar conta, por outra fresta, deixando escapar um resto em seu equacionamento do mundo. Uma direção que se pretende unívoca é tomada de assalto pela abertura simultânea de outro ângulo, numa reversão das diretrizes espaciais que regulam a anatomia convencional do corpo. Não há qualquer véu a operar como barreira, delimitando fronteiras nítidas do mapeamento corporal; a mesma superfície redobra-se sobre si mesma, sincronizando o alto e o baixo, o dentro e o fora do campo de visão.

Os bufões medievais, que exploravam o modo antinatural de seus corpos, apresentam uma subversão dos parâmetros da estética clássica que procura as formas idealizadas e bem-acabadas. São corpos em contínuos estados de erro e de diferenciação, abertos e vazados, que brincam com suas condições físicas, jogando, portanto, com os sentidos ficcionais e reais por meio de seus próprios estados. Com isso, os bufões negam, a todo instante, qualquer atribuição possível de um corpo correto, tendo em vista que os seus jogos procuram apresentar as contradições das verdades e dos poderes que continuamente produzem a repetição e padronização. Rejeitam, portanto, os órgãos que lhes compõem, atribuindo-lhes outros sentidos, que escapam ao esperado e que se encontram em uma atribuição que não foi dada no

original, que não foi dita ser possível.

Dessa maneira, os bufões medievais colocam a perseguição da ciência pela organização do “inferno”, ou, no caso analisado, por uma pedagogia do cômico, que une elementos das ciências da educação e das artes, no eterno desconforto de que esteja, na realidade, deixando escapar um resto em seu equacionamento do mundo, ou seja, apenas procurando novos modelos corporais, deixando escapar sempre outros modelos.

Por isso, o desvio corporal de Clarice e Luis, ao invés de representar um problema, é propício, tal qual os modelos de bufões medievais, a ser, em si, produtor de erros, falhas ou falsas representações, de maneira a ultrapassar a formulação do pensamento em pressupostos, que visa à padronização dos conceitos e dos corpos. Contudo, ao rir de si mesma, e explorar suas dificuldades corporais, Clarice rasga, novamente, o aparato do saber, subvertendo a lógica da aula e, ainda assim, encontrando o estado expressivo desejado. Deixa prevalecer a insignificância do combate à patologia na pedagogia do cômico perante a naturalidade e diferenciação do naturalmente errado.

Em aula posterior, no dia 14 de novembro de 2013, Marzani (2013, p. 6) conclui:

[...] Clarice, por si só, já me faz rir. Ela é uma figura. Tem um corpo torto, normalmente. Fala com dificuldade e está sempre rindo muito. Tento me controlar para não rir logo de início, e deixá-la se expor mais. Mas não aguento, e rio logo. Ela é muito disponível e atrapalhada.

Com sua particularidade, o corpo de Clarice já provoca o estado expressivo esperado. Retirada a condolência e o receio prévio devido à condição de “especial”, a grande máscara social dessa aluna, que já demarca uma diferença corporal, será, continuamente, uma percepção de que esteja errada. Assim como os bufões da Idade Média, jogando com sua condição física, misturando ficção e traços da realidade, o corpo de Clarice demonstra, novamente, os aparatos de poder que qualificam os papéis sociais e as organizações dos saberes, produzindo, por sua vez, um grande desconforto, no sentido de que, na tentativa de se ensinar uma diferença corporal ridícula, esteja-se na verdade produzindo outros modelos corporais.

Concluindo, a mediação de Caroline Marzani para a construção de um corpo risível, por meio da procura, produção e aceitação da diferença antinatural na

evocação do riso, necessitou relacionar-se com corpos de alunos que se apresentavam naturalmente diferentes. Verifica-se, contudo, que a condição de ser especial, relaciona-se ao modelo das formas históricas que tinham o cômico como uma exploração de sua própria deficiência e patologia, podendo ser potência para um corpo risível.

“No fundo de minha alma, sou até grato a minhas misérias físicas, a minha doença e a tudo o que posso ter de imperfeito – porque tudo isso me deixa mil escapatórias por onde posso me furtar aos hábitos duradouros”, diz Nietzsche (2013, p. 174), em sua *Gaia Ciência*, a respeito de sua saúde física.

Explorar as misérias físicas e doenças pessoais, seguindo o pensamento de Nietzsche, durante a construção de um corpo risível, pode significar uma escapatória ao perigo, anunciado no início desse texto, de uma mediação que está calcada em pressupostos, verdades já dadas, em formas corporais que já, de início, se perseguem como certas, corretas ou boas.

Encarar diretamente a doença particular de cada um e explorá-la para a produção do riso são maneiras de entender o ato pedagógico cômico como propulsor da aceitação do estado da doença ou das mazelas físicas, próprias da existência, como parte libertadora de hábitos duradouros, no sentido reverso da cura.

#### **4.2 A ESTRANHA FARSA DE EVELYN: UM CONTO SOBRE PROTAGONIZAR**

Dia 06 de dezembro de 2013.

Nessa aula, cujo objetivo era, ainda, a preparação de mostra de processo, a professora elegeu novos exercícios com o intuito de levar os alunos a desenvolverem esquetes ou números cômicos para a apresentação, por meio de improvisos e jogos. Alguns desses jogos foram planejados com a utilização de comida, derivados das experiências prévias da professora como artista cômica, na produção de espetáculos teatrais ligados ao estilo da comédia dell'arte. Os exercícios com uso de comida tinham o propósito de adentrar no universo cômico da trapaça, da sujeira e da escatologia, elementos presentes no referido estilo teatral.

Além disso, a ideia de produzir cenas a partir de jogos com comida provinha, como dito no tópico anterior, da expectativa que a mostra tivesse como mote temático e estilístico questões e formas teatrais cômicas desenvolvidas durante e por meio de jogos realizados na oficina. A comida é um dos elementos vastamente explorados em estilos cômicos, utilizada pelos artistas para provocar um jogo com o problema social

da pobreza e da fome. Devido à realidade social na qual o projeto se desenvolveu, a comida e a fome foram, também, problemas sociais enfrentados na oficina.

Como discriminado no primeiro capítulo deste livro, os alunos que integraram o projeto foram selecionados a partir dos critérios determinados pela instituição que os acolheu, o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS. De maneira geral, são sujeitos que se encontram em condições de vulnerabilidade social, devido a fatores sociais e carências financeiras que resulta em um acesso precário à saúde, alimentação, moradia e educação.

Por isso, a carência alimentar dos alunos foi percebida e discutida em distintas situações pelos integrantes do projeto.

Como apontado no tópico 3.1, sobre a decisão da equipe organizadora da oficina em antecipar a alimentação dos alunos para o início de cada aula, apresenta-se a seguir uma análise desenvolvida com base no desenrolar de um dia específico da oficina. Tal abordagem tem como foco a questão do protagonismo e do pertencimento na prática pedagógica do cômico, realizada no contexto social exposto. Por meio da narrativa realizada por Caroline, evidenciam-se as peripécias de uma aluna, Evelyn, que obteve grande destaque nos relatos da professora, devido a sua intensa participação.

Na aula anterior, dia 4 de dezembro de 2013, a professora descreve sua primeira impressão sobre Evelyn:

Douglas e Joseane sentem dificuldade de se aproximarem de todos. Principalmente da menina que iniciou hoje, Evelyn, trazida pelo Antonio. A moça tem 17 anos, já tem um filho e está esperando o outro. Falou isso de uma maneira muito tranquila. Fiquei sabendo que ela morou em abrigo e já fugiu de lá. Ela fala muito, é super participativa, quer participar de todos os exercícios. Às vezes tinha que pedir para ela falar menos. Ela disse inclusive que já fez teatro de rua. E sabe costurar. Claudete disse que às vezes ela delira (MARZANI, 2013, p. 9).

Participativa e comunicativa, Evelyn sensibiliza, desde o início, a professora ao contar distintas peripécias de sua vida. Afirmou que já tinha um filho e que estava grávida, o que, posteriormente, a professora descobriu tratar-se de uma farsa, dita apenas para sensibilizá-la. Disse que já havia feito teatro de rua, o que deixou a professora desconfiada, já que, conforme alertado por Claudete, assistente social do CRAS, “ela às vezes delira”.

Evelyn encontra-se desprovida de qualquer tipo de documento oficial de

identificação, “desses que fazem com que a pessoa exista socialmente”, alertou a assistente social. Não possui inscrição no cadastro único do CRAS, já que nem mesmo estava em posse de sua certidão de nascimento. Claudete comunicou, ainda, que Evelyn havia perdido a mãe quando era muito pequena, ficando sob a responsabilidade da avó por algum tempo e, depois, fora encaminhada para uma casa de acolhimento. Insatisfeita, Evelyn fugira e, no momento da aula acima citada, encontrava-se abrigada em casa de desconhecidos da equipe técnica do CRAS.

No desenrolar dos jogos, a professora comenta a relação dos demais alunos com Evelyn:

Percebo que o “grupo antigo” está se sentindo um pouco intimidado com a presença da Evelyn, por ela ser um pouco agressiva, líder, falar alto. Inclusive a reação da Clarice no exercício, acho que foi uma reação na verdade com o posicionamento de Evelyn (MARZANI, 2013, p. 10).

Devido a sua postura e modo de se portar, segundo a percepção da professora, Evelyn amedronta os demais alunos que fazem parte da aula. A sua integração, ocorrida na metade da oficina, carregada de histórias ambíguas, produz no “grupo antigo”, ou seja, nos participantes que integraram as aulas em momentos anteriores, receios e apreensões. O modo de ser e agir de Evelyn faz com que a professora levante a hipótese de que o choro inexplicado de Clarice, ocorrido na aula anterior, tenha sido uma reação a sua presença.

