UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELDERSON MELO DE MELO

O RISO INVADE A EDUCAÇÃO:

UMA ~~(DES)~~PROPOSTA PARA A PEDAGOGIA DO CÔMICO

TESE DE DOUTORADO

São Paulo
2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELDERSON MELO DE MELO

O Riso Invade a Educação:
uma ~~(des)~~proposta pra a pedagogia do cômico

TESE DE DOUTORADO

São Paulo
2016

ELDERSON MELO DE MELO

O Riso invade a educação:
uma ~~(des)~~proposta para a pedagogia do cômico

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos.

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

377.4 M528r

Melo, Elderson Melo de

O Riso invade a educação: uma (~~des~~)proposta para a pedagogia do cômico / Elderson Melo de Melo; orientação Sandoval Nonato Gomes Santos. São Paulo: s. n., 2016.

201 p.; ils.; grafs.; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Pedagogia do cômico 2. Riso e risível 3. Teatro 4. Educação I. Santos, Sandoval Nonato Gomes, orient.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos, a quem devoto sincera gratidão. Agradeço pela paciência, confiança e estímulos que foram, desde os nossos primeiros contatos, inteiramente importantes para que eu pudesse acreditar em mim mesmo.

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

À Faculdade de Educação da USP, que me concedeu um importante crédito, rumo ao crescimento científico e profissional. A todos os professores e funcionários da instituição, que sempre foram bastante atenciosos e amorosos.

À banca examinadora, pela revisão precisa que acompanhou o desenvolvimento desta tese de perto, contribuindo com precisas considerações.

A todos da Companhia do Intérprete (Helder, Carol, Kelly, Zozó, Valter, Monique) sem os quais a pesquisa não seria possível. À família Miranda (D. Nadir, Seu Beto, Adriano, Dani, Amanda, Nicolas, Sarah e Alana) e à família Melo (Marilúcia, Francisco, Emerson, Everton, Júnior, Roberta, Yasmin e Jheimes), apoiadores e companheiros.

À amiga Edilaine Vieira, que apoiou, acampanhou e juntou forças na realização desse projeto desde o nascimento das primeiras palavras dessa pesquisa. Aos amigos Andrea Lobo, Rodrigo Scarlotti, Mariana Baruco, Renata de Lima, Júnior Rossato, Fernanda Mello, Jaqueline Pinafo com quem dividi minhas angústias e conquistas acadêmicas. Ao Helder de Miranda, companheiro, amigo e incentivador, que permitiu que eu concluísse este trabalho.

À professora Guaraci Martins, pela preciosa disciplina que cursei na Faculdade de Artes do Paraná (Estágio Supervisionado II), a qual grandemente contribuiu para o meu crescimento artístico e para as questões referentes à pesquisa realizada; além das fiéis conversas nos corredores da faculdade e durante os cursos que organizamos juntos, cujo valor é incalculável.

Enfim, a todas as pessoas que participaram deste trabalho, direta ou indiretamente, contribuindo para sua realização, meu agradecimento.

DEDICATÓRIA

Grunhidos, relinchos animalescos, meio-voz, meio-berro.

Dedica-se esta pesquisa...

A todas as ~~(des)~~propostas pedagógicas.
A toda espécie de riso que invade a escola, o hospício, a educação.
Riso descontrolado, louco, desmedido.

Aos loucos e aos descontrolados.
Aos excluídos, degradados, deformados, indivíduos meio-gente, meio-animal.
Às meninas e mulheres violentadas.
Aos meninos de rua.
Aos vistos nas ruas, gritando e blasfemando.

Aos loucos, doentes e debilitados.
Aos feios, aos estranhos e aos gordos.
Aos ridículos e abestados.
Aos gulosos e esfomeados

Aos loucos, infames e famosos.
À Super Xuxa contra Baixo Astral.
À Cinderela Baiana.
À Suzana Viera, Suzana Gonçalves, Suzana da Silva.
Suzana em Buenos Aires, Suzana em São Paulo, Suzana em Curitiba, Suzana no Acre.
À Leila Lopes no Limite da morte.
E, à Dona Baratinha.

Aos loucos e esquecidos.
Aos marginalizados, apaixonados, viciados.
Às prostitutas, homossexuais, transexuais e hermafroditas.
Aos loucos e artistas.

Dedica-se esta pesquisa...
Aos choros e risos daqueles artistas infames, famosos esquecidos, pesquisadores debilitados, loucos descontrolados.

Assim, dedica-se, pois.

Ride, ridentes!
Derride, derridentes!
Risonhai aos risos, rimente risandai!
Derride sorrimente!
Risos sobrerrisos – risadas de sorrideiros risores!
Hílare esrir, risos de sobrerridores riseiros!
Sorrisonhos, risonhos,
Sorride, ridiculai, risando, risantes,
Hilariando, riando,
Ride, ridentes!
Derride, derridentes!

"Encantação pelo riso"
V. Khliebnikov – 1910 (tradução de Haroldo de Campos).

RESUMO

MELO, E.M. **O riso invade a educação: uma ~~(des)~~proposta para a pedagogia do cômico.** 188 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Riso forasteiro, intruso, estranho, grotesco, imprevisível, transgressor. O presente trabalho formula uma ~~(des)~~proposta para a pedagogia do cômico a partir de uma investigação dos estranhamentos provenientes de uma prática artística e pedagógica cuja finalidade inicial foi a procura por um riso que invadisse a educação. Dois arquétipos de alunos tipificaram-se nesse caminho: a bela dona Baratinha e a desvirtuada velha Baobá. Dona baratinha despreza seus diferentes. É popular, séria, inteligente e, sempre, elogiada pela escola, por seguir as regras postas. Em contraponto, a feia, depravada, grotesca, ridícula e cômica velha Baobá, como tantas outras, ri à toa. Tem instintos descontrolados, entrega-se sem pudor aos acontecimentos do momento, subverte e, assim, é reprimida e excluída continuamente. Como desenvolver uma mediação do cômico sem que se privilegiem modelos exemplares ou na procura de uma seriedade, que procura belas formas e práticas determinadas? O que a estranheza e a desrazão presentes no estado da velha Baobá, comumente, execrada, podem dizer sobre o cômico? O que poderia resultar de um processo dessa natureza? Interessando-se por essas questões, este trabalho, a partir da metodologia de pesquisa-ação (BARBIER, 2007), foi realizada uma oficina de cômico teatral, com crianças e adolescentes residentes no bairro Guatupê, na região metropolitana de Curitiba-PR. Por meio do estudo dos materiais e dados provenientes da pesquisa-ação, especialmente, do diário de itinerância (*idem*), revelaram-se os caminhos da pesquisa como desvios tortuosos, como possibilidade de abandonar o que se intentava. A doença, a trapaça, o fracasso, a ação ética e a destruição poética apresentam-se potentes para a produção do riso, conduzindo a pesquisa para construção de cenas bizarras e risíveis como um devir pedagógico. Assumindo a análise como um olhar vesgo e embaçado para a pesquisa, aceitou-se a proposta de que respostas fixadas não deveriam ser formuladas. Jogos de má educação, jogos de atordoar, jogos de destruição foram estruturados a partir da análise dos resultados. Esses 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, o trabalho revela que a invasão do riso na educação pode tornar-se uma visita indesejável, principalmente pelo caráter transgressor do cômico. Contudo, pode possibilitar uma imersão no novo e no desconhecido, contribuindo para o aprendizado de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Pedagogia do Cômico. Riso e risível. Teatro. Educação.

ABSTRACT

MELO, E.M. **Education is invaded by laughter: a ~~(dis)~~proposal to the pedagogy of the comic.** 188 p. Thesis (Doctoral) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Alien laughter, outsider, bizarre, grotesque, unpredictable, transgressive. This thesis formulates a ~~(dis)~~proposal to the pedagogy of the comic from an investigation of strangeness caused by artistic and pedagogical practices in search for a laugh that could invade the education. Two students archetypes typified this way: the beautiful lady Cockroach and the old distorted Baobá. Lady Cockroach despises her dissimilar. She is popular, serious, intelligent and always praised by the school by following the rules. In contrast, the ugly, vicious, grotesque, ridiculous and comical old Baobá, like so many, she laughs for nothing. She has uncontrolled instincts, delivery up shamelessly to the events of the moment, subverts and, for this, is thus suppressed and deleted continuously. How to develop a comic mediation without prioritizes role models or looking for a serious looking beautiful forms and certain practices? What the strangeness and irrationality present in the state of the old Baobá, commonly execrated, can say about the comic? What could result from such a process? Interested by these issues, this thesis, from the action-research methodology (Barbier, 2007), proposed a theatrical comic workshop for the children and adolescents who lives in Guatupê neighborhood, in the metropolitan region of Curitiba-PR. Through the study of materials and data from the action-research, especially the roaming daily (Barbier, 2007), the search paths have revealed as circuitous detours, as a possibility to leave what was aimed. The disease, cheating, failure, ethical action and poetic destruction are potent for the production of laughter, conducting this research to build bizarre and ludicrous scenes as an educational becoming. Assuming the analysis as a squint and blurry for research, we accepted the fact that fixed answers should not be formulated. This way, bad behavior games, stun games and destruction games were structured from the analysis of results. These games are understood as (un)proposals in view to one (un)education, understanding also the comic mediation as an acceptance of (not)knowing. So ridiculous ways structured and pushed the strange final considerations, wrong, unreliable, irrelevant, incomplete, maladjusted, awry, sick, debilitated, grotesque, disjointed. Weakened, the work reveals that laughter invasion in education can become an unwelcome visitor, especially due to the transgressive character of the comic. However, it can enable an immersion in the new and the unknown, contributing to the learning of all involved.

Keywords: Comical pedagogy. Laughter and laughable. Theater. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Público que participou do evento, dia 17 de outubro de 2013.....23
Figura 2. Bufão Jhiou, intervenção cômica, dia 17 de outubro de 2013.....24
Figura 3. Cena do espetáculo Rabisco, dia 17 de outubro de 2013.....24
Figura 4. Roda de conversa após exercícios realizados na aula, dia 17 de dezembro de 2013. 26
Figura 5. Apreciação dos alunos ao espetáculo *Companhia Frazão*, dia 02 de dezembro de 2013. ...29
Figura 6. Mostra final da primeira etapa da ofina, dia 17 de dezembro de 2013.....29
Figura 7: *Hasta la muerte*, pintura realizada por Goya, série *Los Caprichos*. 57
Figuras 8 e 9 – Imagens do bufão Jhou durante a abertura do projeto.....80
Figuras 10 e 11 – Imagens de Evelyn durante intervenção cômica. 81
Figuras 12 e 13 – Imagens de Antônio durante intervenção cômica.....82
Figuras 14 e 15 – Imagens de Clarice durante intervenção cômica.....83
Figuras 16 e 17. Imagens do processo de criação.....103
Figura 18. Imagem do cartaz de divulgação do espetáculo Revolução das Espécies. 104
Figuras 19, 20 e 21 – Imagens do primeiro quadro.....105
Figuras 22, 23 e 24 – Imagens do segundo quadro. 106
Figuras 25, 26 e 27 – Imagens do terceiro quadro.....107
Figuras 28, 29 e 30 – Imagens do quarto quadro.....108
Figuras 31, 32 e 33 – Imagens do quinto quadro. 109
Figuras 34, 35, 36 e 37 – Imagens do sexto quadro. 110
Figuras 38 e 39 – Imagens do sétimo quadro. 111
Figuras 40 e 41 – Imagens do oitavo quadro. 112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações realizadas na pesquisa. 27
Quadro 2 – Intenções de aula. 30
Quadro 3 – Descrição da equipe atuante no projeto 44
Quadro 4 – Ficha técnica do espetáculo: 104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de presentes em cada dia da oficina.....25
Tabela 2: Materiais produzidos durante a pesquisa 48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **1**

CAPÍTULO 1 ..... **10**

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 ..... **37**

OS VOOS DA PESQUISA-AÇÃO **37**

2.1 PESQUISAR E AGIR 38

2.2 PESQUISADOR COLETIVO 40

2.3 MAPAS E ITINERÁRIOS DO VÔO 46

CAPÍTULO 3 ..... **53**

PONDERAÇÕES A RESPEITO DO RISO, DO CÔMICO E DE SUA MEDIAÇÃO **53**

3.1 DEVANEIOS SOBRE O CÔMICO E O RISO 54

3.2 SER CÔMICO: DILATAÇÃO ENTRE VIDA E ARTE 58

3.3 FAZER-ME-RIR OU FAZER-SE-RIR? CONCEITOS INEXISTENTES SOBRE A MEDIAÇÃO DO CÔMICO 63

CAPÍTULO 4 ..... **68**

PREPOSIÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DO CÔMICO **68**

4.1 O DESVIO PARA ABANDONAR-SE AO QUE SE QUER 69

4.2 CORPO RISÍVEL: O REVERSO DA CURA 84

4.3 A ESTRANHA FARSA DE EVELYN: UM CONTO SOBRE PROTAGONIZAR 93

4.4 DA AÇÃO ÉTICA À DESTRUIÇÃO POÉTICA OU UMA CENA BIZARRA COMO UM DEVIR PEDAGÓGICO 102

4.5 ALGUMAS PALAVRAS A MAIS SOBRE NOSSO ENCONTRO 122

CAPÍTULO 5 ..... **127**

PEDAGOGIA DO CÔMICO EM VISTA À ~~(DES)~~EDUCAÇÃO **127**

5.2 JOGO DE MÁ EDUCAÇÃO 129

5.3 JOGO DE ATORDOAR 134

5.4 JOGO DE DESTRUIÇÃO 137

CONSIDERAÇÕES INCOMPLETAS COLADAS AO FINAL **141**

BIBLIOGRAFIA **145**

ANEXOS **151**

ANEXO A – PLANO DE TRABALHO DOCENTE 152

ANEXO B – CARTOGRAFIA DE AÇÕES DIÁRIAS DA PRIMEIRA ETAPA DA OFICINA 157
ANEXO C – CARTOGRAFIA DO DIÁRIO DA PROFESSORA 171
ANEXO D – CARTOGRAFIAS SOBRE OS ALUNOS 176
ANEXO E – IMAGENS DA PLATAFORMA DIGITAL 190
ANEXO F – IMAGENS DOS DIÁRIOS DOS ALUNOS 192
ANEXO E – IMAGENS DA SAÍDA DE BUFÃO 193
ANEXO E – IMAGENS DO ENSAIO FOTOGRÁFICO 195
ANEXO E – INFORMATIVO SOBRE A OFICINA 200
ANEXO E – IMAGENS DA VISITA-DIVULGAÇÃO 201

INTRODUÇÃO

> Quantas coisas ainda são possíveis! *Aprendei,* 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: a vós, meus irmãos, atiro esta coroa! Eu santifiquei o riso; ó homens superiores, *aprendei* 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 professorai 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 incialmente. 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 nesta tese. 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 desta tese, 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 a tese 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, a tese foi dividida, mas não fragmentada, em cinco 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 terceiro capítulo, *Ponderações a Respeito do Cômico e do Riso*, traça irrisórios comentários sobre o quadro de fundamentação teórica. Insere o pensamento de alguns autores fundamentais para um mínimo entendimento sobre as noções de cômico e riso alçadas para a realização desta tese, bem como, para mediação do cômico.

O capítulo quatro, *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.

O capítulo cinco, *Pedagogia do Cômico em Vistas à ~~(des)~~Educação*, apresenta uma ~~(des)~~proposta para uma mediação do cômico, por meio do estabelecimento de três tipos de jogos: Jogo de Má Educação, Jogo de Atordoar e Jogo de Destruição. Jogos e mediação estão interligados e são exemplificados por meio de apresentações de alguns jogos, mesclando encaminhamento e seus conceitos.

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

CAPÍTULO 1

BOBAGENS INICIAIS PROVENIENTES DE CIRCUNSTÂNCIAS IRRELEVANTES

1.1 CAMINHOS BURLESCOS DE UM PESQUISAR

Interesses artísticos, pedagógicos, teatrais e cômicos estão interligados nesta tese por uma série de contextos e referências artísticas, teóricas, filosóficas, sociológicas e historiográficas do doutorando-pesquisador 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 doutorando-pesquisador, 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

desterros[1], pode içar importantes conversas junto a amigos, dentre os quais, cito: 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.ª Dr.ª 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.

---

[1] Desterro é o nome de um interessante espetáculo dirigido pelo autor desta tese, realizado em 2012, com influências 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.

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 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 complementariam os estudos de tais crianças e adolescentes.

Pensava-se, naquele momento, em coadunar com a ideia de Sarmento (2003), ao refletir sobre o cotidiano escolar, de que há na escola estruturas que constrangem 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-doutorando 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 tecnoindustrial.

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 tese, 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 doutorando-pesquisador 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 desta tese. 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, 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 demostrava “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[2].

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[3], do qual o autor desta tese faz parte.

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.

---

[2] 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.

[3] 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.

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 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 que compõe o escopo da tese.

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[4] e propostas de ações socioculturais.

O Ponto de Cultura da Companhia do Intérprete, intitulado Teatro em Bairros de Paz[5], 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

[4] 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.

[5] 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.

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 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). Por isso, 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 2010, 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.[6]

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 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.

[6] 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.

Figura 1. Público que participou do evento, dia 17 de outubro de 2013.
Fonte: Acervo particular da Companhia do Intérprete.

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. As próximas imagens exibem momentos da intervenção cômica realizada por integrantes da Companhia do Intérprete:

Figura 2. Bufão Jhiou, intervenção cômica, dia 17 de outubro de 2013.
Fonte: Fotografia de Vanessa Vzork, acervo particular da Companhia do Intérprete.

Figura 3. Cena do espetáculo Rabisco, dia 17 de outubro de 2013.
Fonte: Fotografia de Vanessa Vzork, acervo particular da Companhia do Intérprete.

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	12	17
Alunos	8	10	10	10	11	9	11	4	5	7	7	9	9	11	13	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. A figura a seguir mostra um jogo coletivo realizado durante a oficina no espaço destinado para a realização das aulas.

Figura 4. Roda de conversa após exercícios realizados na aula, dia 17 de dezembro de 2013.
Fonte: Fotografia de Vanessa Vzorek, acervo particular da Companhia do Intérprete.

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. O detalhe geral sobre essas ações, os dias suas realizações e o cruzamento com o planejamento pode ser encontrado no anexo desta tese. Um pequeno balanço das ações realizadas, contudo, é inicialmente apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Ações realizadas na pesquisa.