Os traços comportamentais de Evelyn, notados e ressaltados pela professora, dão indícios da personalidade de um personagem social que, habituado a uma condição de vida à beira ou à margem da sociedade, faz-se notar por meio da imposição. O confronto entre uma personalidade impositiva e as suas condições sociais, comumente exposta por ela mesma, tornam Evelyn uma figura carregada de ambiguidades, que não se pode categorizar facilmente, gerando, portanto, sensações que oscilam entre a condolência e o medo.

No desenvolvimento do jogo com a comida, a professora narra uma primeira situação protagonizada por Evelyn nesse dia de aula:

Retrocedendo um pouco esse instante, algo aconteceu que me deixou muito chocada. A Evelyn pediu se podia comer a linguiça, porque estava com muita fome, disse ela, e acrescentou ser aquela a sua única refeição do dia. Ela simplesmente devorou uma daquelas linguiças tipo Blumenau, toda gordurosa, sem que eu me desse conta e ainda mordiscou uma segunda.

Alertei-a com o cuidado com o excesso de gordura, que pode prejudicar o bebê. Depois pensei comigo mesma: “Que piada exigir isso dela. É a única coisa que a menina tinha para comer” (MARZANI, 2013, p. 11).

A proposta do jogo era de que, em frente ao público, o jogador comesse uma linguiça ou banana, alimentos que tem em comum a semelhança com os órgãos genitais masculinos humanos. Ao realizar tal ação, os jogadores demonstrariam desconforto ao comer. Dessa maneira, exposto a uma situação desconfortável, o jogador exibiria reações de incômodo que a mediadora estimularia, evidenciaria e conduziria a sua ampliação, tornando essas situações e reações corporais elementos para a produção do riso.

Contudo, antes de realizar o improviso, Evelyn anuncia que, realmente, estava com fome e que, realmente, gostaria de comer a linguiça inteira. Sensibilizando-se com os motivos apresentados para comer toda a linguiça, a professora permite que o alimento seja comido por inteiro, tentando, ainda, alertar Evelyn sobre o perigo de excesso de gordura que poderia afetar o desenvolvimento do bebê, demonstrando ainda acreditar que a adolescente estava gestando.

Subvertendo a lógica do jogo, na qual o desconforto deveria ser produzido no aluno e não na professora, Evelyn comeu toda a linguiça e ainda mordiscou uma segunda. Evelyn jogou o jogo proposto, seguindo as regras impostas. Executou os procedimentos que lhe foram pedidos. No entanto, suas falas, relacionadas a sua condição alimentar, provocou na professora uma sensação inesperada. Comovida, o jogo finalizou sem que a professora executasse a mediação da aluna na produção do risível.

Ao confundir jogo de cena e a vida, Evelyn fez com que a professora se envolvesse “seriamente” com suas palavras, expondo a mediadora, então, a uma situação na qual brotara compaixão, o maior inimigo do riso. A interpretação de que a compaixão inviabiliza a produção do riso foi defendida por Brum em sua análise sobre o riso provocado pelo cômico:

O riso que nasce do cômico tem um grande inimigo: a compaixão. Identificar-se com o deslize (ou com a dor) do outro nos afasta daquele estado que Bergson definiu muito bem como “uma anestesia momentânea do coração”. É necessária uma insensibilidade, uma frieza cruel para o riso e o seu espetáculo. Por isso, diz bem Stendhal: “o limite natural do riso é a compaixão”. [...] Além disso, pessoas apaixonadas por algo, ou envolvidas “seriamente” com algo, não podem rir. Não pensar muito em nada, não se deter profundamente em nada – eis as condições a priori do riso. O medo, a paixão, o respeito por generalidades nos faz perder o pequeno mundo de

detalhes que podem causar o riso (BRUM, 2008, p. 56-57).

A insensibilidade ou frieza cruel são, como visto por Brum, estados fundamentais para que a situação cômica possa gerar o riso. O sujeito que se sensibiliza com o deslize da situação risível não consegue rir. Sendo esse sujeito o mediador que se encontra encarregado de provocar situações desconfortáveis, no intuito de desenvolver jogadores capazes de promover o riso, por meio de seus deslizes e desconfortos, pode-se dizer que tal sujeito foi enganado.

Ao comover-se com a causa apresentada por Evelyn, a professora abandona sua insensibilidade ou frieza, necessárias para que pudesse mediar e finalizar as intenções do jogo e permitiu entregar-se ao jogo da jogadora. Sem abandonar o jogo, pois, executara as ações propostas até o final, Evelyn saciou a fome de comida que dizia sentir e, indo além, conduziu o desenvolvimento do jogo, invertendo seus papéis sociais. Nesse caso, mesmo que os motivos apresentados não sejam procedentes ao jogo teatral, Evelyn jogou o jogo proposto, produzindo, como foi dito, uma cena que confunde arte e vida. Contudo, abusou com astúcia da lealdade da professora, fazendo prevalecer sua vontade.

Por isso, mesmo que não tenha no final produzido risos, o jogo de Evelyn permaneceu, não destruindo a proposta original de gerar uma cena. Evelyn produziu uma cena. Não uma qualquer, mas uma cena-vida.

A ideia de que o trapaceiro não destrói o jogo foi defendida por Caillois (1990, p. 27) em sua análise sobre o jogo e suas características:

As emaranhadas e confusas leis da vida diária são substituídas, nesse espaço definido e durante esse tempo determinado, por regras precisas, arbitrárias, irrecusáveis, que têm de se aceitar como tais e que presidem ao correto desenrolar da partida. Se o trapaceiro as viola, pelo menos finge respeitá-las. Não as discute: abusa da lealdade dos outros jogadores. Sob este ponto de vista, temos de estar de acordo com os autores que sublinharam que a desonestidade do trapaceiro não destrói o jogo. O que o destrói é o pessimista que denuncia o carácter absurdo das leis, a sua natureza meramente convencional, e que se recusa a jogar porque o jogo não tem sentido. Os seus argumentos são irrefutáveis. O jogo não tem outro sentido senão enquanto jogo. E precisamente por isso que as suas regras são imperiosas e absolutas, transcendendo toda e qualquer discussão. Não há nenhuma razão para que elas sejam desta e não doutra forma. Quem não as admitir de acordo com esta perspectiva tem necessariamente de as considerar uma manifesta extravagância.

Como visto, Evelyn permaneceu no jogo até o final, não questionou as regras

postas, executou a cena conforme fora pedida. Contudo, subverteu as expectativas, conduzindo o jogo para o desfecho desejado, que diferia das expectativas da professora, logo, trapaceando-a. Se Evelyn come a comida e se a comida não gera incômodo em Evelyn, sua cena continua a ser uma cena.

Assim, no intuito de introduzir um pouco de frieza e insensibilidade na interpretação do caso e, dessa maneira, evitar a compaixão que destrói o riso, permita, caro leitor, imaginar toda a situação como um *canovaccio* da comédia dell'arte. Tome-se por hipótese a tese de que, diferentemente do que contou em cena, Evelyn, assim como fizera em inúmeras circunstâncias, cênicas e cotidianas, tenha representado uma farsa, no sentido estilístico do teatro, sobre sua condição alimentar, já que realizara durante o transcurso do seu dia abundantes refeições em distintas casas, repetindo sempre a mesma história de que estava com fome. Seu objetivo, nessa dramaturgia, era ludibriar seus espectadores, de maneira a inverter os papéis estabelecidos de quem comandava a cena, no intuito de tomar para si a condução do jogo.

Evelyn usou os termos e as ações certas nos momentos precisos. Comeu a linguíça e produziu comoção, de maneira a subverter o papel da condição de mestre, tal qual faziam os Arlequins. Nesse caso, por meio de seu estado de pobreza, utilizou-se de diferentes formas de sagacidade e esperteza para tapear as suas patroas e, além de realizar mais uma refeição, instaurar uma subversão dos papéis sociais que lhe colocavam em uma categoria inferiorizada.

A semelhança das situações pode ser percebida, também, no *canovaccio* apresentado a seguir, no qual Arlequim usa de sua astúcia para matar a fome que anuncia para o público sentir:

Arlequim sozinho em cena reclama de fome: "ai, que fome, que fome, tenho uma fome que comeria até uma mosca" a máscara imagina um mosca que começa a zumbir-lhe ao redor e a segue com a máscara. Faz sinal de silêncio ao público para não atrapalhar a caça. Vê a mosca posar na terra. Novo pedido de silêncio, discute com um espectador que cisma que não tá em silêncio. Arlequim se prepara. Tira o chapéu, o enrola como um cassetete, toma distância e com um salto acrobático se joga sobre a mosca assentando-a..... "esmagada" entre dois dedos mantém a mosca e a olha com gosto preparando-se para o almoço. Está para comê-la inteira mas pensa melhor. Pega e arranca uma asinha e chupa cuidadosamente, depois a outra, depois uma perninha, depois outra saboreando. Afinal come tudo o que sobrou. Está satisfeito, mas a mosca começa a zumbir-lhe na barriga, com grandes giros da bacia faz evidente o incômodo, tenta com um pulo fazê-la descer mas não vai, outro pulo e não vai, três pulos seguidos..... "comida" (INNOCENTE, 2007, p. 38).

Faminto, Arlequim trava um embate com a mosca e com o público, no intuito de saciar a fome que dizia sentir. Transforma, pois, o inseto que lhe zumbia o ouvido em uma possibilidade de alimento. Por meio de distintas peripécias e artimanhas, ele consegue matar a mosca que gostaria de comer. Contudo, antes de devorá-la, decide satisfazer-se comendo-a por partes. Seu intuito é de sentir-se superior e celebrar a vitória que obtivera no jogo de caçar e devorar a mosca. Celebra, portanto, sua astúcia e sagacidade.