AÇÕES	DESCRIÇÃO
1. Apreciação de espetáculo teatral	Saída do espaço de aula para a apreciação de um espetáculo teatral cômico, condizente com o objetivo geral do planejamento.
2. Apreciação de vídeos de trabalhos cômicos	Apreciação de pequenos trechos de vídeos cômicos, utilizados de acordo com o propósito da aula.
3. Discussão verbal	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.
4. Discussão em fórum	Fóruns de discussão em plataforma digital com questões direcionadas para o grupo.
5. Perguntas no perfil social	Perfil social individual preenchido pelos alunos em plataforma digital com perguntas direcionadas.
1.1 Diários dos alunos com relatos livres	Registro livre dos alunos, constando as suas impressões gerais sobre a aula ou sobre um tema ou assunto.
1.2 Diários dos alunos com questões direcionadas no formato de perguntas	Questões elaboradas a serem respondidas pelos alunos referentes ao conteúdo e a sua autoavaliação.
1.3 Diários dos alunos com relato direcionados	Solicitou-se que os alunos registrassem as suas impressões a respeito de um tema ou assunto
2. Jogos tradicionais	Consistem em jogos brincantes, tradicionais ou dramáticos, sem o caráter teatral. São utilizados, geralmente, no início do processo ou do dia de aula.
3. Jogos teatrais	Consistem em jogos cujo foco se direciona, em algum aspecto, à teatralidade e ao seu desenvolvimento.
4. Improvisações de cena	São construções e organizações de pequenas cenas, com a divisão palco-plateia.
5. Experimentações guiadas	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).
6. Saída de bufão	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.
7. Ensaio fotográfico	Registro fotográfico individual de cada aluno, com objetos e formas que desejassem, com a criação de um álbum fotográfico personalizado.
8. Criação de espetáculo teatral	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. Nas figuras a seguir, encontra-se uma experiência com apreciação teatral e outra de produção dos alunos. A primeira, refere-se a uma apreciação externa do espetáculo *Companhia Frazão*, da Companhia do Intérprete, realizada no dia 02 de dezembro de 2013. A segunda, faz parte da mostra de processo, realizada no dia 17 de dezembro de 2013:

Figura 5. Apreciação dos alunos ao espetáculo *Companhia Frazão*, dia 02 de dezembro de 2013.
Fonte: Acervo particular da Companhia do Intérprete.

Figura 6. Mostra final da primeira etapa da ofina, dia 17 de dezembro de 2013.
Fonte: Fotografia de Vanessa Vzoreck, acervo particular da Companhia do Intérprete.

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.

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". Ancorando-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 demostraram-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 a investigação empreendida para esta tese 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 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 cientifico 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” (Chaui,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-concidência 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 prosseguiam no desenvolvimento do que planejara 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 à 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)**	• Contato com a instituições parceiras; • Orientação da equipe pedagógica (planejamento, encaminhamentos didáticos, avaliações e criação de diário de itinerância das aulas);	Licenciado em teatro Mestrado em Artes Doutorando em Educação
	Helder Carlos de Miranda **(Coordenador pedagógico)**	• Orientação de professor; • Auxilio no planejamento e execução das aulas.	Licenciado em teatro Mestre em Artes
	Caroline Marzanni **(Professora)**	• Planejamento e desenvolvimento das aulas, bem como, das mostras de processo e espetáculo final; • Registro das aulas por meio de diários de itinerância; • Criação e aplicação das avaliações dos alunos, com auxílio do produtor executivo e estagiária;	Licenciada em teatro Especialista em Artemídia
.EQUIPE DE PRODUÇÃO	**Elderson Melo** **(Coordenador geral)**	• Orientar e supervisionar a execução das ações, bem como a prestação de contas física e financeira; • Realizar pesquisas e planejamentos no sentido de facilitar a logística dos trabalhos;	Licenciada em teatro
	Kelly de Nascimento **(Diretora de produção)**	• Realizar as atividades administrativas, tais como: ações financeiras, prestação de contas, execução das ações previstas; • Gerenciamento dos colaboradores;	Licenciada em letras
	Valter Dorte **(Produtor executivo)**	• Auxiliar no acompanhamento dos alunos e contato com os responsáveis, por meio de visitas ou contato telefônico; • Auxiliar nos trabalhos desenvolvidos na sala de informática; • Organizar e executar produção de eventos e apresentações finais; • Fotografar e organizar os registros do projeto.	Bacharel em teatro
	Monique Rocha **(Estagiária)**	• Auxílio geral nas questões administrativas e criar atas de reuniões; • Alimentar o blog (conteúdo, informativo, fotos, fóruns, etc.).	Estudante de bacharelado em teatro
	Voluntários	• Apresentação de espetáculo no evento de abertura; • Auxílio na produção dos eventos.	

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, demostrados em um “movimento exploratório incessante, que o termo

francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*[7], 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.

[7]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.

As ações realizadas na pesquisa, que tangenciaram um hibridismo de realizações e relações entre diversos sujeitos e instituições, ocuparam continuamente 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 *blog*;
6. Blog	- *Print Screen* da página http://ateliedacomedia.ning.com dedicada ao website/blog; - *Print Screen* do perfil de cada aluno. - *Print Screen* das discussões realizadas nos fóruns do *website/blog*;
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 visa 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 demostrar 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 medeia 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 como a realizada nesta tese 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, encontram-se no anexo desta tese.

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

PONDERAÇÕES A RESPEITO DO RISO, DO CÔMICO E DE SUA MEDIAÇÃO

3.1 DEVANEIOS SOBRE O CÔMICO E O RISO

Devassidão, algazarra, depravação, bobagens, trapaças, farsa, grotesco, fracasso, loucura, histeria, demência. Sobre o cômico e o riso constam, na história do pensamento ocidental, muitas palavras, teorias e tratados. Contudo, tendo esta pesquisa-ação uma abordagem artística e educacional a respeito do cômico e do riso, os conceitos sobre o assunto serão apresentados mais de maneira poética, do que de maneira historiográfica e filosófica.

Tomando por base aqueles que são estrangeiros na sua terra, dentre eles: Deleuze e Lacan, Nietzsche, Brumm e Kant, os conceitos tentarão tornar inteligíveis, ainda que minimamente, parte da base conceitual desta pesquisa-ação e, por conseguinte, da prática artística e pedagógica nela desenvolvidas.

Antecipadamente, expõe-se um princípio sobre o cômico e seu riso: o de que o riso do cômico seria produzido pelo choque de dois objetos, ações ou julgamentos contraditórios, de maneira a conciliar o inconciliável de forma inesperada, conduzindo a uma incongruência, que gera o absurdo.

Diz Kant (1993, p. 177-178):

> Em tudo o que pode suscitar um riso vivo e abalador tem que haver algo absurdo (em que, portanto, o entendimento não pode em si encontrar nenhuma complacência). O riso é um afeto resultante da súbita transformação de uma tensa expectativa em nada. Precisamente esta transformação, que certamente não alegra o entendimento, alegra, contudo indiretamente por um momento de modo muito vivo.

Como um jogo de produção de contrastes com o intuito de provocar julgamentos contraditórios, o riso do cômico transforma uma tensa expectativa em nada. Jogar com as lógicas, fazendo-as conciliar com o absurdo. Produzir generalizações apressadas e abusivas. Abalar a lógica formal, por meio de brincadeiras com as situações, ideias ou palavras que chocam. Chocar as crenças, as verdades, a bem apresentada oratória, em um jogo com os seres e seus julgamentos. Farsear, trapacear, blasfemar, bufonar, fracassar, errar, de maneira a criar um mundo implantado às avessas, mas cujos raciocínios não se opõem, apenas se chocam com as imagens dadas e com as crenças predominantes. Sem punição

ou recompensa, o riso do cômico transpõe o terror da morte, os medos dos absurdos, em coisa alguma.

Para Pavis (2005, p. 59),

> o trágico necessita da aceitação, por protagonistas e espectadores, de uma ordem transcendente e imutável. O cômico, ao contrário, indica claramente que os valores e normas sociais não passam de convenções humanas, úteis à vida em comum, mas dos quais poderíamos nos privar e que poderíamos substituir por outras convenções.

Dispor aspectos insólitos da existência, expô-los ao ridículo, deixar transparecer as fraquezas, os aspectos ingênuos e estúpidos da humanidade construídos para satisfazer as convenções humanas. Afrouxar os sistemas e movimentar as relações polarizadas (opressor-oprimido, verdade-mentira, certo-errado, moral-amoral), eis duas caracterizas que o cômico e seu riso indicam.

Puro prazer no jogo do viver, puro prazer na intuição, sem uma causa que se apresente, genuinamente, para além de si mesmo, opõe-se ao riso provocado pela crítica engajada. Liga-se, fundamentalmente, a ações, gostos ou expressões corporais, em contraposição ao chiste ou humor, do qual a percepção insólita da coisa risível ocorre por meio da sabedoria mundana que conduz o outro a desvendar o enigma exposto. Riso cerebral, que se baseia na percepção intelectual das contrariedades lógicas (ALBERTI, 2011).

O sentido louco, desmedido, absurdo da vida, de maneira a chocar as noções e convenções por meio de um jogo contínuo com o inverso são fundamentos do cômico de ações ou cômico corporal, dos quais as tipologias do bufão e do palhaço são exemplificações.

Brum (2008, p. 57) argumenta que:

> Apesar de existir um tipo de cômico cerebral que se atém apenas a “contrariedades lógicas” (humor inglês), existe também uma espécie de “riso louco”, desmedido, revelador dos absurdos (risíveis) da vida. Novamente é Stendhal quem nos orienta: a sátira (Stendhal se refere aqui a Molière), com sua obsessão pela crítica, é inferior ao “riso alegre” que é conduzido por “uma imaginação louca que nos faz rir como uma criança”. O riso provocado pelo cômico passeia, assim, pelo mundo das aparências e zomba, de maneira despreocupada, das supostas profundidades da existência.

Um, apresenta a contrariedade lógica. Outro, passeia pelo mundo das aparências, das supostas profundidades da existência de maneira despreocupada. Máscaras que se fixam e se removem simultaneamente. Alteram as configurações postas sem largá-las, desfiguram sem fixar novos traços. Exagero de traços, deformados, produz um riso sem sentido. Inverossímil, caricatura de enigmas, fantasia sem consequências, diversão livre de compromissos morais de correções. Ainda, grotesco, disforme, entorpecido, ri da existência dos homens, ao mesmo tempo que ri de si mesmo, sem uma busca por algo externo à própria vida.

O irônico, diz Hegel (1999), produz o riso pelo conteúdo do que se destrói. O cômico, por outro lado, destrói "[...] o que é desprovido de valor em si, o que se manifesta oco e vazio, mas abrange coisas realizadas e excelentes" (HEGEL, 1999, p. 176), e, desse modo, "não deve o *páthos* ser nem uma simples estultícia nem um capricho" (HEGEL, 1999, p. 235).

*"*A espécie é tudo, o indivíduo não é nada", diz Nietzsche (2013), afirmando que é apenas no momento em que for possível acessar uma liberação derradeira, a derradeira irresponsabilidade, que o riso se tornará possível na instauração de sua *Gaia Ciência*.

Diz:

> Talvez então o riso se tenha aliado à sabedoria, talvez então resulte em nada mais que a "gaia ciência". Enquanto se espera, tudo caminha de maneira diferente, a comédia da existência ainda não se tornou "consciente de si mesma", continuamos ainda na época da tragédia, na época das morais e das religiões. O que significa essa perpétua aparição de fundadores de morais e de religiões novas, de instigadores da luta pelas avaliações morais, de professores de remorsos e de guerras de religião? Que significam esses heróis e esse teatro? (NIETZSCHE, 2013, p. 38)

Aliado à sabedoria, o riso, de caráter cômico, a comédia da existência, resulta em nada mais do que a *Gaia Ciência* (*idem*). Destituir os fundadores das morais. Desvendar um teatro da existência, constituído de máscaras que se colocam e fixam-se. Rir sem a defesa de uma causa específica, sem um comprometimento, visando a espécie, superando o indivíduo.

Exagero, loucura, desmedida e demência. Um amor sobremodo à vida e somente a ela. Vida que se quer justapor, confundir e desfigurar. Imprevisível. Felicidade que, segundo Deleuze (1997), encontra-se na captura do ponto de

demência. Exagero que se contrapõe “à sabedoria artificiosa e sombria, bem como à ciência de quem sabe tudo menos viver e amar" (RIGER, 2006, p. 42).

Simultaneamente apresenta a realidade social, das quais se está acostumado, e o reflexo do espelho deformado, exagerado, demente, abusivo. Revela o absurdo no conhecido e, concomitantemente, torna-o familiar. Como na gravura *Até a Morte*, de Goya (1746 – 1828):

Figura 7: *Hasta la muerte*, pintura realizada por Goya, série *Los Caprichos*.
Fonte: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Por meio da farsa dos contrastes, o artista apresenta uma cena na qual uma velha, enrugada, feia e sem dentes se arruma em frente ao espelho, vaidosa e contente com o que vê. Ao seu lado, apresenta-se uma bela criada, que, submissa, se opõe à imagem de ostentação da patroa. Rindo da situação, encontram-se, ao fundo, jovens que reforçam os contrastes da cena que se perpetua *Até a Morte*.

Real e ficcional, distorcida pelo exagero, torna o evidente em estranho, o real em distorcido. Jogo de exagero que abala as regras constituintes das relações.

Espelhado em vários aspectos, contrapondo um falso espelho que utiliza a velha, apresenta contrastes insolúveis que coexistem sem a possibilidade de harmonizar-se.

A partir de um movimento ambíguo: utiliza de elementos degenerativos percebidos no ser humano de maneira transformadora e positiva. Desconstrói e reconstrói, simultaneamente, demonstrando a humanidade presente nas ações e no pensamento de indivíduos, criando, assim, potências transformadoras por meio do contato positivo com o baixo produtivo.

Para Bakhtin (2013, p. 19):

> [...] quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida em seguida, mais e melhor. Degradar significa entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, e portanto com atos como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção de alimentos e a satisfação das necessidades naturais. A degradação cava o túmulo corporal para dar lugar a um novo nascimento. E por isso não tem somente um valor destrutivo, negativo, mas também um positivo, regenerador: é ambivalente, ao mesmo tempo negação e afirmação. Precipita-se não apenas para o baixo, para o nada, a destruição absoluta, mas também para o baixo produtivo, no qual se realizam a concepção e o renascimento, e onde tudo cresce profusamente.

Gargalhar comicamente das contradições e subversões existentes finda por encerrar uma ideia niilista, que conduz tudo ao aniquilamento e à falta de sentido da existência. Apresenta e esconde, ao mesmo tempo. Constrói e reconstrói simultaneamente. Sem ignorar o sofrimento, evoca o riso e a dança dionisíaca do Zaratrusta (NIETZSCHE, 2005), cheio de lágrimas e risos, carregada de uma humanidade inferior, assustadora e, ao mesmo tempo, de uma riqueza inesgotável.

3.2 SER CÔMICO: DILATAÇÃO ENTRE VIDA E ARTE

Seres cômicos. Tão somente seres. Criaturas que exiladas das verdades, não se entregam ao exílio. Causadores de espanto, vergonha e medo. Tão somente seres. Resistindo à monstruosidade da existência, jogam com suas mazelas que lhe colocam em situação de exclusão. Colocam-se no mundo em formas que ressaltam

a inevitável finitude do ser. Um qualquer ser-humano, resumido a formas quaisquer. Mundanos e grotescos. Errados e fracassados. Marginais e inferiorizados. Astutos e trapaceiros. Esses seres mantêm-se impunes do julgamento e do castigo. Tão somente seres cômicos. Não representam, são eles próprios.

Podem agir por vias da transgressão, da trapaça e da astúcia, ligando-se à marginalidade e aos arquétipos mais banais, como os seres da comédia dell`arte; podem encontrar-se condicionados a uma natureza grotesca e disforme, em contraste com a normatividade corporal hegemônica, como os bufões e os bobos da Idade Média; podem, ainda, permanecer fadados ao fracasso e ao erro em todas as suas ações, como os palhaços e os clowns.

Esses tipos cômicos atuavam nas fronteiras da existência, dilatando a relação entre a vida e a arte. Atuavam em um sentido oposto às personagens complexas do teatro ocidental, de caráter psicológico e definidores de padrões de beleza, realizadas por atores interpretando papéis. Esse cômico, que é a própria comédia dell'arte, "[...] enraizada na vida do povo, extraía dela sua inspiração [...]" (BERTHOLD, 2006, p. 353) para provocar o riso.

Em uma manifestação popular, a comédia dell'arte italiana, nome atribuído posteriormente ao surgimento do fenômeno (BARNI, 2003), era realizada por grupos de pessoas que perambulavam de cidade em cidade desenvolvendo apresentações teatrais. Em condições ridículas de sobrevivência, se apresentavam em feiras e praças. Permeavam diferentes lugares e cidades, sem fixar sua moradia. Viviam como famílias que eternizaram a inferioridade de sua existência, em meio à simplicidade de suas carroças. Um veículo explorado como forma de expressão, de moradia, de locomoção, de movimento, de instabilidade e de sobrevivência.

Rubião (2007, p. 230) elucida que:

> E, se esse riso incide sobre a crença de uma articulação estável entre o ser e o vasto campo do parecer que se oferece como máscara na cultura, ele também se expande, impulsionando a formulação de novos dizeres que atuam a partir da possibilidade de se jogar com o campo do parecer, apontando-lhe suas desproporções, seus pontos de inconsistência e de inadequação.

Jogando com o campo entre o ser e o parecer, os artistas da comédia dell'arte revelam suas próprias condições de colocar-se perante o mundo e como tais condições se colocam perante eles. Jogam com a condição inferior de sua própria

existência. Fazem do cômico uma possiblidade de revelar arquétipos ridículos do ser-humano. Expressam os marginais que perambulam o mundo. Suas figuras são astutas, trapaceiras, mentirosas, enganadoras. Sempre atrás de saciar sua fome, seus prazeres e suas vontades, que, na busca por sua sobrevivência, encontram na expressão cômica do teatro a possibilidade de existir e de ser.

Barni (2003, p. 28) expõe que:

> Se de um lado de fato os atores não possuíam um texto escrito a ser decorado e encenado, cada ator ia se especializando mais e mais num tipo, num personagem, e ia compilando uma série de materiais por escrito, um, digamos assim, "repertório próprio", para ser utilizado em cena, conforme o momento e a repetição das situações o permitissem. Alguns desses materiais chegaram até nossos dias. Evidentemente, aqueles atores de maior talento, os que seriam depois confundidos com a personagem que representavam, ou que a ela dariam seu próprio nome, terão sido certamente fonte de inspiração para os demais detentores daquela personagem.

A expressão teatral desses artistas era estruturada, inicialmente, por meio de roteiros gerais, chamados posteriormente de *canovaccio*, que conduziam a trama e as ações das figuras arquetípicas sumárias desse teatro: o velho, o criado, o namorado. Na trupe desses artistas, cada um tinha responsabilidade sobre uma das figuras, podendo desenvolvê-la durante toda a sua vida.