Assim como na cena de Arlequim, a atuação de Evelyn no jogo, um devoro rasgante da comida, demarcou uma trapaça com aquele que a trazia como elemento pedagógico, dizendo ser o jogo com comida a solução para a construção de uma cena cômica. Trapaceira, Evelyn saiu vitoriosa no jogo, passou a perna na professora e conseguiu sua compaixão. Independentemente do fato de aquela ser ou não ser sua primeira refeição, a cena permaneceu e o patrão, que nesse caso está representado como a professora, foi logrado, a tal ponto de se condoer, a tal ponto de se sentir cruel, a tal ponto de questionar sua atitude. Evelyn foi *zanni*. Evelyn foi farsesca. Evelyn foi Arlequim. Evelyn foi estrela. Evelyn conduziu a aula a partir de sua própria desgraça. Usou seu estado para fazer prevalecer sua vontade e ainda matar sua fome de comida.

Objetivos cênicos ou objetivos de vida? Não importa. Evelyn jogou o jogo proposto. Não questionou as regras postas, apenas conduziu o jogo, como tantas vezes fizera na aula, como tantas vezes fizera com os demais alunos. Por isso, independentemente de ser uma circunstância de vida ou de cena, aceitando-se o fato que sua cena foi concluída, é evidente sua destreza enquanto jogadora. No primeiro caso, foi astuta o suficiente para, por meio de suas tragédias, devorar a língua, matando assim sua fome. No segundo caso, enquanto farsa, inverteu os papéis, objetivo perseguido em um jogo cujo foco é a comicidade. Em ambas as situações, Evelyn demonstrou sagacidade e astúcia para tomar para si o protagonismo do jogo.

Na sequência da aula, durante a realização do último jogo, outro acontecimento relacionado a Evelyn é relatado pela professora:

Voltando aos exercícios, pedi que criassem imagens que tivessem a ver consigo mesmos. Quando chegou a vez de Evelyn, ela mostrou a imagem dela da seguinte forma: cabeça baixa, mãos baixas, entrelaçadas. Aí quando ela começou a falar sobre sua imagem própria, começou a chorar, eu disse que problemas todos têm e a vida é assim mesmo. Ela respondeu: “É, mas você não foi abandonada pela sua mãe com quatro anos, né?”. Eu fiquei sem palavras. Realmente não tinha o que dizer. Deixei-a sentada numa cadeira e

tentei retomar o jogo, mas aí todos já tinham parado e desanimado. Falei para todos darem um abraço coletivo nela. Ela foi abraçada, riu e ficou bem. Pura carência. Ainda não sei lidar com essas situações de drama, choro (MARZANI, 2013, p. 11).

Condutora de todas as peripécias da aula, Evelyn ainda finalizou chorando. Percebeu, sensorialmente, o lugar em que mexia com todos. Com o abraço, Evelyn pode, inclusive, sensibilizar os que por ela, no início, demonstravam temor. Imoral. Irracional. Visceral. Conduziu a aula como um *zanni* que determina com astúcia os caminhos para obtenção de sua vontade, por puro prazer em sentir-se invertendo os papéis postos no jogo de teatro e no jogo da vida.

“Pura carência”, conclui a professora. E se o ocorrido e o desenvolvido durante a aula forem avaliados como parte integral de um jogo que confunde arte e vida? Percebe-se que a menina-nada tornou-se protagonista. A menina-ninguém tomou e direcionou para si os holofotes da prática pedagógica cômica. Pertenceu. Protagonizou. Construiu um roteiro com variadas preposições, com devires e com peripécias.

A alegria de pertencer, a alegria de ser ela própria a coisa da qual sua obra se constrói teve um desfecho dramático com um abraço grupal, no qual, de alguma maneira, todos puderam transpor a satisfação de pertencimento em grupo, em se sentir, minimante, parte de um conjunto, de uma construção poética que carrega consigo o ser em toda sua plenitude, dizendo abertamente que aqueles que ali estão são todos máscaras para os quais a existência permite tornar-se, em ínfimos momentos, artistas de sua própria vida, de criadores de sua própria existência, de cômicos das suas desgraças.

Evelyn faz, então, manifestar algo semelhante à ideia de Lacan sobre a esfera mítica e arquetípica da encenação do drama particular da existência:

É por intermédio do complexo que se instauram no psiquismo as imagens que dão forma às mais vastas unidades do comportamento: imagens com que o sujeito se identifica alternadamente para encenar, como ator único, o drama de seus conflitos. Essa comédia, situada pelo espírito da espécie sob o signo do riso e das lágrimas, é uma *comedia dell'arte*, no sentido de que cada um improvisa e a torna medíocre ou sumamente expressiva conforme seus dons, é claro, mas também segundo uma lei paradoxal que parece mostrar a fecundidade psíquica de toda insuficiência vital. *Commedia dell'arte*, além disso, por se encenar segundo um roteiro típico e papéis tradicionais. Ali podemos reconhecer os mesmos personagens que tipificaram o folclore, os contos e o teatro infantil ou adulto – a ogra, o bicho-papão, o avarento, o pai nobre [...] (LACAN, 1998, p. 93).

Alheia a qualquer teoria prévia sobre o psiquismo, Evelyn evoca a esfera mítica e arquetípica de construção individual dos tipos cômicos da comédia dell'arte ou, nas palavras de Lacan, demonstrou, por meio de sua comédia pessoal, o poder de improvisar e transpor a lei paradoxal que mostra a fecundidade psíquica de toda insuficiência vital, ou seja, de que jamais se poderá ser exatamente o que se acredita ser. Encena os dramas de seus conflitos, rindo e chorando, numa eterna desfiguração e batalha contra a fixação de um comportamento único.

Evelyn, como anteriormente dito, é uma das muitas crianças e adolescentes que se encontram historicamente invisíveis e/ou ignorados. Evelyn é um ser-nada, ser-ninguém, apagada pela história. Sua condição e especificidade de viver tão distantes da maneira como, comumente, se encara o “bom viver”, demanda, portanto, políticas públicas, tais quais a que se realizava no projeto, que visam equalizar a desigualdade. Jogar com a vida, jogar com a arte, fazer uma cena, alimentar-se de comida, alimentar-se do encontro, protagonizar. Nesses limites em que uma divisão entre o que é produzido em cena e o que é produzido em vida. Em todos esses casos, uma poética da própria existência se constrói, uma poética que dá voz a sujeitos que se mostram mudos no percurso da história. Nesse jogo, todos são perdedores, mas nele a existência transmite a alegria de poder jogar.

Em aula posterior, a professora narra que Evelyn foi levada pelo conselho tutelar durante o desenrolar dos jogos por ter fugido do abrigo. Aulas depois retornou. Uma, duas, três vezes. Vinha para comer. Vinha também para se sentir pertencendo. Exigia da professora e de todos o foco para sua presença. Ali, ela poderia se tornar alguém, poderia jogar com sua condição e gerar tanto risos, quanto choros, mas sempre continuando, sempre exercitando sua capacidade de tomar para si o poder de dizer.

#### **4.3 DA AÇÃO ÉTICA À DESTRUIÇÃO POÉTICA OU UMA CENA BIZARRA COMO UM DEVIR PEDAGÓGICO**

Dia 11 de junho de 2014.

Último dia da oficina, último tópico da análise. Primeira experiência dos alunos em um teatro. Primeira e única apresentação do espetáculo *Revolução das Espécies*:

*Um Cons(c)erto Bufo.* Experiência inenarrável de distintos primeiros e últimos eternos e finitos momentos da pesquisa e da ação. Sem evocar um desfecho catártico ou reviravolta positiva, a análise neste tópico aborda a cena cômica derivada do processo pedagógico.

Dia singular, como fora todos os dias do projeto, integrou toda equipe realizadora, incluindo ações realizadas pelo pesquisador. Por isso, esta análise introduz relatos de seus diários, cuja ausência impossibilitaria a investigação. A narrativa exposta unir-se-á aos depoimentos da professora. Permita-se, contudo, gargalhar do fato de que tal situação coloca em dúvida a validade da tese levantada, já que procura corroborar hipóteses com relatos criados pelo próprio analista, que, até o momento, coloca-se, intencionalmente, de forma impessoal, eximindo-se de sua participação nas ações. O diário foi escrito com certo tom cômico, fazendo transparecer a dupla função que assumia o pesquisador: dirigir o projeto e desenvolver uma pesquisa acadêmica. Por isso, ao referir-se a si mesmo, o pesquisador será chamado de “diretor”.

O guia temático, utilizado como marca para o espetáculo, foi um concerto de bufões, mesclando a ideia de um concerto musical com um trocadilho próprio proveniente da palavra “cons(c)erto”, que, escrita com a letra “s”, remete à ideia de reparo, de restauração. Dessa maneira, o título brincava com a ideia da formalidade de um concerto musical, que requer um modo de se portar distante do universo bufonesco, sendo, pois, necessário um “conserto” das lógicas formalmente estabelecidas para que bufões pudessem integrar um universo artístico dessa grandeza. Jogava, portanto, com o fato de que figuras bufas ou *clownescas* não participam de um evento artístico no formato de um concerto musical, uma vez que suas lógicas de lidar com o mundo pressupõem a algazarra, a confusão e a sujeira, oposto de um concerto musical. Na perspectiva do espetáculo, é necessário, então, que tais figuras criem o seu próprio conc(s)erto, permeado de suas particularidades.

Durante a realização dos esquetes, a professora conduzia o espetáculo, como se fosse uma maetrina ou cerimonial, fazendo a ligação dos quadros. Vestia-se e portava-se de maneira formal como se estivesse apresentando um grande concerto musical, em contraposição ao ridículo dos tipos postos em cena. Essa figura cerimonial caracterizou-se com um longo vestido preto, com maquiagem de festa e microfone. Apresentava, também, as músicas que compunham a sonoplastia de cada esquete e um pouco da história de seu compositor. As composições adotadas como

mote dos quadros eram conhecidas composições clássicas de Bach, Beethoven, Chopin etc.