Os patrões são os que impõe as ordens, os saciados que desfrutam de sua riqueza, os que têm a propriedade das verdades, os chefes que mandam nos subordinados. **Pantaleão**, um velho avarento, comerciante bonachão, maltrata seus empregados para acumular bens. **Doutore**, aquele falso intelectual, utiliza-se de palavras rebuscadas, de uma retórica que impressiona, contudo vazia. Firma-se em um discurso de poder, para convencer os demais. Falsas ou verdadeiras, suas palavras são incompreendidas pelos por seus ignorantes servos, que não são capazes de questioná-las. Estes, por sua vez, são obrigados a aceitar o que está sendo dito por não terem nada relevante a dizer. **Capitão**, um corajoso falso, um herói covarde que simula sua coragem, vaidoso, impõe respeito, ao vangloriar-se de suas importantes ações, que são na verdade farsas.

Como contraponto aos patrões, há os criados ou *zannis.* Sobre a origem dessas figuras cômicas, Barni (2003, p. 25) elucida:

> *Zanni* a origem desse que é o nome genérico dos criados é controvertida. A hipótese mais provável e a que o faz derivar diretamente do prenome dos criados, sempre Zan, Zani, Zuan, Zuani, Zuanc, ou Zanni, que são a transformação dialetal do norte da Itália para Giovanni, Gianni ou Gian: Gian Cappella, Zan Gurgolo e assim por diante.

Nome de origem vaga, os empregados, ou *zannis*, aparecem como os trapaceiros que subvertem as ordens; os ignorantes que não compreendem as verdades; os preguiçosos que não executam o que lhes foi mandado; os pobres e famintos que só pensam em saciar sua fome. Inferiores, são considerados pelos patrões como servos. **Arlequim**, um criado simplório, vindo do campo. Ignorante, vadio e preguiçoso. Insolente, astuto e enigmático. Sempre está faminto. **Briguela**, um criado aproveitador, inescrupuloso e astuto. Faz intrigas para conseguir matar sua fome.

Outro ser cômico mitológico que aparece em distintas culturas de diferentes tempos – o bufão, o bobo, o jogral, o hermafrodita, o louco ou o monstro. Ganha a forma como é popularmente conhecido na Europa no período da Idade Média (JÚNIOR, 2006). Permeia as mazelas de sua própria natureza, com características grotescas, evidenciadas em suas deformações corporais ou cognitivas. Seu risível é expresso por meio de um ser grotesco, disforme, debilitado, alucinado, assustador e repugnante.

Inteligente, sagaz e grotesco, demostra que o poder e sua manutenção acontece, em primeiro lugar, por meio de aparência. Corcundas que evidenciam a presença da deformidade corporal. Anões que subverte o desenvolvimento natural do corpo. Bufos, pois, escancaram os inevitáveis erros da natureza.

O ser cômico do bufão, grotesco e disforme, demostra, por sua própria existência, o grande deboche da natureza humana. Por meio da zombaria, da festa, do escárnio, da escatologia, do grotesco e da sexualidade, o bufão blasfema a ordem e os bons valores, evidenciando estados degenerativos e marginalizados da existência. Assemelham-se a criaturas disformes representadas nos dramas satíricos gregos, ao aliar profano e sagrado. Diferem-se, contudo, por não estar na qualidade de representação, uma vez que sua condição enquanto figura cômica é a mesma condição em vida (LEITE JÚNIOR, 2006).

Turner (1974, p. 134) afirma que tal ser cômico

> operava como árbitro privilegiado dos costumes, dada a permissão que tinha de zombar de reis e cortesão, ou do senhor do solar. (...). Em um sistema onde era difícil para outros censurar o chefe de uma unidade política, podíamos ter aqui um trocista institucionalizado, atuando no ponto mais alto da unidade, um galhofeiro capaz de expressar os sentimentos da moralidade ofendida.

Profanador do sagrado e dilatador da baixeza humana e da vida em sociedade, amoral e multifacetado, sob a proteção da loucura, tinha permissão de dizer ao rei e a toda a corte tudo aquilo que o povo gostaria de falar e não lhes era permitido. Escancarando a faceta negativa do poder, o bufão era coroado no carnaval, transformando-se em rei, por um dia, invertendo as relações de poder.

Um ser cômico pode ser, também, um simples fracassado, fadado a cometer erros em todas as suas ações, como os palhaços e/ou os clowns[8]. Tais figuras diferenciam-se do bufão por suas ingenuidades e a maneira desajeitada de se relacionar com as situações cotidianas. São os arquétipos humanos da ação desastrosa, dos comportamentos desajustados, errados e simplórios.

No caso inglês, essa figura é comparada, muitas vezes, aos indivíduos que migraram do rural para o trabalho mecânico, estranhando, a todo tempo, os novos contextos que passaram a integrar. O **Branco** (autoritário e inteligente) e o **Augusto** (trapalhão, inocente, sagaz) são as duplas típicas do palhaço, que encontram a satírica perfeita para escancarar relações de poder (BURNIER, 2009).

Cria sempre uma situação que aparentemente lhe produziria uma satisfação, mas que, na verdade, lhe conduzirá ao erro. Por meio da falha, aproxima-se do homem imperfeito. Errado e fracassado em suas ações, evidencia os desastres humanos, a constante predisposição para o insucesso, o estado de desequilíbrio como em uma embriaguez.

Como as figuras da comédia dell'arte e do bufão, mostra-se contrárias às normas, ocupando-se, cada um à sua maneira, de romper as regras socialmente

[8] O termo palhaço deriva do italiano *paglia*, que significa palha. Essa expressão refere-se, justamente, ao tipo de material usado inicialmente para a confecção de suas vestimentas. A palavra clown deriva do inglês *clod*, referindo-se ao camponês e sua ligação com a terra. De origem no circo e da pantomima inglesa, ambos os termos referem-se a figuras cômicas constituídas a partir de brincadeiras e atuações populares. Por isso, embora de origem e composição diferentes, neste trabalho, ambos os termos são considerados sinônimos (BURNIER, 2009).

instituídas. Em funções ambivalentes, ao existirem, incorporam o sentido trágico e risível do mundo.

Todos esses não possuem máscaras externas, como são as construções realizadas por meio das representações dramáticas tradicionais, para as quais se atribuiu convencionalmente a ideia de um “personagem”, que aplicam a máscara como um ser exterior ao indivíduo que o representa, um ser estranho ao intérprete que deve tentar moldá-lo ao seu corpo.

Primitivos, sem gênero, são como a protagonista de Clarice Lispector (1976, p. 12-13) em *Água Viva*:

> Estou lidando com a matéria-prima. Estou atrás do que fica atrás do pensamento. Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais. Estou num estado muito novo e verdadeiro, curioso de si mesmo, tão atraente e pessoal a ponto de não poder pintá-lo ou escrevê-lo. [...] É um contato com a energia circundante e estremeço. Uma espécie de doida, doida harmonia. Sei que o meu olhar deve ser de uma pessoa primitiva que se entrega toda ao mundo, primitiva como os deuses que só admitem vastamente o bem e o mal e não querem conhecer o bem enovelado como em cabelos no mal, mal que é o bom.

Em uma espécie doida, entregue a todo mundo, distorcendo bem e mal, esses seres cômicos possuem uma identidade própria e mundana, marcada pela particularidade e pela generalidade, reflexo da própria existência desvirtuada. Não representam suas desgraças, vivem-nas. Expõem, sem excluir, o antinatural e o antimoral por meio de serem eles próprios a paródia, que só admite vastamente o bem e o mal.

3.3 FAZER-ME-RIR OU FAZER-SE-RIR? CONCEITOS INEXISTENTES SOBRE A MEDIAÇÃO DO CÔMICO

Sob um enfoque tradicional, o riso não faz parte dos elementos que se ensinam. Integra a experiência humana de caráter involuntário. Permeia as trocas e compartilhamentos realizados entre amigos. Compõe elementos da vida, sem necessidade de escolarizar-se.

Diz Larrosa (1998, p. 181):

> A única coisa que o professor pode fazer sem se ruborizar demais é pregar o riso, analisar o riso: reivindicar seriamente o chapéu de guizos, falar dogmaticamente sobre as orelhas de burro, fazer sermão sobre a capa puída dos vagabundos. Mas um professor não pode vestir um chapéu de guizos.

Analisar, pregar e reivindicar são as únicas coisas que o professor consegue fazer com o riso. Vestir uma capa puída é impróprio. Ele pode, no máximo, permitir aos alunos fazer-me-rir, ou vice e versa, ou seja, montar um riso para ele ou ele para os alunos. Um riso para o outro. Fabricado. Produzido. Fazer rir o receptor.

Não pode ele fazer-se-rir ao vestir a capa puída do vagabundo ou ao pôr em si um chapéu de guizo. Não pode deixar transparecer que seja ele próprio o ridículo que analisa. Ou deixar o riso se produzir através de determinada ação de um sujeito indeterminado. Riso louco, desmedido, sem sentido. Riso cômico.

A partir do momento em que o teatro e, por consequência, o cômico teatral e o riso, passam a fazer parte do currículo de ensino regular, recai sobre o professor de teatro uma difícil tarefa. Redimensionado o sentido de professor de teatro no Brasil, caracterizado por "[...] uma dupla competência, artística e pedagógica, reunida em um único profissional [...]" (PUPO, 2011, p. 114), o riso torna-se vertente da mediação do cômico, seja em ambiente escolar ou não, de maneira que não apenas se analisa, apregoe ou reivindique, mas enverede-se em sua análise e descoberta, em sua conceituação e provocação, em sua teorização e criação.

Até então, o riso aparecia apenas como uma "tábula de salvação", utilizado para ultrapassar os espaços disciplinadores da sociedade moderna. Sem uma delimitação na escola, encontrava-se no âmbito da graça e da animação, para o qual a educação se reportava como uma possibilidade de melhoria do ambiente, das mediações e do aprendizado. Riso altamente aplicado, mastigado e devorado.

Ciente de que essa noção de riso é imprópria para os professores de teatro dessa investigação, esta pesquisa deparou-se com um vazio a respeito da fundamentação sobre uma mediação do cômico, na atualidade, capaz não só de orientar o trabalho desenvolvido pelo professor, e, principalmente, explicar a investigação conduzida pelo pesquisador.

Diante desse vazio, resta fazer algumas ponderações a respeito do assunto. Inicie-se pelo que já se encontra conceituado. Mediação cultural e mediação teatral

são conceitos formulados. Dizem respeito a abrangentes aspectos da relação entre educação, obra, espectador, museu e teatro. Sobre a mediação teatral, Pupo (2011) e Desgrages (2008) apresentam interessantes contribuições conceituais. Segundo o primeiro autor, essa "Diz respeito a um profissional ou instância empenhados em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias" (PUPO, 2011, p. 114). Já o segundo, a define como: "Qualquer ação que ocupe o que por alguns autores é chamado de terceiro espaço, aquele existente entre a produção e a recepção" (DESGRANGES, 2008, p. 76). Em ambos os casos, a mediação teatral está direcionada ao acesso às obras, à democratização cultural (PUPO, 2011).

Caberia essa nossa na conceituação para a mediação do cômico investigada nesta pesquisa-ação? Em partes... Primeiro porque a mediação a qual esta tese se refere se vincula à prática docente de professores de teatro em uma ação cultural realizada no formato de oficina. Filia-se, diferentemente do conceito de mediação teatral, diretamente à relação entre o teatro e educação, à prática educacional do professor de teatro. Contudo, este trabalho propõe que uma mediação em teatro, justapondo a delimitação entre a mediação teatral e a mediação do professor de teatro, deve produzir a aproximação entre obra e público/aluno, levando em consideração contextos e circunstâncias diferentes, de maneira a ocupar um espaço entre a produção e a recepção.

Segundo, porque a especificidade do cômico teatral e de seu riso (histórica e contextual), embora não invalide uma aproximação com o conceito de mediação, quer educacional ou teatral, possui especificidades que lançam o professor de teatro à necessidade de uma abordagem específica, mas não pura. A experiência com o riso e com o cômico lidam com relações e produção de efeitos muito peculiares, os quais o professor de teatro não poderá deixar de levar em consideração.

Tome-se por referência a experiência com o riso na acepção de Nietzsche, as quais Alberti (2011, p. 16) argumenta:

> As formas em que o riso aparece na obra de Nietzsche permitem de fato compreender sua experiência do riso como Bataille a compreende como uma experiência do não-saber. Experiência necessária, imperativa, que constitui talvez, segundo o próprio Nietzsche, a salvação para o pensamento aprisionado dentro dos limites do sério. "Talvez ainda haja um futuro para o riso!", diz no começo de *A gaia ciência.* Nesse futuro, o homem estaria disposto a se libertar da finalidade do *Dasein,* do um que é sempre um,

> sempre algo sério, final e monstruoso. Nesse futuro, diz Nietzsche, talvez o riso se tenha ligado à sabedoria, talvez exista então apenas a “”gaia ciência”.

Experiência do não saber, derivada do desapego das verdades absolutas, da crença na razão e de uma positividade da existência. Riso que procura alçar o “impensável” ou, segundo Foucault (1966, *apud* Alberti, 2011), um riso diante da “impossibilidade clara de pensar aquilo*”.* Riso incomodante produzido por um não-lugar da linguagem gerado pela impossibilidade do lugar-comum, de ligação entre as palavras e as coisas. Ultrapassa a existência como um sempre um, final, séria e monstruosa.

Por meio de um jogo incomodante, e ao mesmo tempo lúdico, o riso, dessa forma, se manifesta como uma espécie de arrebatamento mediado pelo deslocamento que conduz uma experiência impensável, indizível, não nomeável. O sujeito que se coloca, ou que é colocado nessa situação, adentra em campos desconhecidos. Causa desconforto, incômodo, espanto, condenação, julgamento, perturbação. Ao deparar-se perante o conflito insólito, exigem-se reações que são inevitáveis, manifestadas em risos, condolências, reprovação, repressão, entre outros.

Evitando um vazio niilista e a noção de impossibilidade de uma prática dessa natureza, seguem-se três opções de conceitos que podem embasar o trabalho do professor e a concepção do pesquisador sobre a mediação do cômico.

Conforme Nietzsche (2013, p. 38):

> Mas nunca encontrarás aquele que saberá zombar de ti, indivíduo, mesmo naquilo que tens de melhor, aquele que será capaz de te fazer ver de maneira adequada tua miserável pequenez de mosca e de rã! Para rir de si como conviria, como a *estrita verdade* o exigisse, os melhores não tiveram até agora bastante autenticidade, os mais dotados bastante gênio! Talvez ainda haja um futuro para o riso!

Garantir um futuro para o riso, sem levá-lo à “estrita verdade”. Negar-se a conduzir de maneira adequada o outro e a si à condição de sua pequena estupidez. Reivindicar a impossibilidade perante a mediação do cômico de uma autenticidade, de um gênio dotado, de uma maneira adequada de fazer rir. Eis a primeira opção.

Em Larrosa (2001, p. 289) verifica-se uma segunda opção:

> Educação do Talvez tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. Mas que, ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez, do interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade.

Educar para o talvez. Permanecer continuamente no âmbito do talvez, do talvez ensino, talvez aprendizado. Talvez de uma resposta que nunca poderá existir. Contingência, agenciamento, suspensão, que requer do professor sua vida, seu tempo, suas palavras, seus pensamentos e sua humanidade. Eis uma segunda opção.

Mediar o cômico e o riso como um devir *deleuziano* (DELEUZE e GUATTARI, 1995), logo, como território e, ao mesmo tempo, *desterritório*. Sem cartilhas ou fórmulas absolutas, contudo, fazendo uso, mesmo que blasfêmico e depravador delas. Um rizoma sobre o conceito-impossível-de-formular da mediação do cômico, que vai do discurso filosófico sobre o cômico à prática do cômico teatral. Do riso cômico ao corpo ridículo. Não exatamente nessa sequência e não necessariamente com sequência. Eis a terceira opção.

CAPÍTULO 4

PREPOSIÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DO CÔMICO

4.1 O DESVIO PARA ABANDONAR-SE AO QUE SE QUER

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).

Os dados foram 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, encontram-se no anexo, 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 inexiste.

O primeiro tópico deste capítulo constrói a ideia inicial da qual se concebeu a ~~(des)~~proposta dessa pesquisa. Em seguida, são apresentadas algumas características sobre os alunos. Consecutivamente, realiza-se uma análise de três dias de oficina, a partir das palavras registradas pela professora, Caroline Marzani, que caracteriza a ideia construída sobre a mediação do cômico realizada no próximo tópico.

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 diaera 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 nesta tese 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.

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*[9] de interação grupal entre os alunos e os 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?

QUESTÃO 03: SE SIM, DIGA O LOCAL EM QUE VOCÊ ASSISTIU À APRESENTAÇÃO DE TEATRO.	
RESPOSTAS RELACIONADAS À ESCOLA	**Quant.**
○ Eu fui uma vez com a escola ○ Na escola, eu estava como papel principal como "a dona baratinha'	**2**
RESPOSTAS RELACIONADAS AO TRABALHO DA CIA DO INTÉRPRETE	**Quant.**
○ CRAS. ○ Sim, palhaçadas no CRAS. ○ Foi sobre as correntes frias e quentes [Evento de abertura da 2ª oficina].	**5**

[9] 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.

○ Vou no Centro da Juventude [Trabalho da CIA em evento da Secretaria de Assistência Social]. ○ Dito e feito [espetáculo apresentado pela CIA no teatro da PUCPR, em 2012].	

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?

QUESTÃO 05: SE SIM, ONDE VOCÊ ESTUDOU TEATRO?	
RESPOSTAS RELACIONADAS ÀO ATUAL PROJETO	**Quant.**
○ Estou fazendo no CRAS. ○ Tô fazendo no cras helena meister. ○ No CRAS. ○ Cras Helena Mester.	**4**
RESPOSTAS RELACIONADAS A ESCOLA	**Quant.**
○ [Na escola] Raquel de queiroz. ○ No colégio. ○ Na escola.	**3**

CASO ÚNICO: Fazendo estou, estou fazendo...

> Estou fazendo no CRAS. Tô fazendo no Cras Helena Meister. No CRAS. CRAS Helena Mester. 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 demostra, 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?

QUESTÃO 09: SE SIM, FALE ONDE VOCÊ ASSISTIU A UM NÚMERO OU A UMA APRESENTAÇÃO DE PALHAÇO.	
RESPOSTAS RELACIONADAS AO CIRCO	**Quant.**
○ No circo. ○ No circo e na abertura do ateliê. ○ Bom, eu só assisti uma apresentação de palhaços no circo, foi uma experiência bem legal, achei bem engraçado. ○ No circo foi muito engraçado. ○ No circo. Foi muito engraçado... E criativo. ○ Foi legal e foi no circo. ○ Circo, legal. ○ No circo; foi meio chato e meio legal. O palhaço só ficava falando e chorava. ○ Circo. ○ Circo, legal. ○ No circo e foi muito legal.	**11**
RESPOSTAS RELACIONADAS À ESCOLA	**Quant.**
○ Assisti uma coisinha na escola, e foi muito legal. ○ Na escola, foi bem engraçado. ○ Na escola, muito legal. ○ No colégio, não me lembro mais.	**4**
RESPOSTAS RELACIONADAS AO CRAS	**Quant.**
○ No CRAS. ○ No circo e na abertura do ateliê. ○ Eu assisti no CRAS, o palhaço Valter.	**3**
RESPOSTAS RELACIONADAS A RUA	**Quant.**
○ Legal, assisti perto da locadora, perto do Guatupê.	**1**

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.