A criação dos elementos de cena, figurino, cabelo e maquiagem se deu de forma colaborativa. A partir de experimentos em sala de aula, a professora estruturou a caracterização dos alunos-artistas de forma gradativa. A cenografia foi composta de forma limpa, utilizando apenas seis cadeiras e uma mesa pequena. Sobre os adereços podem ser citados: comida (frutas, carnes, bolos etc); maquiagem (batons de diversas cores, sombras, *pancakes*); roupas diversas; sapatos diversos; lenços; chapéus; máscaras neutras, conforme pode-se ver na figura:



Figuras 16 e 17. Imagens do processo de criação.  
Fonte: Acervo particular da Companhia do Intérprete.

A seguir, apresenta-se uma sequência de imagens e informações sobre o desenvolvimento do espetáculo. Por fim, será realizada a análise.

## SINOPSE, CARTAZ DE DIVULGAÇÃO E FICHA TÉCNICA

### SINOPSE:

Ouve-se por toda uma cidade legião de vozes. Excluídos, degradados, deformados, indivíduos meio-gente/meio-animal são vistos gritando pelas ruas. Sua voz foi silenciada por longo tempo. Por longo tempo não foi permitido-lhes dizer. Agora querem sentir o prazer de ter a voz sendo pronunciada, usar o som que sai de suas entranhas. Não há dúvida de que a voz transposta por essas criaturas seja suja. Sua fala sai de todos os cantos baixos do corpo. Mas sua voz não passa de grunhidos, relinchos animalescos, meio-voz/meio-berro. Por que então impedi-la? O que nessas vozes tanto nos incomoda? Revolução das espécies, o grito dos mudos e imundos, reunidos no grande encontro festivo daqueles que nunca são convidados para a festa.



Figura 18. Imagem do cartaz de divulgação do espetáculo Revolução das Espécies.

Fonte: Acervo particular da Companhia do Intérprete.

### Quadro 4 – Ficha técnica do espetáculo:

<b>Elenco</b>	Profa. Caroline Marzani e alunos da oficina Ateliê da Comédia
<b>Iluminação</b>	Helder de Miranda
<b>Sonoplastia</b>	Profa. Caroline Marzani e Eliton Micael
<b>Figurino e maquiagem</b>	Profa. Caroline Marzani e alunos do curso
<b>Cenografia</b>	Profa. Caroline Marzani
<b>Adereços</b>	Profa. Caroline Marzani, Eliton Micael e alunos do curso
<b>Produção</b>	Helder de Miranda e Kelly Nascimento
<b>Coordenação geral</b>	Elderson Melo

Fonte: Organizado pelo pesquisador, a partir de registros do acervo da Companhia do Intérprete.

## ESQUETE 1 – ABERTURA

---

A abertura do espetáculo foi iniciada por uma solene explicação da elegante maestrina. Dentre outras coisas, ela explicou que aquele dia ficaria marcado por um especial acontecimento, tratando-se de um importante concerto musical. Ironicamente, a eloquente maestrina, abordou a relevância da música, especialmente da música clássica para o bom desenvolvimento das crianças. Esse discurso, na verdade, apresentou-se como uma forma de criticar indiretamente a valorização social atrelada à arte erudita, tida, muitas vezes, como a mais (e talvez única) importante manifestação artística para os alunos.



Figuras 19, 20 e 21 – Imagens do primeiro quadro.

## ESQUETE 2 – MÁSCARA NEUTRA

---

No segundo momento, entraram os personagens com a máscara neutra. Os alunos-artistas sentaram nas cadeiras, interagiram uns com os outros, comentando (obviamente sem voz) sobre as roupas que vestiam para a festa, sobre a própria festa etc. Entrou, em seguida, um aluno, também com a máscara, chamando a atenção de todos para si. Quando iniciava a regência de uma música muito lenta, todos dormiam. Isso se repetiu mais três vezes, até uma quarta vez, na qual tocou-se uma música bem agitada, em que todos finalmente acordavam e saíam dançando uns com os outros. Finalizou-se, com a maestrina intervindo no primeiro quadro, sempre em tom irônico e chamando para o próximo.



Figuras 22, 23 e 24 – Imagens do segundo quadro.

### ESQUETE 3 – CAMINHADA EM BANDO

Entraram, então, todos os bufões. Fizeram uma caminhada em bando, guiada sempre por um líder. Essa caminhada foi resultado de alguns exercícios de caminhada de bufão, realizados nas aulas, nas quais os alunos, em algumas circunstâncias, foram amarrados e, em outras, executavam o jogo sem a condução de um líder. A ideia era caminhar e posar para a foto em poses grotescas. Em sala, eram dados rumos para onde caminhavam, tais como: “agora vocês estão caminhando e pararam na frente de uma igreja, o padre briga e os expulsa”.



Figuras 25, 26 e 27 – Imagens do terceiro quadro.

## ESQUETE 4 – JOGO DA ROUPA

---

Nessa cena, aconteceu uma divisão entre dois grupos de alunos de cada lado do palco, cada qual com um amontoado de roupas retiradas do próprio CRAS, que seriam doadas para famílias da comunidade. A primeira parte do jogo era apenas o arremesso dessas roupas, de um lado para o outro. Depois, os dois grupos amarraram uma roupa na outra e pularam corda. Por último, fizeram um cabo de guerra, finalizando esse quadro. Essa foi uma cena de bastante caos e bagunça.



Figuras 28, 29 e 30 – Imagens do quarto quadro.

## ESQUETE 5 – BONECO

Aqui, os alunos aproveitaram algumas roupas amarradas do quadro anterior e juntaram com outras, além de sapatos e boné, e construíram um boneco. Manipularam esse boneco, fazendo-o andar, sentar, dançar. Dois alunos manipularam as pernas do boneco, dois ficaram nos braços, um, na cintura e outro, na cabeça, totalizando seis alunos na manipulação. Fizeram o boneco andar e dançar. Esse boneco dançou até sair de cena.



Figuras 31, 32 e 33 – Imagens do quinto quadro.

## ESQUETE 6 – ENTREMEIO NÃO REALIZADO

Nessa intervenção, enquanto a cerimonial explicava sobre o próximo quadro, atrás ficaram os alunos-bufões, brincando, zoando com ela, sem que ela percebesse. Por várias vezes, a cerimonial foi interrompida devido às risadas da plateia. Muitas vezes, olhou para trás para tentar controlar as brincadeiras dos bufões, sem êxito.



Figuras 34, 35, 36 e 37 – Imagens do sexto quadro.

## ESQUETE 7 – COMIDA

---

Nesse quadro, levou-se uma mesa repleta de comidas, desde melancia, salgadinho até linguiça. O jogo se deu da seguinte maneira: cada um, em sua vez, chamava a atenção do resto do bando para outra coisa, distraíndo-o, e assim, conseguia comer o que estava na mesa. Todos comeram. Um por vez apontava para um ponto extremo, desvirtuando a atenção do resto do bando. Enquanto os colegas estavam distraídos, este comia o que encontrava na mesa.

A sujeira, cênica e espacial, ocorreu deliberadamente por meio da comida. A relação de alguns alunos com a comida e/ou a falta dela foi, como será melhor explanado no próximo capítulo, um dos elementos mais significativos da oficina. Seguindo a linha condutora da cena, essa foi a parte em que os “convidados” comeram, brigaram por comida e se sujaram.



Figuras 38 e 39 – Imagens do sétimo quadro.

## ESQUETE 8 – FATÍDICO ENCERRAMENTO

---

Aqui, a última intervenção para encerrar a peça. A maestrina não conseguiu mais falar, devido à movimentação exagerada, à sinestesia dos alunos-atores com o público e ao espaço cômico que desenvolveram. Como já estavam bem mais relaxados, conseguindo controlar e aproveitar a relação com a plateia, os alunos quase não deixaram que a cerimonial falasse.



Figuras 40 e 41 – Imagens do oitavo quadro.

Fim!

Sobre o seu percurso e dos alunos até o teatro, bem como, sobre o público presente no evento, a professora registra:

Encerramento das aulas do CRAS com a apresentação “Revolução das espécies- um cons(c)erto bufo” no teatro do Sesi. Eu estava muito nervosa, ansiosa. Tanto pelos alunos, que não tiveram muito tempo de ensaio, assim como por mim, se conseguiria guiá-los durante a peça. Eu fui sozinha ao teatro, enquanto os alunos foram de ônibus, com saída do CRAS. [...] Felizmente tivemos um número considerável de plateia, pois além de alunos do CRAS, vieram os da Escola da Cultura, assim como professores, representantes da Secretaria da Cultura e do CRAS (MARZANI, 2014, p. 20).

Devido aos constantes fracassos e distintos momentos que fizeram emergir dúvidas e inseguranças, como analisado anteriormente, os esquetes do espetáculo foram delimitados dias antes da realização da apresentação, o que deixou a professora insegura e nervosa. A cena era um deboche com a ridícula situação de, cotidianamente, enfrentar fracassos quanto ao planejamento, bem como, quanto às expectativas dos patrocinadores de que fosse produzido um espetáculo com uma boa forma.

A intenção era, portanto, criar uma quebra de expectativa no público ao defrontarem-se com o contraste entre a sonoplastia e as cenas, bem como, com a formalidade da professora. Essa intenção tinha por fundamentação a ideia de que, por meio da ironia, da trapaça e da astúcia, os tipos cômicos produzissem uma subversão de valores, sentidos e lógicas. Nessa concepção, o objeto risível no teatro é derivado do confronto gerado no público ao se deparar, inesperadamente, com situações que rompem as expectativas criadas.