QUESTÃO 10: AGORA, QUASE FINALIZANDO, CONTE ALGUMA SITUAÇÃO ENGRAÇADA QUE VOCÊ PRESENCIOU NOS ÚLTIMOS DIAS.	
RESPOSTAS RELACIONADAS À QUEDA:	**Quant.**

○ Meu gato subiu na cortina e caiu lá de cima...rsrsrs ○ Eu vi o gato caindo do telhado. Ele foi tentar pegar o passarinho, daí na hora de pular resbalou no chão. ○ O gato caiu da escada. ○ Um pia caiu. ○ Minha amiga caiu e eu dei muita risada. ○ Vi uma amiga levar um tombo de *skate*. ○ Palhaçadas e meu primo caindo. ○ Eu caí em cima da Gabi. ○ O meu padrasto caindo no banheiro. ○ Meu colega caiu e outra, vi um moleque cheirar o chão. ○ Vi uma menina caindo de *street board* (*skate*).	**11**
RESPOSTAS RELACIONADAS AO CONVÍVIO OU À FAMÍLIA	**Quant.**
○ Meu irmão mais novo cantando com umas vozes engraçadas! ○ Passar o dia com a família. ○ Gosto de ficar com a minha avó. ○ Colegas de sala no CEMITRA [Centro Municipal de Educação Especial para Iniciação ao Trabalho Professora Zophia Petronela Socoloski], aula de teatro no CEMITRA. ○ 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. ○ Jogaram eu pra cama em um lençol.	**6**
RESPOSTAS RELACIONADAS À APRESENTAÇÃO OU ÀS AULAS DO PROJETO	**Quant.**
○ A apresentação do ateliê da comédia. ○ Ah, que eu me lembro foi a apresentação do ateliê. ○ No primeiro dia quando chegamos nem esperávamos eles [a intervenção cômica na abertura do projeto] fazendo palhaçada. ○ No primeiro dia que eu vim tinham palhaços a nossa espera. ○ Vídeo fazendo gelatina ou alguma coisa usando máscara [exercícios realizados nas aulas]. ○ A dança ridícula nas aulas de teatro.	**6**

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.

QUESTÃO 01 DO FÓRUM DA 1ª OFICINA DO DIA 20/10/2013: QUAL A SUA EXPECTATIVA EM RELAÇÃO ÀS AULAS?	
RESPOSTAS RELACIONADAS À TIMIDEZ:	**Quant.**
○ Me soltar mais, ser mais comunicativa! ○ Perder a vergonha, e me soltar mais. ○ Perder a timidez. ○ Me soltar mais.	**4**
RESPOSTAS RELACIONADAS À AMIZADE:	**Quant.**
○ Fazer amizades. ○ Fazer novas amizades . ○ Novas amizades.	**3**
RESPOSTAS RELACIONADAS AO APRENDIZADO:	**Quant.**
○ Aprender mais. ○ Eu acho interessante isso, aprender. ○ Aprender muito.	**3**
RESPOSTAS RELACIONADAS À DIVERSÃO:	**Quant.**
○ Eu espero que durante a duração deste curso eu me divirta.	**1**

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 demostram 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-atordoada, 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

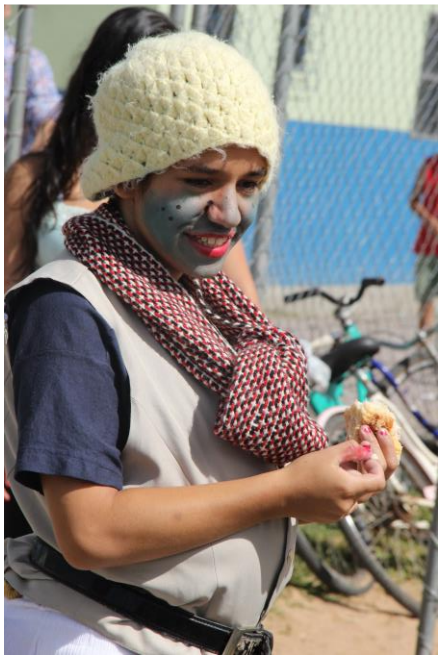
Figuras 12 e 13 – Imagens de Antônio durante intervenção cômica.

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...

4.2 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[10], que frequentou o curso do 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 quadro

[10] O termo “especial” é utilizado, neste texto, tanto no sentido literal da palavra, entendida como o que não é geral, que 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.

clínico 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, 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 as 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[11] e tem o cerne na questão da representação.

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.

[11] As oito categorias são as seguintes: *o* princípio *da cogitatio universalis,* o ideal do senso comum, o modelo da recognição, o elemento da representação, o negativo do erro, o privilégio da designação, a modalidade das soluções e o resultado do saber.

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, demostram 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” (Bakhtim, 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 demostra, 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.

4.3 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 desta tese, 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 conduzira 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 linguiça 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 linguiça, 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 demostrou 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, demostravam 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 papeis 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, demostrou, 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.

4.4 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 maestrina 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 verna 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:

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:

Elenco	Profa. Caroline Marzani e alunos da oficina Ateliê da Comédia
Iluminação	Helder de Miranda
Sonoplastia	Profa. Caroline Marzani e Eliton Micael
Figurino e maquiagem	Profa. Caroline Marzani e alunos do curso
Cenografia	Profa. Caroline Marzani
Adereços	Profa. Caroline Marzani, Eliton Micael e alunos do curso
Produção	Helder de Miranda e Kelly Nascimento
Coordenação geral	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 saiam 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, distraindo-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 arte que conduz 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 tentado 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 demostrou, 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 se 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 Demétre, 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 exibir 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 exibir, 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 demostrou, 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 Zaratustra, 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 fisgar.

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 papeis trocados e invertidos.

Demostrando 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...

4.5 ALGUMAS PALAVRAS A MAIS SOBRE NOSSO ENCONTRO

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, demostrando 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 ea 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 distanciado, 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 sentindo 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. Demostrou 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:

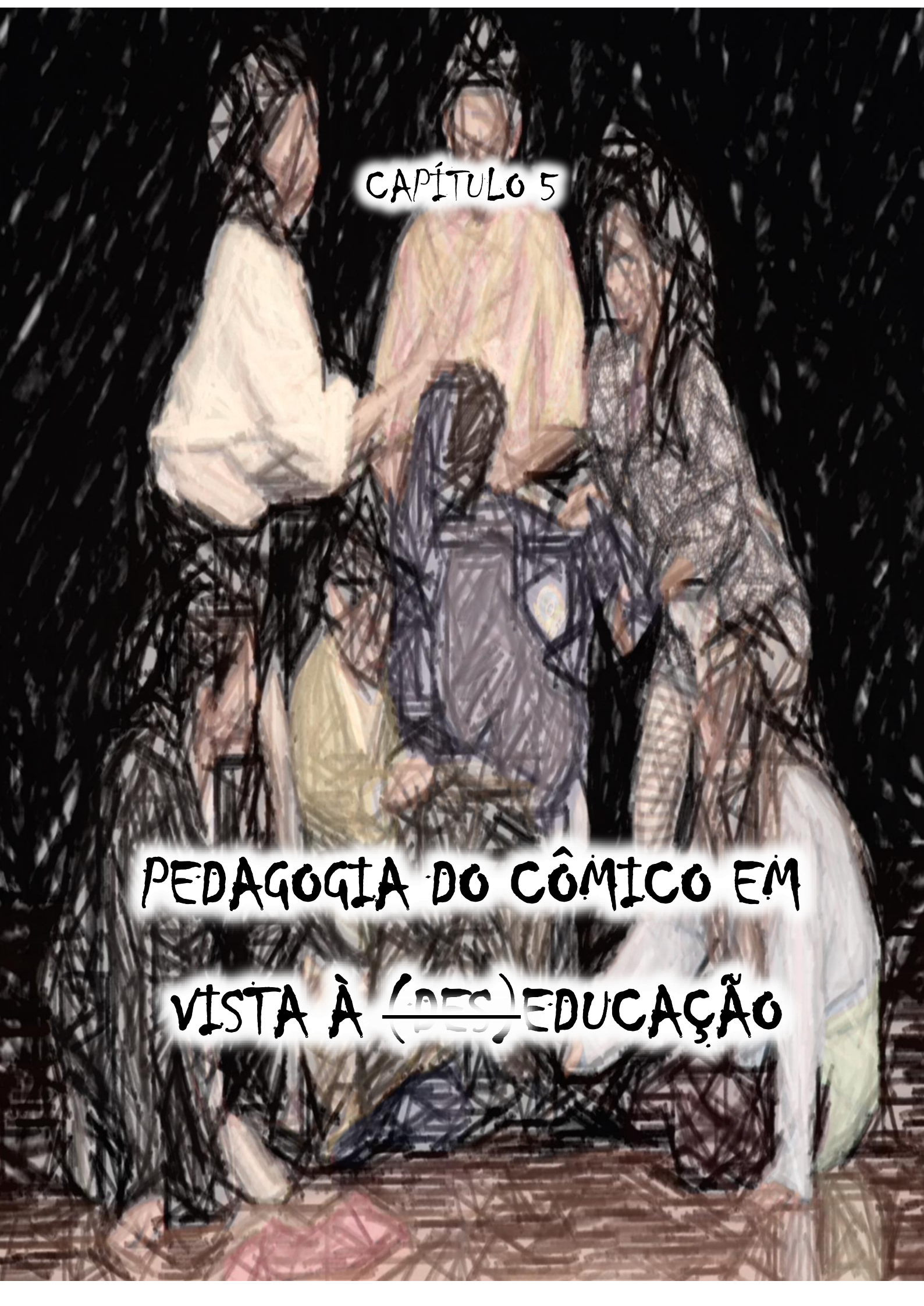
> Romper a linguagem para tocar na vida é fazer ou refazer o teatro; e o importante é não acreditar que esse ato deva permanecer sagrado, isto é, reservado. [...] Isto leva a rejeitar as limitações habituais do homem e os poderes do homem e a tornar infinitas as fronteiras do que chamamos realidade. 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.


CAPÍTULO 5
PEDAGOGIA DO CÔMICO EM VISTA À (DES)EDUCAÇÃO

5.1 MEDIAÇÃO DO (NÃO) SABER CÔMICO

Artes de falar, de morar e de cozinhar, assim chama Michel de Certeau (1994) as suas aventuras realizadas com seu grupo, na metade do século XX, no intuito de pesquisar os detalhes imperceptíveis do cotidiano. Pretendia observar, sobretudo, os deslocamentos da existência, no seu cotidiano, conduzindo o grupo para uma percepção de sentido além de si, por meio de si, entre si, para retornar às condições do presente, com um espírito de revisão e reconstrução (BHABHA, 1998). Procurava investigar o que, posteriormente, Bhabha (1998, p. 27) chamaria de trabalho nas fronteiras da cultura que não fariam parte do *continuum* de passado e presente.

Artes de falar, de morar e de cozinhar, diferente do que chama Michel de Certeau (1994), esta tese encontrou-se, inicialmente, no *continuum* de passado e presente (BHABHA, 1998), oposto ao que Bhabha (1998) chama de fronteiras culturais. Pretendia a aplicação em circunstância de vida dos conhecimentos cômicos pelos alunos, com um espírito de retenção e manutenção, o que demarcou um interesse de fixar-se em si, por meio do outro, sem o outro.

Devir de próprio cotidiano da pesquisa, de microrrelações, a análise ocorreu como uma proliferação “disseminada de criações anônimas e perecíveis” (CERTEAU, 1994, p. 51), de reaproveitar recursos de realização das ações e que, no dizer de Certeau (*Idem*), fez aparecer movimentos de recriação, modificando recursos de forma insuspeita (*Idem, ibidem*, p. 18). Uma constante arte do cotidiano que dá novas formas aos elementos da experiência, escapando da ideia de uma pesquisa de opinião fundamentada em bases estatísticas. Uma constante recriação de um cotidiano, de uma noção de mediação do cômico, de maneira diversificada e criadora, no qual é experimentado a “liberdade gazeteira das práticas, uma possibilidade de vivê-las reintroduzindo dentro delas a mobilidade plural de interesses e prazeres, uma arte de manipular e comprazer-se” (*Idem, ibidem,* p. 18).

Por isso, o mediar do cômico mostrou-se como uma tática que só faz sentido dentro de um jogo, cujo propósito, embora previamente estabelecido, encontrou-se, necessariamente, aberto a sua própria ruína. Jogo no qual se está pronto para um riso, que desmoraliza a crença na verdade única, prolixa, oficial, planejada.

Produzir o cômico a partir de uma performatividade da própria vida; permitir mecanismos de produção do riso; confrontar-se com situações ridículas da existência humana; possibilitar a total veracidade e instabilidade dos que se colocam no jogo; o riso como parte da vida, a vida como uma possibilidade de provocar o riso. Diz Conquergood, a natureza do jogo "[...] está relacionada à improvisação, à inovação, à experimentação, ao contexto, à reflexão, à agitação, à ironia, à paródia, ao sarro, ao cômico e à carnavalização" (1989, p.83).

Jogo como um catalizador, como estimulador, que faz confluir o real e o imaginado, adentrar em esferas do múltiplo e do multifacetado. Jogo que ultrapassa o pressuposto de criação ou representação de boas obras, boas maneiras, bons sentimentos, boa aula ou, simplesmente, transmissão de informação, ideia ou criação de ilusão. Jogo de superação do psicologismo teatral que coloca o jogador fechado em si mesmo para o desenvolvimento de ações individuais e particularizadas.

Artes de falar, de morar e de cozinhar, cujo interesse é...

A seguir, expõem-se três ~~(des)~~propostas de mediação do cômico por meio de jogos. No final de cada uma delas, serão apresentadas releituras de jogos, realizados durante a pesquisa-ação, como um campo poético, que mescla o jogo com os seus conceitos.

5.2 JOGO DE MÁ EDUCAÇÃO

> Dia 17 de dezembro de 2013.
>
> Iniciei com aquecimento. Jogamos rua avenida e *bulldog*. Mas não durou muito. Quando passamos para o exercício de imitar e exagerar o outro, Joseane sentiu-se ofendida, achou que estavam tirando sarro dela e até bateu no Robert. Ele, por sua vez, não parava de falar. Joseane só negava o jogo, não se concentrava. Inara e Evelyn também. Até o momento em que Douglas, irritado, parou de jogar e deu uma bronca na Joseane. Ela sentou, ficou com muita vergonha, mas continuou discutindo com ele. Clarice se isolou em um canto e não quis participar. Tive que parar o jogo e propor outro, para acalmá-los. Antes disso, tentei conversar em roda com todos, mas não consegui. O jogo foi o seguinte: deitamos todos, de barriga para baixo e, um por um, deveria rolar em cima de todos. O jogo é relaxante e descontraído. Os meninos chegaram e começamos a nos arrumar. Jogamos todas as roupas no meio da sala e cada um começou a se vestir, com o auxílio dos outros. Foi a solução do momento, pois eles voltaram a se animar, quebrou aquele clima ruim. E se ajudaram. São cheios de emoções intensas e rápidas (MARZANI, 2013, p. 13).

Comportar-se de maneira estranha. Não saber como se portar. Reagir de forma errada. Comportamentos, aparentemente, inadequados. Aquele que possui um “bom” comportamento é o que possui um valor superior ao do “mau”, já que está de acordo com os valores essenciais, imutáveis, eternos da vida em sociedade, portanto, sagrados.

Jogo de má educação refere-se ao ato de jogar por via da diluição entre as noções de bom e mal, certo e errado por meio da coexistência plena e heteróclita do mundo, do objeto e do sujeito, concomitantemente, integrados pelo ruído, sem a necessidade de uma janela para contemplar ou para entendê-lo melhor.

Campo de batalha desordenado, jogo de pura intensidade, espelho vesgo das palavras e das coisas, experimentação rebelde, tabuleiro de jogo ideal, dobradiças do jogar, reservatório do pensar, que faz renascer e recriar, jogando pelo prazer e pelo gozo. A noção de má educação, utilizada propositadamente, não seria simplesmente, como o uso da palavra possa transparecer, o ato desordenado de destruir o ambiente do jogo, embora, no final, esse possa ser um dos seus resultados. Utiliza-se esse termo por fazer referência a uma figura fundamental para o entendimento desse modo de mediar.

Como funcionam as coisas? O que é isso? Como funcionam as coisas? O que é isso? E isso? E isso? E isso?

Criatura. Cria a turra. Cria a ânsia. Criânsia. Criança...

Jodar (2002, p. 35), fala que:

> Seu saber é o do desejo e da alegria. E a alegria, como sustenta Spinoza, é sempre boa, é vida que resiste à morte. A vitalidade da criança é milagre que rompe a velha ordem das coisas. A criança: capacidade de regressar eternamente à vida, alegria que afirma a vida no real. Seu dizer *sim* à vida, em sua modesta potência, é impugnação da tristeza e da servidão. Aquilo que ao homem lhe é concedido apenas uma vez, foi lhe dado pela primeira vez à criança. Trata-se da capacidade de manter transações com a liberdade e a alegria, a felicidade e o gozo.

Percorrer trilhas, explorar, fazer caminhadas, devir-criança são, justamente, um contato com as potências de vida que fazem com que se rompa a velha ordem das coisas. Dizer sim. Dizer sempre sim. Mais uma vez, dizer sim, explorando as modestas potências da vida e impugnando a tristeza e a solidão.

Explorar, uma, duas, três vezes, e, novamente, três, duas, uma vez, tudo que se encontra ao seu redor, toda vida que se tem para viver. Utilizar tudo o que se encontra a sua frente: porta, casa, janela, gato, cachorro, cadeira, escada, corpo.... Tudo vivido na máxima de sua existência, em uma verdadeira realidade expandida. Não representar circunstância ou alguém, ser elas próprias, com toda a vida que pode se querer, toda a experiência, em toda sua potência e circunstancialidade.

Fazer soar, emitir sons, produzir sons, retumbar, ecoar, divagar, espalhar, tanger, gracejar, rir. Vida, espaço, colegas, gargalhadas, sonhos a serem explorados em toda intensidade, com uma vitalidade altamente criadora. Desconhecer o que é conhecido, estranhar e estar em zonas de vizinhança, encontrar potências criadoras escondidas.

Regressar ao estado de criança é metáfora, não é regredir ao tempo passado. Não é imitar uma criança, mas emergir na mesma potência criativa que ela. É retomar o estado passado por meio do futuro. É querer não se afastar da vida. É se apegar sempre ao finito e ao eterno. A criança não constrói, ela é. A criança está sendo criança. Evocar a alegria devir-criança em um jogo com a forma: “tira da fôrma, tira a forma, [dês] forma, [re] forma, (...), ri da forma” (RIGER, 2016).

Diz Nietzsche (2005, p. 53):

> Inocência é a criança, esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim. Sim, meus irmãos, para o jogo da criação é preciso dizer um sagrado "sim": o espírito, agora, quer a *sua* vontade, aquele que está perdido para o mundo conquista o *seu* mundo.

Dizer sim. Dizer sim. Dizer sim. Procurar uma alegria, procurar um riso despretensioso ou uma gargalhada sem ambição. Um primeiro movimento, um jogo de criação, encontrar um estado de perder-se no mundo para encontrá-lo.

Estar em estado de devir-criança não significa que se entrará em uma felicidade alegórica, à procura de um infantilismo sem sentido. Mau comportamento é a principal característica desse jogo. A criança que trapaça. A criança que erra o jogo jogado, desvirtuando suas regras, por ignorância ou não. Criança cujas noções de bem e de mal, bom e ruim, não se encontram separadas. Jogo de astúcia-ainda-a-se-concretizar, jogo dos filhos de Arlequim.

Sendo mais baixa, passa por baixo; tendo mais flexibilidade, passa no meio; tendo mais energia, sai e entra, vem e vai. Não entende, ou finge que não entende (o que no final das contas dá no mesmo). Erra?! Erra?! Erra?! Sua lógica é outra, ou finge não acompanhar a lógica (o que, no final das contas, dá no mesmo). Vamos brincar no seu quarto? Diz para poder mexer nas roupas, nos armários, nos lençóis, nos papéis, nas ferramentas.

O mediador, nesse caso, estimula e, às vezes, põe algumas dificuldades de maneira que, ainda no jogo, possa errar e brincar com seus erros, fracassar ingenuamente. Empurra, interpõe, dispõe de situações. Abaixa-se, contudo, por ter encontrado uma série de pequenas casas, retiradas por alguma estúpida criança de sua caixa de brinquedo. Diz: “Em toda a parte, vejo portas mais baixas: quem for da minha espécie ainda poderá passar por elas, mas terá de abaixar-se!” (NIETZSCHE, 2005, p. 203).

Expõe as regras do jogo, acrescenta estímulos, mas nunca instrui absolutamente. Está pronto para que algo escape. Está pronto para o riso que destruirá o próprio jogo.

JOGO 01: MÃE CANGURU

Mãe-canguru como possibilidade de jogar em grande coletivo. Todos jogam, sendo igualmente importantes. Todos existem assumindo um papel no jogo. Mães-cangurus, seus filhotes e um lobo faminto. Cada mãe-canguru se expressa em seus instintos maternos perante o perigo. Existe no jogo com um único objetivo, esconder e proteger seu filhote. Este, por sua vez, figura-se por trás da figura materna, mantendo-se escondido. Agarrado nas costas de sua mãe, tem nela sua única proteção.

Faminto, encontra-se o aterrorizante lobo. Está à procura de uma caça. Seu maior alvo, que constituirá um belo banquete, pode ser um filhote-canguru. Desesperadas, fogem as mães-cangurus. Não temem por si e, sim, pelo assustador fato de perder sua cria. Na tentativa de afastar-se do perigo, mantêm-se sempre diante do caçador. Não fogem de costas, alheias ao inimigo. Para proteger seus filhotes, ficam de frente para o perigo. Nunca mostram suas costas, o esconderijo de

seu filhote. Contudo, o astuto caçador pode ser capaz de ultrapassar a figura da mãe, encontrando o alvo desejado. Ao tocar no filhote o faminto lobo apodera-se da caça, que desfruta em seu banquete.

Alcançado seu objetivo, a ação do lobo dá início a um novo processo. O filhote caçado troca de papel com o lobo. E, consecutivamente, o jogo repete-se seguindo as mesmas lógicas. Alheia ao conflito das mães que temem por seus filhotes e do lobo que se encontra faminto, existe, ainda, uma figura que observa o drama. Ao seu *bel* prazer, pode estabelecer a troca de papéis entre mãe-canguru e filhote. Os jogadores seguem a orientação e as duplas fraternas são invertidas. Tal observador, estabelecendo situações que redimensionam o curso do jogo, tem nas mãos o poder de interferir no conflito, que, entre outras coisas, podem ir além da troca de papéis.

JOGO 02: ESPELHO VESGO

Entre o tradicional jogo do espelho, duplas. No papel de espelhado, um jogador realiza movimentos que são repetidos pelo outro, no papel de espelho. Ao comando do professor, invertem-se os papéis.

O jogo apresenta-se em uma dupla heteróclita: uma figura entre duas. Como espelho, frente ao outro, reflete as formas e os movimentos do corpo colocado. Se caracteriza pela sinceridade e pela veracidade, no reflexo, na reapresentação, na repetição. Como espelhado, movimenta-se livremente construindo formas propositalmente estranhas.

Uma ridícula dupla que joga no limiar do entre. Formulam-se, jogando um jogo do entre dois seres. As regras do jogo definem os papéis, contudo, a sua justaposição tende a embaralhar a visão de quem observa. Justapostos, confundem-se. Espelho ou espelhado? Espelhado ou espelho? Espelho espelhado. Um entre estrábico, que, ao confundir, se mostra igualmente incapaz de discernir, de saber e de separar. Fundem-se. Espelho vesgo, como um jogo no entre.

Duplicada, apresenta-se uma figura que joga com formas que, tomadas como particularidades de seu próprio ser, confrontam-se pelo reflexo do que poderia vir a ser.

Jogo entre lugares, espelho vesgo, que distorce a forma.

Reapresentando-se, repetindo-se...

“(...) tirar da fôrma, tirar a forma, [dês] forma, [re] forma, (...), ri da forma.”

Fim de jogo.

5.3 JOGO DE ATORDOAR

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa
Cálice – Chico Buarque

Dia 30 de outubro de 2013.

[...] tirando os três meninos pequenos, o resto afirmou se sentir pouco à vontade em ser observado. Os três pequenos queriam a todo custo se exibirem, fazer gracinhas. Deixei os três expostos, sem nada em cena com o objetivo de nos fazer rir. Claro que não conseguiram e ficaram sem jeito.

O atordoador: aquele que tonteia, que causa perturbação dos sentidos, no outro ou em si. Provocador de queda, bebedeira, pancada etc. Inquietar o que é confortável e tranquilo, irritar, brotar o inusitado. Azucrinar. Aturdir. Perturbar. Assombrar.

Jogos que procuram tornar assustador o que é familiar, inquietar o conhecido, procurar amolações globais no estado do organismo (nas vísceras, nos músculos esqueléticos, no cérebro), do próprio corpo ou no corpo de outra pessoa, nos objetos, nos sons, nas informações, na temperatura, nas texturas etc. Angústia. Horror.

Assume-se o papel de *O Inquietante*:

estranhamente familiar relaciona-se, sem dúvida, com a esfera do assustador, daquilo que gera angústia e horror, mas também é verdade que o termo nem sempre é usado num sentido claramente definido e, por isso, acaba por coincidir com tudo aquilo que, de uma maneira geral, provoca medo. (...) O inquietante é aquela categoria do assustador que remete ao que é longamente conhecido, há muito familiar. (...) A palavra alemã Unheimlich [inquietante] é evidentemente o oposto de heimlich [doméstico], de heimisch [nativo] e, portanto, do que é familiar, e somos tentados a concluir que o "inquietante" é assustador justamente porque não é conhecido

> nem familiar. (...) Só podemos dizer que aquilo que é novo pode facilmente se tornar assustador e inquietante; algumas coisas novas são assustadoras, mas, com certeza, nem todas. É preciso acrescentar algo ao que é novo e - não familiar para que ele se torne inquietante (ECO, 2015, p. 312).

Em um jogo inquietante, estranhamente familiar, ou seja, atordoador. Ao assumir esse papel, o mediador procura perturbar a mente ou os sentidos[12]. Em um jogo inquietante, estranhamente familiar, ou seja, atordoador[13]. Dificulta o raciocínio lógico, para acessar outras lógicas perante o que já se conhece. Em um jogo inquietante, estranhamente familiar, ou seja, atordoador. Passa a desnortear a si próprio ou ao outro[14]. Em um jogo inquietante, estranhamente familiar, ou seja, atordoador. Estados latentes, estados de ressonância, estado de indecisão. Em um, nenhum, com um, sem um.... jogo inquietante, inquietante, inquietante, inquietante, inquietante, inquietante, inquietante, inquietante... estranhamente familiar, estranhamente, estranhamente, estranhamente, estranha a mente do familiar.... ator-od-a-dor[15].

Alterar a configuração das coisas, desfigurar-se. Permanece ao lado, em frente, por trás, junto. Fuga "para" encontrar novas e familiares possibilidades. Investe, portanto, em tudo aquilo que atordoa: a besteira, o erro, a superstição, a ideologia, a estupidez, o senso comum, o bom senso, a opinião.

O mediador do cômico indispõe-se em relação ao conhecimento como uma dimensão cumulativa e transmissível. Torna-se provocador de contraste com a normatividade, germinador de fraquezas humanas, deformação, erro, transgressão, ligando-se à marginalidade e aos estados inferiores do humano. Condiciona a existência a uma natureza grotesca e disforme.

> Grotesco é aí, propriamente, a sensibilidade espontânea de uma forma de vida. É algo que ameaça continuamente qualquer representação (escrita, visual) ou comportamento marcado pela excessiva idealização. Pelo ridículo ou pela estranheza, pode fazer descer ao chão tudo aquilo que a idéia eleva alto demais (SODRÉ e PAIVA, 2002, p. 39).

---

[12] Em um jogo inquietante, estranhamente familiar, ou seja, atordoador.
[13] Vide 12.
[14] Vide 12 e 13.
[15] Começo do jogo.

Provocador, malfeitor, cruel, sagaz. Por meio de um jogo incomodante, e ao mesmo tempo lúdico, o mediador introduzirá no jogo deslocamentos que conduzem a uma experiência impensável, indizível, não nomeável. O jogador será conduzido a campos desconhecidos e desconfortáveis, deixando transparecer corporalmente seus incômodos, desconfortos, incômodos, espantos, condenações, julgamentos, perturbações.

Fazer descer ao chão as altas ideias, em todos os sentidos, tanto daquele que propõe, como daquele que estará em condições de ser atordoado. Evocar uma carnavalização (BAKHTIN, 2013), na qual se localiza imagens altamente grotescas. Evocar as mitológicas figuras, participante do imaginário paródico e festivo das populações.

O mediador estimula e amplia os desconfortos. Produz, continuamente, o sonho do Zaratrusta:

> Então, um furioso vendaval o escancarou; zunindo, silvando, uivando, atirou contra mim um negro féretro. E por entre o zunir, o silvar e o uivar, o féretro espatifou-se lançando-se a mil gargalhadas. E através de mil caretas de crianças, anjos, corujas bufões e borboletas grandes como crianças, gargalhava e assobiava escarnecendo-me. Assustei-me, horrorizado; e fui atirado ao solo. E gritei de pavor como nunca havia gritado. Mas o meu próprio grito acordou-me – e voltei a mim (NIETZSCHE, 2005, p. 168).

Ao deparar-se perante o furioso vendaval, que zuni, silva, uiva, o ambiente e os sujeitos reagirão, manifestando-se por meio de risos, condolências, reprovações, mil gargalhadas e mil caretas. Ou seja, a neutralidade perante a situação será considerada, sempre, como uma falsa reação. Adaptar-se, reencontrar-se, variar e repetir, sempre atordoando-se mais e mais.

JOGO 01: EXPOSTO À OBSERVAÇÃO

Em experiências de ser observado.

Grupos de três ou mais alunos são expostos à observação dos demais. Separados dos observadores, são colocados em situação de evidência. Devem fazer os demais integrantes rir.

Observa-se, avalia-se, julga-se, analisa-se. Pode-se rir, ou não.

Observados, avaliados, julgados, analisados. Podem produzir o riso, ou não. Mas estarão, sempre, expostos. Se confortáveis, pode-se, novamente, provocá-los, atordoá-los, azucriná-los. Nunca poderão estar neutros, alheios aos olhares.

Olhares. Risos. Nada mais.

JOGO 02: FARSA DA CADEIRA

Maratona da cadeira.

Duas cadeiras são colocadas ao final da sala. Formam-se duas filas; os dois primeiros jogadores de cada fila devem sair juntos e percorrer alguns obstáculos, realizando todas as ações ao mesmo tempo.

Correr, dar uma volta na cadeira, sentar, levantar e voltar, o mediador aponta para estímulos desconfortantes. Os jogadores devem tentar ludibriar um ao outro, de maneira que o outro jogador não consiga executar a ação e fique desconfortável. Atordoa o outro atordoando a si mesmo.

Seguindo o tempo e a movimentação do colega, contudo, as duplas devem correr ou caminhar juntas até a cadeira, no mesmo tempo, e se sentar juntos nela.

Zanni primitivo, Zanni trapaceiro. Disputa de atordoar.

5.4 JOGO DE DESTRUIÇÃO

> *Dia 14 de novembro de 2013.*
>
> Chegamos à sala e novamente estava dividida em duas partes. Dessa vez porque haveria um bazar de roupas e tinham várias peças espalhadas em cima de carteiras. A princípio ignorei-as, e passamos a usar só metade da sala. Mas aí, no meio daquele caos de criança e roupas, resolvi usá-las em um exercício, afinal era aula do ridículo. Deixei que escolhessem peças.

> Virou uma bagunça só. Contudo, divertiram-se e riram muito ao se observarem ridículos e ao observar o outro (MARZANI, 2013, p. 6).

Estado de ruína; degradação; aniquilamento; extermínio; enfraquecimento moral; abatimento; decadência; queda. Ruir e degenerar para reviver. Abrir-se ao caos, destruindo os valores e, simultaneamente, emergindo no encontro com as forças criativas dionisíacas.

Histeria e loucura vividas em constantes contrastes de injúria, de violação, de exploração, de destruição, que conduzem sempre ao nada. Caos por toda a eternidade, "[...] não pela ausência de necessidade, mas no sentido de uma falta de ordem, de estrutura, de forma, de beleza, de sabedoria e de outras categorias estéticas humanas" (NIETZSCHE, 2013, p. 118).

Evitando a retomada a uma categoria estética humana imutável; negando-se a uma infelicidade gerada pela censura da razão; opondo-se à volta das leis do homem, que produzem valores da ordem, da forma, da beleza e da sabedoria; essa última (primeira, segunda e terceira) proposta de jogo, ou postura ética para uma mediação do cômico, aponta para mais uma das características desse ato de mediar: o jogo com a destruição.

Essa postura faz (re)emergir na potência de criação, na própria vida, impedindo que a experiência volte a uma fixidez de formas, procedimentos, vontades... ~~Esta atitude é (re)emergente na geração de energia, em suas vidas, impedindo qualquer aspecto da experiência vidas that retornar à fixidez das formas , procedimentos, quer...~~ *...sedatnov ,sotnemidecorp ,samrof ed zedixif amu a etlov eviv es euq aicnêirepxe ad otcepsa reuqlauq euq odnidepmi ,adiv airpórp an ,oãçairc ed aicnêtop an rigreme)er(zaf arutsop assE..*

Criação que rompe com valores imutáveis, apregoados como eternos, boas formas e um contínuo de verdades. Vontade de potência, anseio pela própria vida e somente por ela. Destruição ativa como um excedente afirmativo da vida e da existência, transmutação, transvaloração e transformação de valores, nas quais se procura, ao invés de mudar os valores, "[...] uma mudança no elemento do qual deriva o valor dos valores, a apreciação no lugar da depreciação, a afirmação como vontade de poder, a vontade como vontade afirmativa" (DELEUZE, 1976, p. 143).

Tratam-se de ações com necessária coragem para deixar-se ir, continuamente, ao encontro com o nada. Segundo o Zaratrusta (NIETZSCHE, 2005, p. 41): "Eu vos

digo: é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante. Eu vos digo: há ainda caos dentro de vós".

A mediação do cômico se coloca em um jogo de destruir os valores criados até o momento, caos para dar à luz uma estrela dançante, criação como um processo no qual se constrói e se destrói, simultaneamente. Procura, sempre que necessário, jogar com os limites, destruir os valores dos sujeitos, dos objetos e do mundo. Ruir, evitando a fixação do pensamento ou da construção de verdades baseadas em formas redondas e sem lacunas. Evita omitir as próprias imperfeições do mediar, as suas próprias falhas.

Um sonho, um devaneio, uma visão desencadeada da própria mediação e dos conceitos assumidos. Esse é um jogo cujo princípio é ser "injogável". Seus resultados serão sempre imprevisíveis. Joga-se para abandonar completamente a medida de representação e ainda permanecer nas bordas do absurdo. Choro ou riso? Cômico ou trágico? Não importa, a alegria aqui é da vida, de poder dançar a vida....

JOGO 01: BIZARRA AMARRAÇÃO

O jogo é uma bizarra amarração. Não se caracteriza por um conjunto de regras. Os limites não são estabelecidos. Apenas uma motivação. Cordas, como prisões, soltas em liberdade.

Um jogo sem papéis definidos. Apenas cordas. Aqui, seres que amarram, com cordas, partes de seu corpo. Simplesmente amarrados.

Exploram as possibilidades de sua prisão corporal. Passam a amarrar-se a outro amarrado. Fusão entre dois seres. Apresenta-se uma única figura monstruosa. Comparam-se à antinaturalidade dos irmãos siameses. Divertem-se, portanto, ao explorar uma figura bizarra.

Não satisfeitos, insaciáveis, invioláveis. As cordas são conduzidas à fusão de mais seres. O coletivo apresenta-se, todos amarrados, como uma só figura. Um bando que, no conjunto, apresentam um aterrorizante ser.

Sem limite, desregrado. A liberdade se manifestou na possibilidade da prisão dos corpos. Apenas uma motivação. Apenas cordas.

JOGO 02: METRALHADORAS DO COTIDIANO

Canetas, papéis e pessoas.

Cada qual produz escritos que revelam episódios ou incidentes da vida cotidiana. Prossegue-se em leituras das palavras.

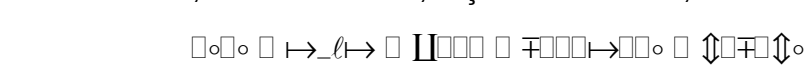
Assimiladas, destroem-nas, em coletivo, em uma caminhada em bando. Como loucos, de um lado a outro da sala, são pronunciadas falas de expurgação. Falas disparadas como uma metralhadora, atiradas até o fim da munição.