Sobre a chegada dos alunos no teatro e sua preparação para cena, o diretor geral do projeto também relata:

Percebi que de início a Carol estava muito nervosa. Os alunos, ao contrário, entraram no teatro e, muito felizes, ocuparam o palco no sentido mais arrepiante possível. Correndo, gritando e explorando cada parte daquele espaço. Isso, obviamente, fez com que o técnico responsável pelo teatro me pedisse para controlá-los. Fingi obedecer e continuei me divertindo com a situação. Nessa hora, fiquei muito animado e pensei que a cena ocorreria plenamente com a mesma diversão que via nos alunos. (MELO, 2014, p. 8)

Uma alegria e uma vontade de se mostrarem, de se fazerem existir tomaram conta dessas crianças e adolescentes, antes mesmo do espetáculo começar. Fora da

ideia de representação, com as cortinas ainda fechadas, os alunos jogaram, integralmente, com o espaço teatral, sem uma relação direta com uma valorização social a respeito da arte, apenas pela exploração do palco.

Por isso, o diretor percebera que o dia se iniciara como uma festividade, uma celebração da própria vida no palco do teatro, o que lhe fez pensar que a cena ocorreria com sucesso e, finalmente, atingiria os seus objetivos. Naquele momento, o diretor acreditara que já tivesse sido produzida uma subversão das lógicas, rompendo com a ideia de uma obra de arte que conduza a boa forma e que, obviamente, conduziria à quebra de expectativa do público e geraria o riso. Nas palavras de Nietzsche (2013, p. 100):

Que importam todas as nossas obras de arte, se a arte superior, que é a arte das festas, começa a desaparecer entre nós! Outrora, todas as obras de arte eram expostas nas grandes vias triunfais da humanidade, como monumentos em comemoração de momentos superiores e felizes. Agora, com as obras de arte se quer afastar da grande estada de sofrimento da humanidade os pobres esgotados e os doentes para lhes proporcionar um breve momento de embriaguez e de loucura.

Desprovidos da procura por uma obra de arte, essas crianças e adolescentes mostravam a potência de arte das festas, que sobrepõe um discurso sobre a ideia de verdadeira arte, ultrapassando a busca por um sublime. Percebe-se que eles expunham uma necessidade que se emana do jogo da vida e da arte, que reside no próprio ato de jogar. Puro prazer em brincar, em festejar, como as grandes festividades que, por meio da arte, celebravam o prazer de viver. Isso levou o diretor a acreditar que a cena ocorreria com a mesma intensidade que percebera nos alunos ao adentrarem no teatro.

Ao dar início ao espetáculo, no primeiro esquete, diferentemente da expectativa prévia do diretor e, confirmando o receio da professora, a alegria dos alunos apagou-se completamente. Sobre isso, a professora registrou que, na primeira cena, “[...] os alunos estavam tensos, preocupados com marcação, sequência de cena e não estavam relaxados no palco, muito menos se divertindo” (MARZANI, 2014). Relato similar de quebra de expectativa é registrado pelo diretor: “[...] percebi que a primeira cena estava uma desgraça, dava para ouvir os zumbidos de mosquito e nem um riso, senti as crianças expostas em seu primeiro contato com o público” (MELO, 2014).

O roteiro, criado com pequenos esquetes, como exposto, procurava um deboche sobre circunstâncias que relacionavam questões do projeto, especialmente, as expectativas dos patrocinadores de um espetáculo com a “boa forma”. Como visto no relato do diretor, pretendia-se propiciar uma vivência cênica em um teatro, de maneira a torna-los o agente principal da ação. Logo, o contraponto que quebraria a expectativa do público seriam ações que têm por fundamento treinamentos, ensaios e técnicas que se estabelecem na procura de êxito e acertos, convergem para a apresentação de um “bom” espetáculo, ou seja, nesses casos o que se tem é a procura pela boa forma e pelo bem fazer artístico.

Contudo, ao contrário do que se pretendia, o diretor percebeu que os alunos estavam, iguais aos projetos que pensava combater, expondo os alunos às regras de uma arte superior. Ao defrontar os alunos com questões que lhes eram alheias, continuava a evocar uma boa forma e uma boa aparência, portanto, bem elaboradas e com determinados graus de dificuldades, o que produziu um grande desconforto nos alunos ao se verem no palco. Sentiu-se, portanto, um lobo em pele de cordeiro, no sentido de que, pior do que os processos que assumem abertamente sua fundamentação na técnica, estava apenas camuflando a procura por um bom espetáculo. Corroborando o pensamento de Nietzsche (2013, p. 100), continuava tentando salvar “os pobres esgotados e os doentes para lhes proporcionar um breve momento de embriaguez e de loucura” .

Essa situação colocou o diretor em uma situação de instabilidade. Fez com que se defrontasse, exatamente, com o que dizia evitar. Diante dessa situação, relata:

Não me lembro uma razão lógica para tanto, lembro-me apenas da sensação de irritação que todo aquele conjunto me provocava, resolvi agir e intervir. Eliton, que opera a luz e som tomou, a princípio, um susto ao pedir-lhe que cortasse o som do microfone da professora para gerar-lhe desconforto. Ele relutou, perguntando-me qual o motivo. Repeti-lhe, sem justificativa, que apenas fizesse o que pedira. Ele, então, obedeceu (MELO, 2014, p. 8).

Ao perceber que a situação no palco contradizia o que dizia não querer, o diretor resolveu criar instabilidade, interferindo na cena. Assumindo o fracasso que realmente sentia, induziu erros técnicos, iniciando um jogo com Eliton, que operava a luz e som, procurando reações da professora diante a instabilidade posta. Eliton demonstrou, a princípio, espanto perante ao que, possivelmente, resultaria na total ruína da cena. Contudo, mesmo sem entender, colocou-se no jogo, realizando uma

ação fadada ao insucesso. Vivendo a sua resignação ativa, mesmo sem a consciência do que o motivou, ou o que porventura poderia produzir, o diretor resolveu agir de maneira completamente absurda.

Ao ter o som cortado, a professora relata sua reação diante do novo fracasso:

[...] toda vez que eu entrava em cena, luzes se apagavam, microfone era cortado, cortina era fechada, entre outros. No começo estranhei, achei que era realmente um problema não previsto. Por isso, disfarcei e fingi que nada estava acontecendo (MELO, 2014, p. 8).

Perante a situação que gerou mais desconforto, a professora fingiu que nada aconteceu, assumindo para si a possibilidade de que se tratavam de erros técnicos. Reagiu, então, tentando ignorar o acontecido, disfarçando o erro. Nesse momento, procurou suporte em uma hipótese possível, recorrendo à representação. A situação inusitada que fez ruir os sentidos previamente estabelecidos, fez com que se resignasse e, perante as dúvidas, incertezas e medos decorrentes de um projeto que gerava continuamente situações insatisfatórias, fingiu que nada aconteceu.

A ausência de sentido do que ocorreu fez, pois, que a professora rejeitasse o fracasso, simulando sua ausência. Ao defrontar-se com a situação, a professora rejeitou, inicialmente, o que para Jaspers é a transformação da ruína em “ação verdadeira”.

Para transcender-se, não basta ao homem a sensação ou o gozo de imagens mitológicas, nem o sonho, nem o uso de palavras sublimes, como se nelas a realidade estivesse inclusa. Só na ação sobre si mesmo e sobre o mundo, em suas realizações é que ele adquire consciência de ser ele próprio, é que ele domina a vida e se ultrapassa. Isso ocorre de duas maneiras: por ilimitado progresso no mundo e pelo infinito que se faz presente a ele em sua relação com o transcendente (Jaspers, 2006, p. 49).

Dessa maneira, a ação verdadeira refere-se à aceitação do fracasso e a sua elevação das circunstâncias do mundo, fadadas, sempre, à ruína, a uma ação de transformação real no domínio do mundo e de si mesmo. Amparada, inicialmente, na sensação de que poderia disfarçar a existência de um problema não previsto, a professora simulou sua ausência, tentando rejeitar a falta de sentido do acontecido, resignando-se a mais um dos fracassos vivenciados no projeto.

Contudo, a reação da professora, ao tentar simular que nada acontecera, produziu no diretor a sensação de outro fracasso e, portanto, a necessidade de outra ação:

Como uma boa atriz que, de fato, é, Caroline tentou simular para o público que nada acontecera. Isso me irritou um pouco mais, já que havia me irritado também por ter pedido que ficasse o tempo inteiro no palco, para dar segurança e condução a cena, o que não executara, sentando-se na plateia logo após cada apresentação do esquete. Acho que essa irritação é derivada do fato de que, realmente, detesto, enquanto diretor, que meus atores não sigam minha instrução – o que ocorre com muita frequência. Pedi, então, a Eliton que apagasse a luz do palco, o que fez sem me questionar, embora deixasse transparecer em seu semblante ainda não entender o que queria com aquilo. Sem as luzes e sem microfone, Caroline começa, de fato, a reagir ao que estava ocorrendo, questionando para si e para o público o que estava acontecendo, de forma verbal, obviamente, já que a luz estava apagada. Pedi a Eliton, então, que intervisse sempre que Caroline fosse fazer suas falas (embora houvesse dito para ela tratar-se de um roteiro, havia, sim, preparado um texto para cada uma de suas intervenções). Nessa ocasião, o público também começa a entender o jogo posto e reagir, ouvindo-se, então, os primeiros risos da plateia (MELO, 2014, p. 9).

Vendo, novamente, ruir suas intenções, o diretor, então, toma mais uma ação perante a destruição dos valores e do que pretendia que acontecesse. A reação percebida em Eliton, de que estavam mediante a própria destruição da cena, obviamente, era a reação lógica perante a situação exposta.