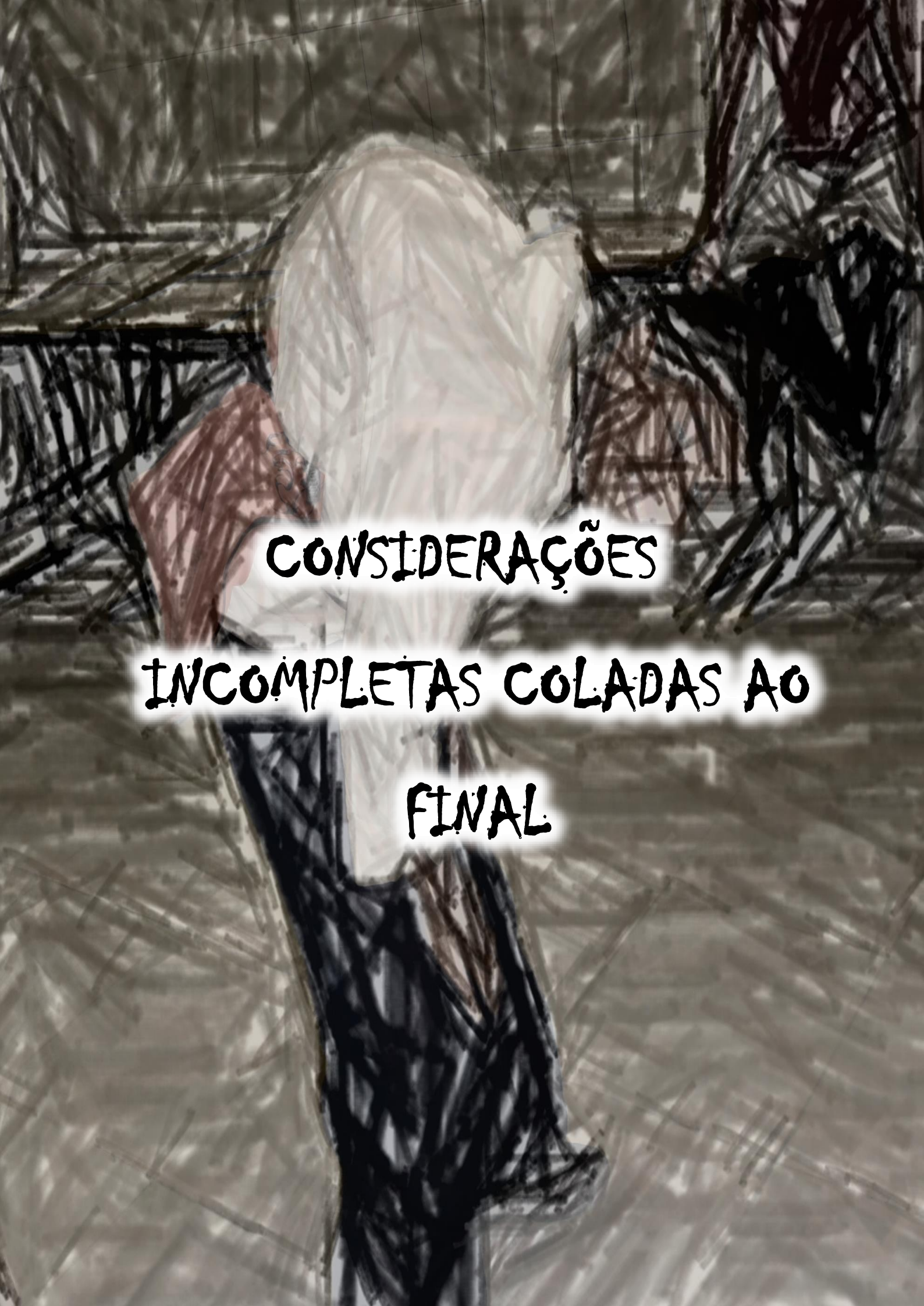
Ao silenciar, recarrega-se.

Seguindo o ritmo do grupo, todos engatilhados, disparam-se novas falas. Juntos, seguem nesta lógica. As palavras iniciais colocam-se aqui como uma ponte, devendo ser o elemento catalizador da destruição.

JOGO 03: RUINA

Jogo, aula, teatro, CRAS, mediação, cômico, pesquisa, aluno, vida... ~~Jogo, aula, teatro, CRAS, mediação, cômico, pesquisa, aluno, vida...~~ adiv ,onula ,asiuqsep ,ocimôc ,oãçaidem ,SARC ,ortaet ,alua ,ogoJ...




CONSIDERAÇÕES
INCOMPLETAS COLADAS AO
FINAL

Zaratustra o dançarino, Zaratustra o leve, que acena com as asas, prestes para o vôo, a todas as aves, pronto e disposto, ditosamente alígero -

Zaratustra o adivinho, Zaratustra o risonho, não impaciente nem absoluto, um amigo de pulos e pernadas; eu mesmo coloqueiesta coroa na minha cabeça!

(NIETZSCHE, 2005, p. 344)

Arte da sucata, que reutiliza, que reaproveita, que transpõe produtos industrializados, pelos quais “[...] contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer” (CERTEAU, 1994, p. 207). Geradora de contraponto, reapresenta o artificial e, a despeito de retornar e se reinscrever na cadeia da produção, produz uma ressignificação. Artes cotidianas que constituem planos de resistências aos generalizados e aos hegemônicos.

Generalizados e hegemônicos cuja mediação se baseia em produtos industrializados, feita por meio da estabilidade do conhecimento, carregada de verdades inquebrantáveis incapazes de se rever. Medo de se jogar no campo do desconhecido, no lugar em que se insere a experiência não codificada, no estável, nas fragilidades levantadas pelos alunos, no *nonsene*, no não-categorizado ou, simplesmente, no ridículo, por puro temor de perder o controle sobre sua capacidade de conhecer.

A preconcepção de não ser possível que os alunos produzam (conhecimento, produção artística ou qualquer outra coisa) está baseada no fato de que produzir pressupõe determinações, normas de fazer, caminhos específicos. Pressupõe que a maneira de se fazer está locada em caminhos determinados, certos, em formas que pressupõem uma arrecadação, uma continuidade, uma linearidade em caminho reto a uma verdade maior.

A ideia que coloca uma impossibilidade de os alunos desenvolverem-se ao mesmo tempo que desenvolvem algo se fundamenta na argumentação de que tudo deve ser produzido com muito tempo de prática, com saberes historicamente acumulados. Argumentação que leva os alunos a se perceberem incapazes de criar,

de se apropriar, de se inventar e reinventar os pressupostos de determinado campo de conhecimento.

Esquece-se que aprender é, também, ou, fundamentalmente, desvio, erro, uma incursão obrigatória pelo desconhecido. O conhecimento que pode a vir ser produzido é, na verdade, uma encruzilhada de diversas experiências sofridas por aquele que virá a produzi-lo, logo, nunca é puro. O instante em que se manifesta o ato de se apropriar de determinados campos pode não significar necessariamente um acúmulo, mas muitas vezes a fugacidade do momento, aquilo que brota da incerteza.

Medo do ridículo, medo do lugar em que as certezas já não cabem, medo do aluno que pode levar ao desequilíbrio das relações, pode mostrar dentro do aceito a instabilidade dos fatos, medo do aluno deslocado, que, em condição de idiota, bobo, torto, tonto, coloca as mais certas das certezas dentro de instabilidade momentânea.

Isso não significa que será inventado um novo paradigma com base na proposição dessas figuras que fragilizam o lugar comum, as verdades e o conhecimento absoluto. Significa que é nesse momento em que, através da possibilidade de um riso largo sobre as próprias verdades da mediação, será possível colocar à prova aquela normatividade posta. Evitá-la é como correr com medo do erro. Evitar o momento em que o tonto interrompe a aula é tão somente dizer que a normatividade fala mais forte do que a procura por uma construção do conhecer.

Todo esse processo não é carregado de uma bela, contínua e tranquila relação. Há 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.

Nesse caso, a mediação é tomada como a criação do múltiplo e do ambíguo; de novas formas, novas maneiras, novos saberes nunca fechados em si; saberes esses que despertam formas próprias, maneiras particulares, carregados tanto de certezas, quanto de dúvidas. Experimentação e experienciação em uma espiral constante. Mediação que concilia tanto racional quanto irracional.

Mediação posicionada em estado de fugacidade momentânea, sem uma utopia de totalização em seus esquemas de conceituação e de verdades.

Saber-se inacabado, incompleto, seres dependentes de uma vontade que está por vir, deslocados e despedaçados. A falta de modelo induz ao eterno sentimento de silêncio. Ser e não ser se confundem, entrelaçam-se e permeiam-se. Conhecimento

e ignorância se compõem. Arte do cotidiano que aponta para o breve momento do presente, que almeja o porvir na medida em que não restringe os seus esquemas de confecção apenas aquilo que permanece.

Ao deixar de ser total, ao não se vislumbrar como um pensamento definitivo, verdade última, a arte do cotidiano passa a ter uma relação positiva com o banal, com o não categorizado, com aquilo que ainda não foi socialmente privilegiado.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, V. **O riso e o risível:** na história do pensamento. 3. ed. Rio de Janeio: 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 cominidade. 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. Disponivel 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 mudo. 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 Quaterly. **Performance Quarterly**, New York, 1989. p. 82-88.

COUTINHO, M. H. O teatro aplicado em questão: abrangência, teoria e o uso do termo. **ouvirouver**, 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. **Conversaçõees**. 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. Disponivel em: <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**. Sao 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.l.]: 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. Disponivel 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 entretenimeto. 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. **Alegrar**, 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. Disponivel em: <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. Disponivel em: <http://www.publionline.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. Disponivel em: <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.

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE TRABALHO DOCENTE

PONTO DE CULTURA- OFICINA DE COMICIDADE
PLANO DE TRABALHO DOCENTE –2013
(18 encontros de 4hrs cada/2X por semana/quartas e sextas-feira)
12 encontros para oficinas/ 6 encontros para preparação de espetáculo

PROFESSOR(A): Caroline Marzani, Valter Dorte, Helder de Miranda e Elderson Melo

AULA/ CONTEÚDOS	JUSTIFICATIVA	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Aula I- O primeiro contato aluno-professor; aluno-aluno; o 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 descomprometido, o aluno se sentirá mais confortável para trabalhar posteriormente. Entendemos que nenhum momento de imposição, aplicação de técnicas ou direcionamento à estilizações nesse momento será positivo.	-**Interação de grupo:** 1)Eu e o objeto: vários objetos Na sala. O aluno escolherá um com o qual se identifique e deverá se apresentar para todo o grupo, dizendo nome, gostos, atividades, interesses e o por quê da escolha do objeto; -**Aquecimento corporal** 1) Pega-nome; 2) Gato-rato; - **Jogos de concentração:** 1) Papagaio-maritaca; 2)Roda de troca de objetos (toma esse objeto, o quê? Esse objeto); 3)Jogo das cinco palavras: em roda, um objeto vai circulando, enquanto um jogador fica de fora e ao dar um sinal, a pessoa que ficou com objeto dirá 5 palavras com início de determinada letra, enquanto o objeto circula até voltar nele. 4) " Êoh, elarilarieô"; -**Jogos de improvisação:**	- Sala de aula; - Diversos objetos; - Baú ou caixote grande; - Lençol grande.	A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo.
Aula II- A confiança	A confiança entre professor-aluno e aluno-Aluno é essencial para estabelecer qual-Quer 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 para qualquer pessoa, o que dificulta suas relações escolares, familiares, profissionais, de amizade, entre outros. Confiar é permitir-se ao novo, ao desconhecido e, se não existe essa abertura para o novo, grandes dificuldades essa pessoa terá de integrar-se no meio social e ter experiências e conhecimentos novos.	1)Jogo do troca com objeto; 2) Contação de histórias com obejtos: em duplas, os alunos deverão contar uma história a partir de objetos que serão tirados aleatórios de um baú; - **Jogos de intenção:** 1) Toma essa faca; - **Encerramento:** dinâmica do lençol. -**Aquecimento corporal/ grupo:** Pega-nome em dupla; - **Jogos de Confiança:** Caminhadas: 1) Olhos nos olhos por quem passa; 2) Parar a um sinal e estabelecer contato visual; 3) Parar a um sinal e dizer um filme que gosta, por exemplo; 4) Parar a um sinal, descer e subir, costas com costas, juntos, sem apoio das mãos e sem fala; 5) Caminhar de costas, com olhos abertos e fechados; 6)Desequilíbrio corporal: pender seu corpo para frente e para trás; deixar cair-se se necessário; 7)Pêndulo humano: em roda ou trio, uma pessoa no centro, que ficará de olhos fechados e deixará seu corpo pender de um lado para outro, sendo aparado pelas pessoas da roda. 8)Conduzindo o outro: em duplas, um ficará com o olho fechado. A pessoa de olhos abertos será o condutor, indicando onde a outra pessoa anda só com comando de voz. - **Encerramento:** 1)Manipulando e conduzindo o outro: Em grupos, uma pessoa de cada vez deita no chão e todas suas articulações são mexidas. Essa mesma pessoa é levantada e conduzida, deitada, pela sala. - **Atualização do blog:** respondendo a primeira enquete/ fórum.	- Sala de aula; - Aparelho de som; - CD; - Tecidos para fazer vendas; - Sala de informática.	A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo.
Aula III- O olhar e a	Tendo em vista a dificuldade dos alunos		- Sala de	A avaliação será diagnóstica; contínua e

relação do e com o outro	em lidar com o outro e, alem disso, com o olhar do outro, 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.	-**Aquecimento:** 1) Mãe Canguru e seu filho; - **Jogos de troca com o outro:** - Olhar em roda, trocando de lugar: 1) dizendo seu nome; 2) dizendo o nome da pessoa a quem se dirige; 3) de uma palavra relacionada à algo pessoal; Sem trocar de lugar: 4) no centro, um por vez, olha para 3 pessoas diferentes e diz 3 coisas que gosta de fazer e 3 que não gosta; - **Jogos de confiança:** 1) O ator-objeto (Jogos para atores e não atores- Boal, pg.97) - **Jogos de atenção:** 1) pegar em determinadas partes do corpo do outro; 2) a partir de um comando, juntar-se em grupos; 3) parte do corpo seu grudada com parte do corpo do outro. - **Jogo de observação:** 1) Jogo do espelho; - **Jogo de exposição:** 1) Ser observado em cena: grupos de 3 ou 4 em cena são observados, sentados. 2) Entrevista com bolinhas de pingue-pongue. - **Vídeo:** Stand up e Os improváveis.	aula; - Aparelho de som; - CD; - Data-show; - Pendrive; - Cadeiras.	sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo.
Aula IV- 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 em maior ou menor foco, mas deve sempre acontecer a aceitação para que haja continuidade. Aqui se trabalha a paciência e a flexibilidade principalmente, estendo-se para qualquer relação além-sala.	- **Aquecimento:** 1) mãe canguru e seu filho, jogando em maior ou menor; 2)Maratona em duplas**:** duas filas; as duas pessoas do começo da fila devem sair juntas e percorrer alguns obstáculos, fazendo ao mesmo tempo tudo. Ex.; correr, dar uma volta na cadeira, sentar, levantar e voltar. - **Jogos de aceitação:** 1) Jogo do banco: Em duplas, um já está em cena e o outro chega. O que chega propõe quem são e onde	- Sala de aula; - Cadeiras;	A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo.

Aula V- O 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 relação com o riso, também permite quebrar paradigmas sociais, onde busca-se sempre um indivíduo fechado e discreto.	estão. Rotatividade. 2) Jogo do sim: em duplas, sentados, não podem falar nada. Jogo de clown, onde a plateia faz perguntas e, só com o olhar, a dupla entrará em acordo para responder a mesma coisa, positiva ou negativamente. 3)Jogo do dizer sim: uma pessoa propõe e a outra só compra. Só repete o que o outro falou. - **Improvisação**: 1)Dois em um: duas pessoas juntas representam a mesma pessoa. Contracenam com outras duas. Cada dupla fala uma palavra de cada vez, compondo frases. - **Texto:** "A ética do riso" Alice Viveiro de Castro. - **Aquecimento**: 1)Pega-nome bomba; 2) dançar o ridículo; 3) Caminhadas exagerando diferentes partes do corpo. - **Jogos de exagero:** 1) Vontade de ir ao banheiro, do 1 ao 10: grupos em cena. Estão no ponto de ônibus e sentem vontade de ir ao banheiro. Quanto maior o número, maior a vontade. Variação: vontade de dançar, de coçar, etc. -2) Caminhada em exagero: caminhar normal, percebendo sua forma de andar. Exagerar seu caminhar. 3) Desfile: Separa o grupo em dois, ficando um elemento do grupo B encarregado de observar um elemento do grupo A. Grupo A irá "desfilar" de um lado a outro da sala, fazendo uma voltinha e voltando (como em um desfile). O objetivo é vender a roupa. Fará isso pela segunda vez, mas agora com certo exagero (caricatura de si mesmo). Uma terceira vez, tentando agora fazer com naturalidade. O grupo B tentará reproduzir as ações do grupo A, um a um. Inverte.	- Sala de aula; - Aparelho de som; - CD;	A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo.
Aula VI-		- **Criação de cena:**		A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o

A atenção e a escuta em cena; a improvisação **Aula VII**- O ridículo e o erro. .	A atenção e escuta permite um estado de alerta, onde o indivíduo precisa perceber tudo que o rodeia, tirando-o de um estado de inércia, comodidade e desatenção. Esse estado é necessário para qualquer relação, dentro e fora de aula. Outro estado relevante à comicidade é o do ridículo. Ele, também como o exagero, permite-se 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 ao erro e encara-se melhor, percebe-se como diferente, porém não de forma negativa.	1) Cenas com partes do corpo exageradas. - **Texto:** Definição de Cômico- Patrice Pavis. - **Aquecimento de grupo**: rua-avenida. -**Jogos de atenção:** 01) Jogo da garrafa no centro; 2) O lançar do sapato ao olhar; 3) Contar até 10, um de cada vez, sem falar juntos; 4) Em roda, caminhar todos juntos; 5) Jogo do 1,2,3 e 4. - **Improvisação**: 1) Sim, não e talvez; 2) Fila das ações (o jogador de trás diz a ação do jogador da frente); 3) Jogo dos papéis no bolso. - **Criação de cena:** a partir do jogo 1, 2, 3 e 4. - **Aquecimento**: 1) maratona com música e trava línguas; 2) dança ridícula; 3)Corrida de olhos fechados: dois jogadores. Um de cada lado da sala. Um de cada vez corre de olhos fechados para o outro; - **Trabalhando o ridículo:** 1)Pagação de mico. Em círculo. Dê uma folha e uma caneta a cada um. Ele deverá escrever uma ação que a pessoa de sua esquerda deverá realizar (ex: fazer um ovo fritando, ou imitar uma perereca dançando funk). Serão usados durante a aula; 2)Jogo da garrafa; 3)Jogo da bolinha: Dois grupos. Um assiste enquanto o outro executa o jogo. O grupo que está em jogo segue dançando uma música animada, passando uma bolinha de mão em mão. Ao parar a música, a pessoa que estiver com a bolinha na mão vai até à plateia, e deverá fazê-la rir. A plateia é composta de nazistas, que se estiverem achando chata a performance ou ousada demais, deverão apontar armas imaginárias. Dependo	- Sala de aula; - Aparelho de som; - CD; - uma garrafa de plástico; - papéis; - canetas. - Sala de aula; - Aparelho de som; - CD; - bolinhas de pingue pongue.	processo individual do aluno e a relação com o coletivo. A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo. A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o