A professora comenta, também, a sua reação a partir do segundo fracasso. Em suas palavras, conforme a continuidade da cena, entendera “qual era o jogo que o Del [diretor] estava propondo. Esse jogo foi maravilhoso. Tanto foi ao extremo que chegou ao fim do espetáculo sem que eu pouquíssimo conseguisse controlá-los [as crianças]” (MARZANI, 2014, p. 20). Isso demonstrou que, nesse momento do espetáculo, a professora começara a jogar o jogo de assumir, realmente, os fracassos.

Mesmo parecendo a todos que o resultado seria o inevitável infortúnio, os integrantes passaram a interagir ao jogar com seu fracasso, emergindo no universo do desconhecido, do vazio, do acaso. Nesse caso, jogo de arte e jogo de vida, novamente, se fundem e se integram. Ao assumirem verdadeiramente os fracassos que existiam, enfrentando, por meio de uma resignação ativa, a aceitação de que o produzira exatamente o que se negava, o jogo começa a surtir o efeito que, inicialmente, perseguiam, mesmo que esse efeito fosse, ironicamente, expor sua própria condição de fracassados.

Na continuação de seu relato, o diretor fala sobre a sequência de suas ações:

Percebi, ainda, que na posição em que me encontrava, fundo do palco, em pé, era possível ser visto pelos alunos, que se encontravam no palco o tempo inteiro. Comecei a acenar e eles reagiram também acenando de volta. Dancei e eles dançaram. Obviamente, de imediato, o público começou a gargalhar com a situação da pobre maestrina que tinha sido posta em confronto com a falta de som e luz e, mesmo nos momentos em que o som e a luz se mantinham estáveis, o público continuava a rir, deixando-a, novamente, sem entender o que acontecera. Somente depois de algumas cenas, a maestrina percebeu que os alunos estavam jogando, também, com ela. Interagindo, agora, com a situação posta, Caroline assumiu o papel da fracassada-infeliz-maestrina que, de fato, não conseguia realizar a cena posta. A dança das crianças chegou num tom grotesco, de maneira que passaram a divertirem-se a tal ponto de, moralmente, no sentido da boa forma, não realizarem o roteiro da cena (MELO, 2014, p. 9).

Por outra ironia do acaso, mesmo iniciado o jogo, e o público já reagindo à situação, os alunos, que deveriam ser os protagonistas da cena, encontravam-se em papel secundário. Entregue ao jogo, percebendo outra ironia do destino, a de que os alunos conseguiam vê-lo, o diretor, sem palavras, apenas por meio de gestos, começou a integrá-los ao jogo. O público, então, entregou-se completamente diante do absurdo que presenciavam.

Por fim, o diretor relata sua percepção sobre o desfecho da catastrófica cena cômica:

Nesse momento, uma fusão de jogo ocorrera, um indescritível jogo entre público que ria, crianças que dançavam, maestria que se divertia com o sucesso que o seu fracasso gerara, eu que continuava a mediar a situação e Eliton que continuava a cortar a luz e o som. Indescritível pelo fato de que não há palavras que possam dar conta do que de fato vivemos naquele local. Sequer minha memória consegue registrar as sequências de ações posteriores. Lembro-me apenas dessa indescritível felicidade que me toma ao recordar de pequenos lapsos, fragmentos e reações (MELO, 2014, p. 10).

Dessa maneira, o trabalho tomou o desespero de procurar o riso, transparecendo um riso sobre a própria obra, sobre a ideia de obra, rendendo todas as certezas e expondo seus fracassos. Entregou-se ao poder destruidor que o riso produz. Semelhantes aos mimos gregos, aos bufos medievais, aos tropeços carnavalescos, à áurea da obra foi violada, a procura de essência e de uma produção de sentido se esvaziaram.

Enfrentando a dor que a situação havia colocado, fizeram, pois, transparecer o célebre gesto da deusa greba Baubó:

Tornou-se célebre a estória do gesto de Balbo, deusa grega do ventre que, ao ser procurada por Deméter em pleno desespero por ter sua filha Perséfone raptada por Hades, responde-lhe levantando a saia e exibindo-lhe o sexo. O consolo não se manifesta por palavras, não se transmite pela série ordenada das razões que apelam à compreensão, mas pela suspensão de um véu por detrás do qual não se encontra nada. Paradoxalmente a nudez não permite tudo ver, mas aponta para um ponto de cegueira que ratifica a suspensão da resposta. Resta intocado um vazio do qual não se pode saber nada e é justamente esse saber sobre o insabido que se exprime como gáudio (RUBIÃO, 2007, p. 224).

Tal qual o riso de Deméter, desprovido de intencionalidade, exposto ao absurdo, sem necessidade de palavras prontas, enfadonhas e despropositadas, o público reagiu rindo diante da absurda nudez. Perante seu próprio infortúnio, que no início imaginara ser o que produziria o riso no público, restou aos artistas levantar a saia e exhibir o seu sexo.

A aflição vivenciada fez emergir ações de desespero, similar à de Balbo. Da maneira como havia iniciado, a cena transparecia que havia uma procura por um ideal do bom fazer, um sentido, um ouro ou uma dádiva a ser ofertada, a qual, sendo santa, poderia ter sua imaculidade entorpecida. Fracassados, contudo, resignando-se ativamente, os participantes embarcaram em um jogo de modo a produzir uma situação bizarra, da qual restava-se apenas gargalhar.

Dessa forma, a cena foi uma destruição das noções poéticas dadas como certas. Entendida como parte da ação pedagógica, demonstrou a necessidade de um riso sobre si mesma, necessários pela busca ética e esquizofrênica por palavras que jamais serão alcançadas. Encontrou, portanto, intimamente Dionísio, do qual a desmedida carrega a libertação, o extravasar, o desejo, o prazer, a desmedida e o caos. Descer ao mais baixo dos instintos, desprover-se de uma vontade sublime de existência, tornar-se um outro que é um si mesmo, de cuja natureza se mostra apavorante.

Caroline também comenta sua impressão sobre a cena:

Enquanto eu disfarçava em cena os “erros”, as crianças que estavam atrás de mim dançavam, se movimentavam, faziam caras e bocas e a plateia se divertia muito. Um dos alunos disse que aquele fora o dia mais feliz da sua vida. Realmente eu percebi a alegria e a tranquilidade em que estavam em cena. Na última cena, faziam caras e bocas, queriam se exhibir, brincavam,

arriscavam improvisações, pois já haviam ganhado o público, também. Nunca tinha os visto tão relaxados e aproveitando tanto o que estavam fazendo. Em nenhum ensaio as cenas tinham acontecido tão intensamente. Eles finalmente conseguiram atingir um estado bufo em grupo (MARZANI, 2014, p. 21).

O mestre que estava em condições de dizer admite que, em sua procura ética pela descoberta de um sentido pedagógico do cômico, foi, porventura, o maior aprendiz. Isso faz transparecer que o processo pedagógico não foi carregado de uma bela, contínua e tranquila relação. Houve sempre muita angústia, medo e dor em se sentir deslocado, fora de lugar. Não carregar para si a normatividade pressupõe não ter um lugar fixo, pressupõe aceitar a instabilidade dos fluxos, a impotência do homem, a positividade que surge da negatividade.

Dessa maneira, no último momento do espetáculo, sem evocar um desfecho catártico, a professora e os demais envolvidos produziram um abandono completo do ideal de justa medida, conforme o fazem os heróis cômicos:

Já em condições de renunciar ao plano ideal da justa medida (uma vez que dirá coisas justas e desagradáveis), não mais recorrendo ao compromisso do dizer bem ou de dizer-o-Bem, o herói cômico encontra uma tradução possível para o mal-estar decorrente da ruptura dos semblantes – uma tradução oportuna e, ao mesmo tempo, incompleta, já que consiste mais em um modo de cifrar a realidade (pela vertente do absurdo, por exemplo) do que em um meio de ancorar os sentidos com a esquadria do bom senso. Terá propagado algum bem? Ensinar coisas justas, dissipando o eixo único de ancoragem da justiça: terá sido esse o máximo do alcance de sua ação que, em outras palavras, passa a fazer valer o mal-estar da meia-verdade (RUBIÃO, 2007, p. 205).

Interessado nos efeitos da comédia, Lacan debruça-se sobre diferentes estilos teatrais, na procura de uma proposição ética para a psicanálise. Percebeu que, por meio da ironia, da trapaça e da astúcia, tipos cômicos como os da comédia dell'arte produzem uma inversão de valores ao assumirem um estado no qual se escapa às boas maneiras. Contudo, não chegam a propor a obtenção de outras boas maneiras, uma vez que suas ações e seu estado, que lhes impedem de alcançar formas morais de existência, no final produzem apenas relativização das maneiras postas. Nesse sentido, os heróis cômicos abandonam a vontade de dizer o bem, propagando apenas a ideia de ensinar coisas justas, sem um sentido único de justiça, o que levou Lacan a formular sua ética do bem-dizer.

Nesse caso, tal qual o sentido ético percebido por Lacan, a cena final ancorou-se completamente na busca por gerar algo, agarrando-se apenas nas convicções do que se queria dizer. A existência e seus fracassos produziram durante o desenrolar da pesquisa-ação sensações incontroláveis, contudo, a ética fez prosseguir até o final, até o desfecho da cena, mesmo que, apenas nesta análise, pudessem ser ditas palavras de conforto.

Dessa maneira, seguindo a ideia lacaniana de ética do bem-dizer, o último dia de pesquisa-ação fez com que todos os integrantes levassem a fio sua ideia inicial e sua vontade de fazer algo melhor ao mundo, mesmo que, para isso, o único recurso fosse abandonar todas as convicções, mesmo que para isso tivessem que se ancorar na ideia de que a lei primordial não estivesse dada. Essa postura ética demonstrou, a partir da análise, a necessária fusão entre a vida e o ato pedagógico cômico, de maneira completamente indissociável, ultrapassando o desejo do bem-dizer, cuja finalidade é a ação moralista de tomar para si o poder de dizer.