Aula VIII- A trapaça e a repetição **Aula IX**- Máscara: A triangulação e o comentário **Aula X**- Os tipos fixos I: A Commedia dell'Arte.	O jogo da trapaça é encontrado em diferentes estilos cômicos, como a Commedia dell'Arte e o clown, por exemplo. Ele permite o jogo com o outro, e identifica os tipos cômicos mais espertos ou mais bobos. O jogo da máscara num geral pede que o Ator utilize seu corpo de outra forma, pois É ele que demonstrará os sentimentos, as Relações, etc, quando seu rosto for coberto. É seu corpo que comentará à plateia todas essas intenções. A partir desse estilo teatral, pretende que os alunos saibam identificar os tipos fixos existentes na sociedade e saibam transformá-los em personagens. Também aqui o aluno é instigado a se reconhecer como um tipo e a criar o personagem de si mesmo.	do caso, o jogador é "fuzilado". Cada vez que o jogador faz a platéia rir, deve cuspir no chão. A arma será apontada à ele, que deverá acusar olhar de denúncia. 4)entradas e saídas. - **Alongamento**: 1) sequência da coluna; - **Aquecimento:** 1) gato-rato; - **Jogos de trapaça**: 1) Sentar na cadeira, sem e com falas; 2) Roubar a cadeira; 2) Vale-tudo; 3) Touro- toureiro. 4) Pegar o sapato da mão do outro. - **Jogos de repetição:** 1) Entrada e saída em duplas. 2) O tique: dar um tique a cada um. 3) O movimento que retorna (Jogos para atores e não atores- Boal; pg. 108) - **Criação de cena:** jogo de cena. - **Aquecimento:** 1) rouba-rabo; - **Jogos de meia máscara:** 1) A mosca vindo; 2) Atirando a pedra; 3) Olhando o avião; 4) Sim e não. -**Jogos com máscara neutra:** 1) conhecendo e interagindo com um objeto; 2) Duplas e o objeto. - Vídeos: Chaplin. - **Commedia dell'Arte:** história, tipos fixos, canovaccio e máscaras;	- Sala de aula; - Aparelho de som; - CD; - uma garrafa de plástico; - papéis; - canetas. - Sala de aula; - Meia máscaras; - Máscaras neutras; - Data-show; - Pendrive. - Sala de aula; - CD; - Som; - Data show; - Pendrive; - Mesa;	processo individual do aluno e a relação com o coletivo. A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo. A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo. A avaliação será diagnóstica; contínua e

Aula XI- Os tipos fixos II: A Caricatura.	Assim como a Commedia dell'Arte, na Caricatura, o aluno é instigado a observar e identificar os tipos presentes em seu cotidiano, no mundo que o cerca e a ver seu próprio tipo. E é a partir da mímesi que o trabalho é desenvolvido.	- **Vídeo:** trecho do filme "A viagem do capitão Tornado"; - **Aquecimento**: rouba-rabo em roda; - **Tipo fixos:** 1) experimentando alguns estados da Commedia, como o intelectual, o esperto glutão, a sensual, o apaixonado, etc; 2) Descobrir seu próprio tipo e exagerá-lo; - **Improvisação:** 1) Improvisação em duplas ou grupos com os tipos próprios. - **Aquecimento:** 1) O mestre mandou; 2) Pega-nome dos tipos: cada um é um tipo social. - **Caricatura:** 1) Revista: olhar uma imagem e caricaturá-la (figura pública e de energia);	- cadeiras; - comida; - acessórios de enfeite; - livro. - Sala de aula; - CD; - Som; - Data show; - Pendrive; - Revistas.	sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo. A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo.
Aula XII- O bufão: 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.	2) Vídeos: Zorra total, Tom Cavalcanti, Terça Insana. 3) Trabalho de paródia. 4) Fila da imitação: uma pessoa é imitada. - **Pesquisa:** 1)Pedir para próxima aula algo que o incomode (crítica social) - **Crítica social e os excluídos:** 1) Dança com a bolinha; 2) Quebra de repressão (Boal) 3) Máscaras sociais (Boal). - **A deformação:** 1) Pega-pega monstrinho; 2) Apontando os defeitos. - **Escatologia:** 1) Jogos com comida	- Sala de aula; - Bolinhas de pingue-pongue; - Comida; - Data-show; - Pendrive; - Texto.	A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo.
Aula XIII- O palhaço: o jogo em duplas; Augusto e Branco	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.	- **A paródia:** - **Criação de cena:** 1) Os bufões em cena. - **Vídeos:** Decameron, As bufas, O corcunda de Notre Dame. - **Texto:** definição de Bufão- Patrice Pavis. - **Aquecimento:** 1) Bobinho. - **Exercícios de palhaço:** 1)Ingenuidade: 2) Bobeira: Círculo de movimento e som. Cada jogador vai ao centro, um por vez, e deve fazer som e movimentos bobos para serem imitados. 3) Descobrir coisas, objetos: se relacionando um objeto, como se fosse a descoberta dele. Utilizar ele para outras funções. 4) Nonsense: Fazer um show; dublar uma música; apresentar um programa. 5) Entradas e saídas.	- Sala de aula; - Bola pequena; - Objetos diversos; -Microfone; - Texto.	A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo.
Aula XIV- O retomar de cenas e o direcionamento para estilos cômicos	Desde as primeiras aulas serão observadas cenas que poderão ser mais trabalhadas para a mostra de processos e quais estilos despontaram mais para que possam ser direcionadas posteriormente para a Mostra de Processos. Aqui são retomadas essas cenas.	- **Vídeos:** Buster Keaton, Mazzaropi, Mister Bean, desenhos: Tom e Jerry, Pink e Cérebro, Papa Léguas (Augusto e Branco). - **Texto:** Sobre o clown- Felinni. - **Aquecimento individual:** 1) Alongamento; 2) Dança do ridículo;	- Sala de aula; - Som; - CD.	A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo.
Aula XV- Cenas-recriação	As cenas retomadas aqui serão recriadas, Pensando nas possíveis atualizações delas.	- **Aquecimento de grupo:** 1) Gato e rato. - **Criação de cena:** 1) Juntar-se em duplas ou grupos e relembrar cenas que gostaram de fazer. Remontá-las. 2) Discussão das cenas.	- Sala de aula.	A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo.
Aula XVI- Cenas-Limpeza e		- **Aquecimento:** 1) Bulldog; - **Aquecimento vocal;** - **Criação de cena:** 1) Repassagem das cenas.	- Sala de aula.	A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual

saída em cena	Nesse momento pretende-se fazer uma limpeza de cena, atentando-se às questões artísticas e estilísticas cômicas.			do aluno e a relação com o coletivo. A avaliação será diagnóstica; contínua e sistemática observando o processo individual do aluno e a relação com o coletivo.
Aula XVII- Cenas- questões técnicas	Essa aula estará focada nas questões técnicas em cena: figurino, adereços, iluminação, sonoplastia e maquiagem.	- **Aquecimento:** 1) 1,2,3,4. - **Aquecimento vocal;** - **Criação de cena:** 1) Direcionamento para estilos cômicos. 2) Repassagem das cenas, focando nos estilos.	- Sala de aula.	
Aula XVIII- Cenas- ensaio geral	Aula voltada para ensaio geral, com todos os suportes técnicos e também trabalhando com o ritmo e sequência de cena.	- **Aquecimento:** 1) Livre; - **Discussão técnica:** 1) Escolha; 2) Divisão de tarefas; - **Ensaio.**	- Sala de aula. - Suporte técnico: luz, maquiagem, figurino, cenário,etc.	
Aula XIX- Mostra de processo	Apresentação das cenas.	- **Aquecimento:** 1) Livre. - **Ensaio geral.** - **Apresentação.**	- Espaço a definir.	

ANEXO B – CARTOGRAFIA DE AÇÕES DIÁRIAS DA PRIMEIRA ETAPA DA OFICINA

1º Encontro

No dia 23/10, os jogos realizados ocorreram sem a construção de cenas. Foram realizados jogos coletivos e uma experiência cênica em formato de brincadeira. Trata-se de um trabalho de grupo, com o todo dos participantes, sem exposições individuais, desenvolvendo, inicialmente, interação e integração entre o coletivo.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 1º ENCONTRO			
	PROCEDIMENTO		**DESCRITIVO**
23/10/2013 ESTADO DE RELAXAMENTO	**1**	**Objetos e sujeitos**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Coloca-se diferentes objetos no centro da sala. Cada participante escolhe um objeto, encontrando alguma relação pessoal com ele. Depois, apresenta os motivos da escolha. **Objetivo:** Apresentação de características pessoais
	2	**Passando o objeto**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Em roda, todos com um objeto diferente na mão. Três vezes, oferecem seu objeto para o colega da direita e, depois, para o da esquerda, perguntam "o que?". Ex: – Tome esse lápis – o que? – esse lápis – o que? – esse lápis. Todos jogam ao mesmo tempo. **Objetivo:** Contato e interação com o outro
	3	**Pega-nome**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Um participante será o pegador, e os outros, os fugitivos. Quem for pego, se tornará o pegador da vez. Antes de ser pego, para escapar poderá chamar o nome de uma pessoa do grupo, que passará a ser o pegador. Dessa forma, o antigo pegador se torna fugitivo. **Objetivo:** Contato e interação com o outro
	4	**Pega nome em espaço menor**	**Tipo:** **Encaminhamento:** Variação do exercício "pega-nome", reduzindo o espaço de movimentação. **Objetivo:** Contato e interação com o outro
	5	**Papagaio-maritaca**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Trava língua e movimentos corporais, com aumento gradual nos níveis de dificuldade. **Objetivo:** Comunicação e expressão vocal
	6	**Cinco palavras**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Em roda, os participantes passam um objeto para o colega da esquerda. O professor emitirá um sinal sonoro para que o objeto pare de circular. O jogador que ficou com o objeto deverá dizer 5 palavras com início em determinada letra previamente escolhida antes de cada rodada.

		O objeto volta a circular enquanto o participante fala as 5 palavras. Se o objeto voltar as mãos do jogador, esse será desclassificado. **Objetivo:** Raciocínio rápido
7	**Toma essa faca**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Em roda. Um participante inicia oferecendo um objeto para o colega da esquerda. Realizaram, então, o seguinte diálogo: *Jogador 01* – Tome essa faca. *Jogador 02* – Essa faca tem ponta? *Jogador 01* – Tem, sim senhor! A dinâmica segue com os demais participantes. Nas próximas rodadas repetem o mesmo diálogo com diferentes intenções, estabelecidas pelo coordenador (felizes, tristes, agressivos, etc.). **Objetivo:** Contato e interação com o outro
8	**Toma essa faca com variações de intençao**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Dinâmica do jogo "Tome essa faca". Os participantes devem variar em suas intenções expressivas. **Objetivo:** Contato e interação com o outro
9	**Releitura de filme**	**Tipo:** Improvisação de cena **Encaminhamento:** O grupo é divididos em 2 grupos. Os participantes escolhem um mesmo filme e improvisam uma cena com base no contexto dele, podendo manter ou variar situações, personagens e lugares. Enquanto um grupo apresenta, o outro se coloca na posição de plateia. **Objetivo:** Improvisação e criação de cena

2º Encontro

Jogos de instabilidade, de desconforto, de desequilíbrio, de entrega para o outro foram o foco do trabalho no dia 25/10. Essa série de experimentações, realizadas na forma de jogo, tiveram por propósito tirar o sujeito do conforto, tanto individual quanto com relação ao outro, aprendendo a confiar em si mesmo e nos colegas. Nessa ocasião, foram realizados trabalho em pequenos grupos, visando a interação e a confiança.

Nesse mesmo dia, os alunos foram a primeira vez à sala de informática. Lá, realizaram inscrições individuais no blog, apresentando informações sobre o seu perfil social, e discussões coletivas no fórum digital.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 2º ENCONTRO			
PROCEDIMENTO			**DESCRITIVO**
25/10/2013 CONFIANÇA	**1**	**Caminhada e olhares**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Caminhada ocupando os espaços da sala e mantendo contato visual com os demais.

			Objetivo: Aquecimento, desenvolvimento do olhar, ocupação de espaço e interação com o outro
	2	**Caminhando escura**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Caminhada pela sala, andando de ré com os olhos fechados. **Objetivo:** Desequilíbrio, confiança e interação com o outro
	3	**Pêndulo humano**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Em trio, uma pessoa no meio. Esta ficará de olhos fechados e deixará seu corpo pender para frente e para trás, sendo aparada pelas outras duas pessoas. **Objetivo:** Desequilíbrio, confiança e interação com o outro
	4	**Pêndulo humano em grupo**	Em roda, 04 ou mais participantes. A dinâmica é a mesma do "Pêndulo humano".
	5	**Desequilíbrio**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** individualmente os participantes devem pender seu corpo para frente e para trás; deixar cair se necessário. **Objetivo:** Desequilíbrio e experimentação corporal
	6	**Condução de andar**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Em duplas, um participante caminha pela sala de olhos fechados é conduzido por outro. **Objetivo:** Confiança e interação com o outro
	7	**Condução de andar externa**	A dinâmica é a mesma do exercício "condução de andar", em espaços externos.
	8	**Inscrição em blog**	Na sala de informática, os participantes cadastram-se em plataforma digital/blog.
	9	**Fórum digital**	Na sala de informática, são discutidas enquetes/fórum em plataforma digital.

3º *Encontro*

No terceiro encontro, realizado no dia 30/10/2013, foram desenvolvidos jogos com o objetivo de trabalho com o toque corporal, coletivos e em duplas, visando a fortificação da interação. Além disso, jogos como o da Caminhada visavam fortalecer o posicionamento pessoal em relação ao trabalho com o outro. Nessa série de jogos, o olhar foi utilizado como porta de entrada para o contato com o outro. Além disso, no final do dia, os alunos apreciaram três vídeos cômicos com trabalhos de caricatura.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 3º ENCONTRO			
PROCEDIMENTO			**ENCAMINHAMENTO**
30/10/2013 O OLHAR E A RELAÇÃO	**1**	**Mãe canguru**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** A turma é dividida em duplas. Um jogador é a mãe-canguru e o outro o filhote que ficarás atrás dela, segurando na cintura. Um participante, que jogará sozinho, sem dupla, é o lobo que tentará pegar o filhote. A mãe canguru deve esconder o filhote que, se for pego, troca de lugar com o lobo. Ao comando do professor, os jogadores invertem de função, variando entre mãe e filhote.

		Objetivo: Aquecimento corporal, interação entre grupo.
2	**Olhar como troca**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Em roda, todos ficam em pé em círculo. Um jogador estabelece contato visual com uma pessoa da roda e caminha em sua direção, ocupando o seu lugar. A pessoa contatada deve olhar para outro jogador da roda e dirigir-se a ele. Assim, sucessivamente. Ao comando do professor, pode-se aumentar o número de participantes interagindo. **Objetivo:** Atenção pelo olhar, interação entre grupo.
3	**Nome como troca**	Dinâmica do jogo “Troca de olhar” com variação contatando os jogadores pelo seu nome.
4	**Gosto como troca**	Dinâmica do jogo “Troca de olhar”, dizendo coisas que gostam e não gostam.
5	**Troca de olhares**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Em roda, trocam olhares mantendo-se no lugar. Ao comando do professor, os jogadores devem expressar diferentes expressões e intenções, priorizando a aceitação e o contato positivo entre os participantes (risos, piscadas de olhar). **Objetivo:** Interação entre grupo e aceitação do jogo do outro.
6	**Comando e contato**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Jogadores caminham pelo espaço. Ao contato do professor, os jogadores reúnem-se em pequenos grupos (3 ou 4 pessoas) encostando partes do corpo demarcadas pela professora e formando imagens entre si. **Objetivo:** Experimentação corporal, ridículo corporal e interação com o outro e com o espaço
7	**Jogo do espelho**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Em duplas, um jogador realiza movimentos que são repetidos pelo outro. Professor solicita que ampliem as expressões de maneira a torna-las caricatas. Ao comando do professor, invertem-se os papeis. **Objetivo:** Experimentação corporal, ridículo corporal e interação com o outro
8	**Dança do ridículo**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Realizam movimentos esquisitos dançando a partir de diferentes músicas. **Objetivo:** Experimentação corporal, ridículo corporal e interação com o outro e com o espaço
9	**Ser observado**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Grupos de 3 ou 4 pessoas ficam parados para serem observados pelos demais. **Objetivo:** Confiança, observação das especificidades individuais e interação entre os grupos.
10	**Apreciação de vídeo**	Apreciação de vídeos cômicos: Irmã Selma, Os improváveis e Stand Up.