Nas palavras de Zarathustra, de Nietzsche (2005, p. 138-139):

E, quando conversei a sós com a minha selvagem sabedoria, disse-me esta, zangada: “Tu queres, desejas, amas; e somente por isso louvas a vida!” [...] Que, porém, eu seja condescendente com a sabedoria, e muitas vezes condescendente demais: isto provém de que ela me lembra demasiado a vida! Tem os seus olhos, o seu sorriso e até, mesmo, o seu pequeno caniço com o anzol de ouro; [...] Tem-se sede dela e não se fica saciado, olha-se para ela através de véus. É bonita? Sei lá! Mas é uma isca com que as mais velhas carpas ainda se deixam fugar.

Amando somente a vida, tendo sede dela, Caroline e os integrantes do projeto continuaram até o fim do espetáculo, até o fim da aula, mesmo que nada fizesse sentido. O jogo era arbitrário, como todo jogo. Atentar para suas premissas, para os detalhes do que se havia pretendido era a única maneira de obter segurança. Por isso, ela continuava. Por isso, todos continuavam. Por isso, permaneciam na condição do planejamento, mesmo que o descoberto fosse nada mais do que sua ruína, tudo mais do que o inesperado.

Enquanto isso, as respostas vinham inusitadas, tortas, imprecisas. Também, bobas, ridículas, banais. As perguntas flutavam em meio a acontecimentos que faziam do percurso um caminho cujo mapa se encontrava sentenciada uma pobreza de linhas irrisórias, de formas inalcançáveis, de papéis trocados e invertidos.

Demonstrando a única certeza de que, em se tratando do cômico, jamais se poderá querer outras respostas além daquelas de naturezas bobas, ridículas e banais.

Mais do que isso, foi percebido que talvez aqueles sujeitos socialmente estabelecidos como diferentes fossem apenas um reflexo de uma ideia pedagógica que ainda visa salvar os doentes, propagar o bem e produzir bons resultados. Que o ato de ensinar, como aparentou naquelas circunstâncias, forçadamente singular e coletivo, forçadamente integral, forçadamente composto por demandas de diversas naturezas, incluindo questões que se acreditava ser de outras esferas, de naturezas mais básicas, não fosse tão diferente de qualquer outro ato de ensinar-aprender-conhecer, de outras mediações e de outras culturas escolares existentes. Talvez...

# CONSIDERAÇÕES INCOMPLETAS COLADAS AO FINAL

A aluna, toda envergonhada, torta, com fala quase inteligível, exibindo sua condição corriqueiramente combatida; a aluna que fugia de abrigos e, faminta, destroçava comidas e aproveitava para tomar para si o protagonismo da cena; a mediadora que se sentia um eterno fracasso, demonstrando o dilema do fracasso na mediação do cômico; a produção turbulenta de uma cena que, de início, não satisfizera nem o diretor, nem a mediadora, mas que os provocara a reagir e a fazer prevalecer a ética que perseguiam.

Se a cada instante um novo acontecimento desprendia um novo campo, saber ouvi-lo era tarefa árdua para se livrar do conhecido e nele encontrar algo, que não pode ser outra coisa, senão potência. A potência que fazia de todos incomumente estranhos, incomumente outros, despertava uma prática completamente transitória, passageira, carregada de encontro com o outro, o outro de si mesmo, o outro daquele grupo, o outro daquele encontro.

Diz Larrosa (2011, p. 6-7):

Se lhe chamo “princípio de reflexividade” é porque esse *me* de “o que *me* passa” é um pronome reflexivo. Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento *de ida* porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento *de volta* porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc.

Em movimentos de ida e volta, de afetos trocados, as crianças e adolescentes que integraram essa pesquisa (as Clarices, as Evelyns, os Antonios, as Joseanes, os Douglas e tantos outros) conduziram professores-pesquisadores a perceber que as respostas que se procurava, na verdade, são perguntas em aberto. Que o silêncio que assola um ato pedagógico em busca à exteriorização, da saída para fora, em movimentos que vão ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento, são confrontos de ida e vinda com o outro que produzem efeitos no que se pensa ser e no que se sente.

Desconhecendo a finalidade, mas ancorado em um mastro, que é a própria convicção do que se quer, o encontro com o ato criador demarcou-se em conjunto com Clarices, Evelyns, Antonios, Joseanes, Douglas, como a própria experiência de vida que, regulando os seus sentidos, faz emergir sentidos díspares.

A peregrinação sobre o sentido e as sensações perpassavam um valor eminentemente construído, uma ação assumidamente transitória. Todos aqueles que ali se encontravam não falavam a mesma língua, uma torre de babel. Entendiam-se, contudo, pelo desejo de ali estar, pelo desejo de pertencer, pela vontade de comer, pela vontade de produzir.

Expor o mictório de Duchamp na galeria ou traçar os contornos da Monalisa? Não importa. Importa o que faz dessa prática aquilo que prossegue. Importa a verdade que por ventura emerge na própria ação de fazer, na condução de um sentido outro que é um próprio sentido de si.

Intencionalmente, não se procurava a Monalisa. Queria-se produzir o mictório do Duchamp. Mictório exposto em murais. Riso sarcástico, grotesco, berro rasgador. Riso duas vezes distanciando, um riso do riso, um riso sobre a aterrorizante jornada que se perseguia. Contudo, teve-se que defrontar com a Monalisa e gostar da Monalisa para que, por fim, se pudesse blasfemar dela.

Quem afinal está em condição de avaliar e dizer o que ocorreu ali? Como aferir os limites entre os sentidos de uma ação que se completa nas finitudes de sua proposição? A máxima é avaliar se o que se encontrou é a Monalisa ou o Duchamp? Quem está em condições de estabelecer essa verdade?

A aflição de quem se coloca a avaliar é a aflição de que a existência e permanência dessas crianças e adolescentes no ato pedagógico e artístico pudesse fazer perder todo o sentido do ouro e dádiva a ser ofertada, a qual, sendo santa, pode ter sua imaculidade entorpecida. Não! A cena a ser construída deve ser pura, seu traço deve ser bem delineado, sua forma deve ser bem conduzida. Não! Esses seres não têm a dignidade de adentrar nos meandros do universo artístico, do universo do cômico. São seres incapazes de fazer proliferar uma forma digna de uma concepção artística.

Pensamento mortífero e pesado, devotos de uma verdade superior, de um bem pensar e um bem fazer, amigos do bom senso, detentor de universalização e obrigação para todos de uma mesma crença:

Se não tivesse havido em todos os tempos muitos homens que considerassem a disciplina de seu espírito – sua “razão” – como seu orgulho, seu dever, sua virtude, homens que eram ofendidos e humilhados por tudo o que é fantasia e excesso de imaginação, permanecendo amigos do “bom senso”, há muito tempo que a humanidade teria desaparecido. Acima planava e plana continuamente, como seu maior perigo, a loucura prestes a explodir – o que é precisamente a irrupção do bom prazer no sentimento, na vista e no ouvido, o gozo nos excessos do espírito, a alegria que a desrazão proporciona. O oposto do mundo da loucura não é nem a verdade nem a certeza, mas a universalidade e a obrigação para todos de uma mesma crença, numa palavra, a exclusão do bom prazer no julgar (NIETZSCHE, 2013, p. 87)

Loucura prestes a explodir, alegria na desrazão, fantasia e excesso de imaginação, pois, a história que conscientemente se perseguia trazia uma natureza de baixo, das vísceras, das entranhas, da barriga. Não, tudo o que se produziu, tudo o que se fez foi esteticamente berrante, angustiante e desmoralizante. A cena foi uma afronta ao santuário do teatro. A história que se construiu junto com essas crianças e adolescentes não foi outra história que não a da blasfêmia, da devassidão, da histeria, da loucura, dos seres cômicos.

Ao viver esse encontro, transpõe-se a história do homem, daqueles que, desfigurados, não podem participar do sabor sublime da arte de fazer o cômico. Narrar o confronto com todos aqueles corpos foi colocar-se perante o pavor e o deslumbre, a ruína e a criação, o novo e o desconhecido. Uma felicidade sobre o tudo que ainda não se conheceu, resumido no mais antigo e no mais recente, nas perdas, nas esperanças e nas conquistas, pelo qual “está o que deveria produzir uma felicidade que o homem ainda não conheceu” (NIETZSCHE, 2013, p. 198).

Encontro singular e genérico fez rebelar uma narrativa sobre a impertinência de um ato pedagógico totalizante, a exclusão imanente que surge da maneira como se constrói uma mediação que se limita a dizer aquilo do qual já se sabe, do corretamente exposto. Demonstrou que as respostas possíveis produzem perguntas absolutamente instáveis e que criar é um ato de encontro com o desconhecido de mim mesmo, uma imersão no caos assolado pela ideologia de construir algo.

A dor que perpassa a experiência pedagógica, fundamentada apenas no desejo de alcançar algo, é parte inerente da dor de existir. Rir largamente da condição de meros seres que nada são além de carnalidade, fome, desejo e paixão, a procura de algo que se desconhece, mas que se prossegue, em uma tentativa desesperada de encontrar o sentido para aquilo que se quer construir. A finitude do trabalho é um silêncio aterrorizante, sobre o qual nada se sabe e por onde apenas nos resta rir,

sobre o tudo e o nada que se colocam como parte de um jogo sem vencedores, mas apenas vencidos. O brilho do desconhecido é a única válvula de escape.

Nas palavras de Artaud (2006, p. 8), sobre o teatro:

Romper a linguagem para tocar na vida é fazer ou refazer o teatro; e o importante é não acreditar que esse ato deva permanecer sagrado, isto é, reservado. [...] Isto leva a rejeitar as limitações habituais do homem e os poderes do homem e a tornar infinitas as fronteiras do que chamamos realidade. É preciso acreditar num sentido da vida renovado pelo teatro, onde o homem impavidamente torna-se o senhor daquilo que ainda não é, e o faz nascer. E tudo o que não nasceu pode vir a nascer, contanto que não nos contentemos em permanecer simples órgãos de registro.

Reconstruir o teatro, fazer e refazê-lo, é a única maneira de não o manter sacralizado, de rejeitar o jogo de poderes e de limitações habituais do homem.

Nos casos delineados neste capítulo, mesmo sem entender o que acontecera naquele jogo, todos continuaram, dia após dia,, assistindo ao ruir do sentido inicialmente atribuído ao projeto: de “propagar o bem”, ou seja, de contribuir para a evolução do outro e de propiciar uma cultura boa e de bons valores.

E assim encontravam-se novas Evelyns, novas Clarices, novos Antonios. E permanecia-se com as antigas Evelyns, antigas Clarices e antigos Antonios pela alegria que o encontro com as singularidades e generalidades dessas crianças e adolescentes produzia, pela alegria de poder permanecer todos juntos. E o riso, o cômico e a mediação do cômico apresentavam-se continuamente novos, continuamente iguais, infinitamente potentes.

## BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, V. **O riso e o risível: na história do pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ARANHA, C.; OLIVEIRA, A. M. D. Metodologias, métodos e formas interdisciplinares na pesquisa em arte. In: ARANHA, C. S.; CANTON, K. **Desenhos da pesquisa: novas metodologias em arte**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da USP, 2012. p. 27-41.

ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARY, R. L. M. **A Função Dramaturgia no Processo Colaborativo**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2011.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 8ª. ed. Brasília: HUCITEC, 2013.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, T. V. R. Rir por pura crueldade. In: KANGUSSU, O. I., et al. **O cômico e o trágico**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. Cap. 7, p. 89-105.

BARNI, R. **A Loucura de Isabela e outras Comédias da Commedia Dell'Arte**. São Paulo: Iluminuras Ltda, 2003.

BASTOS, F. M. C. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 4 da parte III, p. 227-244.

BERTHOLD, M. **História mundial do teatro**. Tradução de J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia Maria Paula v. Zurawski. 3.. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: [s.n.], 1998.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BRITO, M. S. O poder do teatro no cotidiano das pequenas e médias cidades. **GeoTextos**, v. 10, n. 2, p. 217-232, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/issue/view/1011/showToc>>.

Acesso em: 23 jan. 2015.

BRUM, J. T. O riso e a jubilação. In: KANGUSSU, O. I., et al. **O cômico e o trágico**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. Cap. 4, p. 56-58.

BUELAU, R. M.; CASTRO, E. D. D. A pesquisa como prática estática. In: ARANHA, C. S.; CANTON, K. **Desenhos da pesquisa: novas metodologias em arte**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da USP, 2012. p. 189-200.

BURNIER, L. O. **A arte de artor: da técnica à representação**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens. A máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARVALHO, L. M. Reflexões sobre o ensino de arte no ambiente de ong. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Arte/Educação como mediação cultural**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 296-303.

CASTRO, A. V. D. **O elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.

CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONQUERGOOD, D. Poetics, play, process and Power: the performative turn in anthropology. Text and Performance Quarterly. **Performance Quarterly**, New York, 1989. p. 82-88.

COUTINHO, M. H. O teatro aplicado em questão: abrangência, teoria e o uso do termo. **ouvrouver**, Uberlândia, v. 8, nº1-2, p. 110-127, 2012.

D'ANGELI, C.; PADUANO, G. **Lo cómico**. Tradução de Juan Díaz de Atauri. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: 34, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995.

DESGRANGES, F. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação. **Urdimentos**, Florianópolis, n. 10, p. 75-83, Dezembro 2008. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/inerte/sites/default/files/media/paper/urdimento\\_10\\_especial.pdf](http://www2.eca.usp.br/inerte/sites/default/files/media/paper/urdimento_10_especial.pdf)>. Acesso em: 03 Maio 2016.

DIAS, R. M. Nietzsche e Foucault: a vida como obra de arte. In: KANGUSSU, O. I., et al. **O cômico e o trágico**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. Cap. 3, p. 41-55.

ECO, H. **História da Feiura**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

ESPINOZA, B. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Tradução de L.M.P.Vassallo. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

HALL, S. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Tradução de Liv Sovik et al. Belo Horizonte: [s.n.], 2008.

HEGEL. **Estética. Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

INNOCENTE, R. **Manual Mínimo de comédia dell'arte**. Companhia de Teatro Arte da Comédia. Curitiba. 2007. (Livro não publicado).

JODAR, F. Devir-Criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, p. 31-45, Dez 2002.

JÚNIOR, J. L. **Das maravilhas e prodígios sexuais**: a pornografia "bizarra" como entretenimento. São Paulo: Annablume, 2006.

KANT, I. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social – Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 15-22, 2007.

KIRST, P. G. et al. Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 91-101.

KONESKI, A. P. A estranha “fala” da arte contemporânea e o ensino da arte. **Revista Palíndromo - Ensino de Arte**, Florianópolis, 2009. 64-77.

KOUDELA, I. C. **Texto e jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KOUDELA, I. C. **Jogos teatrais**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

L'ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze. Direção: P. A. Boutang. Intérpretes: Gilles DELEUZE. [S.I.]: Editions Montparnasse. 1997.

LACAN, J.-M. É. Para além do princípio de realidade. In: \_\_\_\_\_ **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 77-95.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade na Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, p. 04-27, jul/dez 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2444/1898>>. Acesso em: 02 maio 2016.

\_\_\_\_. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_. **Pedagogia Profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LEITE JÚNIOR, J. **Das maravilhas e prodígios sexuais**: a pornografia "bizarra" como entretenimento. São Paulo: Annablume, 2006.

LISPECTOR, C. **Água viva**. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

LULKIN, S. A. A potência do humor e do riso na escola. **Alegrear**, n. 4, p. 1-8, 2007.

MACEDO, I. Sobre a noção de jovialidade/serenidade no pensamento de Nietzsche. In: KANGUSSU, O. I., et al. **O cômico e o trágico**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. Cap. 13, p. 188-197.

MARTINS, M. B. O mestre-encenador e o ator como dramaturgo. **Sala Preta**, São Paulo, nov 2002. 240-246. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/salapreta/article/download/57097/60085](http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/download/57097/60085)>. Acesso em: 02 maio 2016.

MARZANI, C. **Diário de Itinerância da 2ª etapa da oficina**. Companhia do Intérprete. Curitiba, p. 21. 2014.

\_\_\_\_. **Diário de Itinerância da 1ª etapa da oficina**. Companhia do Intérprete. Curitiba, p. 15. 2013.

MELO, E. **Diário de Itinerância da 2ª etapa da oficina**. Companhia do Intérprete. Curitiba, p. 3. 2014.

MELO, E. M. D. **Teatro de Grupo no Estado do Acre: trajetória, prática e a inserção do estilo regional (1970 - 2010)**. UNICAMP. Campinas, p. 200. 2010.

MELO, E. M. D.; ANDRAUS, M. B. M. Amador e profissional no teatro brasileiro: motivações ideológicas e aspectos econômicos na identidade de grupos teatrais do início do século XXI. **Conceição**, Campinas, 4, Julho 2015. 94-109. Disponível em: <<http://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac/article/download/308/308>>. Acesso em: Maio 2016.

MICHETTE, C. F. **Distribuição Espacial das Entidades e a Rede Socioassistencial em Belo Horizonte**: os CRAS e o Terceiro Setor. Belo Horizonte: PUCMG, dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia – Tratamento da Informação Espacial, 2010.

MIJOLLA, A. D. **Dicionário Internacional de Psicanálise**: conceitos, noções, biografias. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: UNESP, 2003.

MOURA, R. O Trabalho cultural e a pedagogia do teatro. **Sala Preta**, p. 270-275, 2002.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Mário da Silva. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. São Paulo: Hedra, 2008.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Escala, 2013.

PANTANO, A. A. **A personagem palhaço**. São Paulo: UNESP, 2007.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Tradução de sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PILOTTO, A. S. **Área metropolitana de Curitiba. Um estudo a partir do espaço intra-urbano**. Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 196. 2010.

PONTES, G. M. D. D. Aspectos históricos das propostas pedagógicas de Ensino de Arte. In: PONTES, G. M. D. D.; CAPISTRANO, N. J.; MELO, J. P. **Livro Didático 1**: ensino de artes e educação física na infância. Natal: Paidéia, v. 1., 2005.

PUPO, M. L. D. S. B. Mediação Artística, uma tessitura em processo. **Revista Urdimento**, Florianópolis, n. 17, p. 113-121, 2011.

REIS, M. F.; SANTANA, R. D. M. **Pontos de Cultura de Pernambuco**: fragilidades, parcerias e oportunidades. Seminário Internacional de Políticas Culturais: Teorias e Práxis. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa. 2010.

RIGER, L. L. G. **O Riso na Prática de Filosofia com Crianças**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/RJ. Rio de Janeiro, p. 100. 2006.

RIGER, L. L. G. De Aristóteles a Deleuze, da fidelidade ao riso: o papel da alegria na educação. **Biblioteca da Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <[http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0032\\_06.html](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0032_06.html)>. Acesso em: 01 maio 2016.

ROUBINE, J.-J. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RUBIÃO, L. L. **Lacan Leitor de Comédias: Contribuições a uma Ética do Bem-Dizer**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 252. 2007.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SARMENTO, M. J. Quotidianos densos - A pesquisa sociológica os contextos de acção educativa. In: GARCIA, R. L.; (ORG.) **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 91-110.

SODRÉ, M.; PAIVA, R. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

TURINO, C. **Ponto de Cultura. O Brasil de Baixo Pra Cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

TURNER, V. **O processo ritual**: estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.