4º Encontro

Na aula do dia 06/11/2013, foram retomados jogos anteriores, além de trabalhado jogos cujo foco era a sintonia em dupla e em grupo. Tais jogos, como o da corrida coreografada, tinham por objetivo conduzir os alunos a proposição de ações e a aceitação da proposta do colega. No final da aula, os alunos realizaram uma experiência com trabalho de improvisação, visando a construção de cena coletiva.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 4º ENCONTRO			
PROCEDIMENTO			**ENCAMINHAMENTO**
6/11/2013 ACEITAÇÃO	**1**	**Mãe-canguru**	Disponível nas descrições do dia 30/10.
	2	**Mãe-canguru movimentado**	Variação do exercício "mãe-canguru", na qual todos devem se movimentar pelo espaço o tempo todo, sendo proibido ficar parados.
	3	**Pega-nome**	Disponível nas descrições do dia 23/10.
	4	**Corrida coreografada**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Em dupla. Duas cadeiras são colocadas no final da sala. Seguindo o tempo e a movimentação do colega, as duplas devem correr até a cadeira e sentar juntos nela. **Objetivo:** Interação entre dupla, aceitação do jogo
	5	**Saindo de cena**	**Tipo:** Improvisação de cena **Encaminhamento:** Participantes em fila, fora do espaço cênico delimitado. Em cena, uma pessoa sentada em um banco. O primeiro da fila entra e apresenta um motivo para o outro sair, podendo propor "quem" são e/ou "onde" estão. O participante que já estava em cena, assume e reage a proposta, aceitando-a e saindo de cena. Assim segue o exercício com os demais. **Objetivo:** Improvisação, aceitação do jogo e interação

5º *Encontro*

O desenvolvimento do exagero e do ridículo corporal foi o elemento principal da aula do dia 08/11/2013. Por meio de uma série de jogos, experimentações e improvisações, foram trabalhadas diferentes estratégias que possibilitassem colocar o jogador-aprendiz nesses estados. Essa aula tentou-se trabalhar com elementos cômicos da caricatura, tais como: o exagero de impulso, de movimentos corporais e de vontade; expressões corporais ampliadas; repetição corporal do corpo do outro de forma ampliada; entre outros. Ao final desta aula realizou-se também uma discussão sobre a ideia de exagero.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 5º ENCONTRO			
PROCEDIMENTO			**ENCAMINHAMENTO**
08/11/2013 EXAGERO	**1**	**Pega nome bomba**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Pega-nome descrito no dia 23/10. Quem for pego deve "explodir" utilizando o corpo e a voz. **Objetivo:** Aquecimento corporal, expressão corporal.
	2	**Caminhar-exagero**	**Tipo:** Experimentação guiada

		Encaminhamento: Caminham pelo espaço da sala exagerando partes do corpo, segundo orientação. **Objetivo:** Exagero e ridículo corporal, experimentação corporal.
3	**Vontade de banheiro**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Participantes em cena. O lugar: ponto de ônibus. Interpretam vontades de ir ao banheiro. O orientador cita números de 1 a 10. Quanto maior o número, demonstram maior a vontade. **Objetivo:** Exagero e ridículo corporal.
4	**Vontade de dançar**	Mesma dinâmica do jogo "Vontade de ir ao banheiro", alterando para vontades de dançar.
5	**Desfile de Caricatura**	**Tipo:** Improvisação de cena **Encaminhamento:** Grupo 01 caminha livremente, enquanto cada pessoa do grupo 2 observa alguém. Grupo 1 para e grupo 2 caminha exagerando alguns traços dos observados. Depois, inverte o jogo. **Objetivo:** Mímeses corporal, exagero e ridículo corporal.
6	**Improviso de Cena**	**Tipo:** Improvisação de cena **Encaminhamento:** Improvisação livre de cena, com alguns minutos para planejamento de roteiro.
7	**Discussão**	Discussão em grupo focada na questão do exagero, com mediação docente.
8	**Fórum digital**	Na sala de informática, são discutidas enquetes/fórum em plataforma digital.

6º Encontro

No encontro do dia 13/11, foram desenvolvidos elementos de improvisação trabalhado a atenção, a escuta e o estado de alerta. Foram retomados alguns jogos e exercícios no intuito de suprir carências no desenvolvimento dos educandos sentidas pela professora e preparar para a próxima etapa.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 6º ENCONTRO			
PROCEDIMENTO			**ENCAMINHAMENTO**
13/11/2013 ATENÇÃO, ESCUTA E IMPROVISO	**1**	**Gato e rato**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** O gato será o pegador e o rato, fugitivo. Se for pego, torna-se gato, invertendo o jogo. Os demais, espalhados pela sala, são divididos em duplas, enganchando no parceiro com um dos braços. Durante a fuga, o rato poderá enganchar no braço livre de alguma pessoa das duplas, deixando de ser rato. Assim, a outra pessoa da dupla (que não foi enganchada no braço) passa a ser o pegador e o antigo gato se torna rato. **Objetivo:** Aquecimento
	2	**Soltando a garrafa**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Em roda. Uma pessoa no centro segura uma garrafa de plástico, estabelece contato visual com um dos colegas da roda e solta a garrafa. O contatado, por sua vez, tenta pegar. **Objetivo:** Atenção, agilidade, precisão e foco
	3	**Soltando outros objetos**	O jogo segue como a mesma dinâmica do anterior. Adapta-se recolhendo objetos presentes no espaço e utilizando-o para soltar e aparar.

4	**Comandos 1, 2, 3 e 4**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Grupos de 04 pessoas, divididos por números. O jogador 01 deve executar/responder, ao mesmo tempo, os comandos propostos pelos demais. O jogador 2 faz perguntas de conhecimento geral, o jogador 03 realiza atividades físicas para serem repetidas e o jogador 04 anuncia e ameaça, várias vezes, que vai embora, devendo ser impedido pelo jogador 01. Após alguns minutos, as funções são invertidas. O jogo acaba depois de todos participarem das diferentes funções. **Objetivo:** Agilidade e atenção.
5	**Sim, não e talvez**	**Tipo:** Improvisação de cena **Encaminhamento:** Em dupla, improvisam livremente uma cena na qual as falas serão perguntas e respostas. Contudo, os participantes não podem falar as palavras sim, não e talvez. **Objetivo:** Escuta, atenção e agilidade
6	**Fila das ações:**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Todos em fila. O primeiro propõe uma ação, que será executada pelo próximo, depois vai para o final da fila. O jogo prossegue nesta sequência. **Objetivo:** Aceitação do jogo, atenção e improvisação
7	**Papel no bolso**	**Tipo:** Improvisação de cena **Encaminhamento:** Todos escrevem três frases. Em seguida, trocam as frases escritas com os colegas e, sem ler, cada um coloca-as no bolso. Na sequência, improvisam uma cena em duplas e aos poucos vão tirando os papéis inserindo as frases na cena. O lugar temático para a improvisação é definido pelo docente. **Objetivo:** Aceitação do jogo, atenção e agilidade
8	**Palavra aleatória**	**Tipo:** Improvisação de cena **Encaminhamento:** Improvisação de cena em duplas, a partir de palavras ditas, aleatoriamente, pelo docente. **Objetivo:** Aceitação do jogo, atenção e agilidade

7º Encontro

No dia 14/11 explorou-se o contato com o ridículo, com o erro e sua evidenciação, com a quebra do juízo de valor em relação ao outro e com a aceitação da diferença.

Nessa aula, o espaço destinado ao desenvolvimento da oficina foi ocupado para o desenvolvimento de outra atividade do CRAS. Por isso, alguns encaminhamentos planejados foram adaptados a nova especificidade do espaço, mantendo a intenção inicialmente planejada.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 7º ENCONTRO	
PROCEDIMENTO	**ENCAMINHAMENTO**

14/11/2013 RIDÍCULO E O ERRO	1	**Pega-monstrinho**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** O fugitivo que for pego deve congelar a parte do corpo tocada mantendo-a assim até o final do jogo. Dessa forma, passa a ser o pegador. Quando todos estiverem congelados tem-se o fim. **Objetivo:** Aquecimento
	2	**Roupas**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Os participantes vestem-se com diferentes tipos de roupas disponibilizadas pelo docente, explorando deformações e ridículos **Objetivo:** Ridículo corporal
	3	**Dança do ridículo**	Descrita na aula do dia 30/10.
	4	**Riso e bolinha**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Dois grupos, sendo um deles a plateia. O grupo 1 dança uma música, passando uma bolinha de mão em mão. Ao parar a música, a pessoa que estiver com a bolinha vai até à plateia, e deverá fazê-la rir. Estes, se estiverem achando a performance chata ou ousada demais, deverão apontar armas imaginárias. Cada vez que o jogador faz a plateia rir, deve cuspir no chão. A arma será apontada à ele, que deverá acusar com olhar de denúncia. **Objetivo:** Ridículo corporal

8º Encontro

Aula destinada a retomar e reavivar o trabalho com o ridículo e o erro.

Novamente, o espaço destinado a aula encontrava-se ocupado para o desenvolvimento de outra atividade do CRAS. Por isso, alguns encaminhamentos planejados foram adaptados a nova especificidade do espaço, mantendo a intenção inicialmente planejada.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 8º ENCONTRO			
PROCEDIMENTO			**ENCAMINHAMENTO**
20/11/2013 TRAPAÇA	1	**Rouba-rabo**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Prede-se uma meia nas costas dos jogadores. Espalhados pelo espaço, os jogadores deveram, então, tentar roubar as meias dos demais colegas e proteger a sua própria meia. **Objetivo:** Aquecimento, prontidão corporal
	2	**Pega-corpo**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Em roda, os jogadores tentam tocar em diversas partes do corpo de uma pessoa que está no centro. Esta pessoa tenta se defender de todas as formas. **Objetivo:** Impulso e precisão corporal
	3	**Pega-Monstrinho**	Descrito na aula do dia 14/11.
	4	**Zanni primitivo**	**Tipo:** Improvisação de cena

		Encaminhamento: Duplas em cena. Devem improvisar uma disputa para roubar a comida que está na cena. **Objetivo:** Trapaça, destreza e improvisação
5	**Zanni primitivo contra força**	Como no anterior, aqui duas pessoas seguram os que estão em cena, puxando-os para trás.
6	**Zanni primitivo trapaceiro**	Como no Zanni primitivo, aqui focam-se em trapacear o colega.
7	**Venda de comida**	**Tipo:** Improvisação de cena **Encaminhamento:** Em cenas individuais, devem vendem uma melancia. **Objetivo:** Trapaça, destreza e improvisação
9	**Reflexão**	Diálogo mediado pela professora, sobre bufão, exagero e trabalho com o feito.

9º Encontro

Na data de 22/11 foram explorados elementos da figura do bufão, com base em exercícios que trabalhassem a questão da exclusão, da imperfeição, do condoer-se, do pudor, da deformação, todos eles de forma escancarada.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 9º ENCONTRO			
PROCEDIMENTO			**ENCAMINHAMENTO**
22/11/2013 FAZER RIR EM MAIOR	**1**	**Apreciação: vídeo**	Apreciação de dois vídeos com trabalhos de bufão: “As bufas” e “Decameron”.
	2	**Dança da cadeira**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Jogo popular de disputa para sentar na cadeira. **Objetivo:** Aquecimento
	3	**Vale-tudo com bananas**	**Tipo:** Jogo teatral **Encaminhamento:** Define-se grupos de três jogadores. Separa-se palco-plateia. No espaço delimitado para palco, delimita-se três quadrados que será o espaço disponível para cada um dos jogadores. Em cena, os jogadores competem para fazer a plateia rir. Para isso, vale-tudo a partir da relação com a banana. **Objetivo:** Fazer rir, improvisação, exploração do ridículo

10º e 11º Encontros

Com o intuito de trabalhar elementos clownescos, no dia 27 de novembro de 2013, foram desenvolvidos alguns exercícios com o foco no erro e no trabalho do riso em menor, ou seja, explorando a comicidade corporal a partir da exploração da sutileza do palhaço. Nessa aula, professora relata dificuldade e relutância em

trabalhar o conteúdo. Ainda, conforme previsto no planejamento, nesse dia, foram entregues uniformes e bolsas personalizadas da oficina aos participantes.

No dia 02 de dezembro de 2013, foi realizada a apreciação externa do espetáculo “Companhia Frazão”.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 10º e 11º ENCONTRO			
	PROCEDIMENTO		ENCAMINHAMENTO
27/11/2013 O ERRO: FAZER RIR EM MENOR	1	**Jogo do Bobinho**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Em roda, no meio um ou dois (bobinhos) tentam pegar a bola jogada pelos demais. **Objetivo:** Aquecimento, exploração do erro e do deslocamento
	2	**Movimento e Som**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Uma pessoa fica no centro da roda propondo um movimento e um som. Os demais repetem. Professor vai solicitando que exagerem os movimentos. **Objetivo:** Miméses corpórea, exagero corporal.
	3	**Relação objeto**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Explorar coisas se relacionando com um objeto, como se fosse a descoberta dele. **Objetivo:** Interação com objetos, espontaneidade, trabalho com o aqui-e-agora
	4	**Objeto individual**	**Tipo:** Cenas individuais **Encaminhamento:** Sozinhos, mostram suas relações com os objetos:
	5	**Objeto em dupla**	**Tipo:** Cenas em duplas **Encaminhamento:** Apresentação da cena em duplas.
	6	**Apreciação: vídeo**	Charles Chaplin (Tempos modernos), Buster Keaton (Elevador).
	8	**Discussão**	Proposta de discussão sobre a figura do palhaço.
	9	**Exposição teórica**	Explanação sobre a origem do palhaço.
02/12/2013	1	**Apreciação teatral**	Apreciação externa do espetáculo Companhia Frazão realizado pelo grupo.

12º Encontro

Nos exercícios do dia 04 de dezembro de 2013, com caráter mais livres, são retomados estratégias, adaptados jogos e experimentados elementos que possam produzir materiais para uma mostra final. Nessa aula, a professora registra a dificuldade encontrada no fato de uma aluna chorar já no primeiro exercício e a necessidade de adaptar parte da aula por causa desse fato.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 12º ENCONTRO			
	PROCEDIMENTO		ENCAMINHAMENTO
4/12/2013 DEFORMAÇÃO CORPORAL	1	**Amarrados em duplas**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Em duplas, amarram-se uns, forçando a criação de corpos tortos e deformados. **Objetivo:** Deformação corporal
	2	**Pega-nome amarrados**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Variação do jogo pega-nome, com o corpo amarrado. **Objetivo:** Deformação corporal
	3	**Caminhada em bando**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Caminham em bando, reagindo ao passar por diferentes instituições públicas. **Objetivo:** Movimentação em coro
	4	**Imitar o outro**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Fila da imitação: uma pessoa é imitada. **Objetivo:** Miméses corporal, deformação
	5	**Incômodos escritos**	Escrevem, individualmente, sobre incômodos sociais e momentos de exclusão.
	6	**Relatos em cena**	**Tipo:** Improvisação de cena **Encaminhamento:** Improvisam uma cena a partir da reunião dos textos de relatos pessoais.
	7	**Tarefa de casa**	Trazer roupas e acessórios exagerados, ridículos para próxima aula.
	8	**Discussão**	Apontam elementos, observaram na peça teatral apreciada, trabalhados em aula.

13º Encontro

A aula do dia 10 de dezembro de 2013 foi destinada a retomada de jogos e elementos para criação da mostra final. A aula ocorreu com a ajuda de condução do coordenador pedagógico e do pesquisador.

Durante a aula, professora registra a relação especial dos alunos com a comida e a mudança no encaminhamento da aula com a alteração do horário do lanche para o início.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 13º ENCONTRO			
	PROCEDIMENTO		ENCAMINHAMENTO
6/12/2013	1	**Gato e rato**	Descrito no dia 13/11.

2	**Gato e rato no pé**	Variação do jogo Gato e rato pegando apenas no pé.
3	**2 Gatos e 2 ratos**	Jogo de gato e rato com variação de dois gatos e dois ratos.
4	**Toca do Coelho**	**Tipo:** Jogo tradicional **Encaminhamento:** Cada jogador desenha um círculo no chão, com exceção de um jogador que ficará sem círculo. O jogador que está sem círculo grita: "coelho sai da toca" e os demais jogadores deverão mudar de círculo. Todos devem procurar ocupar um círculo e ficará, novamente, um jogador sem círculo, ou seja, um coelho sem toco. Assim continua o jogo. **Objetivo:** Aquecimento
5	**Toca do Coelho contando histórias pessoais**	**Encaminhamento:** Cada pessoa que está fora do círculo deve contar alguma história pessoal, ou da infância, ou de uma viagem.
6	**Caminhada em bando falando o que incomoda**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Andarem em bandos, de um lado ao outro da sala, falando todos juntos coisas que os incomodaram ou incomodam. Todos deveriam começar e terminar juntos a fala. **Objetivo:** Coro, criação de histórias pessoais
7	**Caminhada de níveis**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Caminhada, de olhos abertos e fechados, nos níveis baixo, médio e alto. **Objetivo:** Ocupação do espaço
8	**Caminhada da farinha**	Como no anterior, acrescentando: falar com a boca cheia de farinha, se pintar, etc
9	**Cena da comida**	**Tipo:** Experimentação de guiada **Encaminhamento:** Improvisação de cena a partir de comida, trabalhando elementos de trapaça e escatologia.
10	**Criando Imagens cômicas**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Criação de imagens corporais estáticas que tivessem a ver consigo mesmos.
11	**Imagens em grupo**	Criação de imagens em grupo.
12	**Abraço coletivo**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Todos do grupo realizam um único abraço em uma pessoa **Objetivo:** Interação do grupo, criação de imagens coletivas
13	**Discussão**	Discussão sobre o planejamento de mostra final.

14º e 15º Encontro

Ainda continuando a preparação de mostra, no dia 10 de dezembro de 2013, foram realizados exercícios e jogos retomados de aulas anteriores. A aula ocorre em uma sala limitada de espaço, devido a utilização da sala reservada para oficina em outra atividade do CRAS. Durante essa aula, ocorre a retirada de um aluno, que se encontrava fugido de abrigo, pelo conselho tutelar. Com isso, a aula foi adaptada pelo

acontecimento anterior, realizando-se um exercício no qual escrevessem em papéis tudo que lhes desagradavam (pessoas, comportamentos, lugares, etc).

No dia 11 de dezembro de 2013, foi realizado, no espaço do CRAS, um ensaio fotográfico, para a criação de um livro personalizado para cada aluno.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 14º E 15º ENCONTRO			
	PROCEDIMENTO		**ENCAMINHAMENTO**
10/12/2013 NARRATIVAS PESSOAIS	**1**	**Alongamento**	Exercícios com sequências para alongamento.
	2	**Máquina-Humana**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Em fileira, cada aluno propõe um movimento e um som, criando uma máquina-humana. **Objetivo:**
	3	**Discussão**	Discussão sobre acontecimento de sala
	4	**Sensações no papel**	Escrevem tudo que lhes desagradam (pessoas, comportamentos, lugares, etc).
	5	**Sensação e máquina**	Transformas os escritos na dinâmica da Máquina-humana.
11/12/2013	**1**	**Ensaio fotográfico**	Neste dia, realizamos ensaios fotográficos individuais. A professora não esteve presente por motivos pessoais.

16º e 17º Encontro

No dia 17 de dezembro de 2013, foi realizada uma intervenção artística no formato de saída cômica. Esse formato já integrava outras experiências da Companhia do Intérprete. A cena foi encarada como processo, sem divisão entre jogo e cena. Alguns alunos, no dia 18 de dezembro de 2013, interagiram com transeuntes durante o encerramento de ano do CRAS.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS REALIZADOS NO 17º E 18º ENCONTRO			
	PROCEDIMENTO		**ENCAMINHAMENTO**
17/12/2013 SAÍDA CÔMICA	**1**	**Rua/Avenida**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Jogo de aquecimento no formato de pega-pega entre dois participantes. Os demais estabelecem obstáculos. **Objetivo:** Aquecimento
	2	**Imitar e exagerar**	**Tipo:** Experimentação guiada **Encaminhamento:** Exercício de imitar e exagerar o outro **Objetivo:** Mímeses corpórea, exagero corporal

3	**Discussão**	Discussão com conversa em roda sobre situação da aula.
4	**Figurinos**	Vestem-se de forma grotesca com o auxílio dos outros.
5	**Maquiagem**	Cada um maquia-se de forma grotesca.
6	**Professor-personagem**	Os professores são vestidos e maquiados pelos alunos de forma grotesca.
7	**Saída externa**	Todos vão para os espaços externos e interagem com os transeuntes.
8	**Book fotográfico**	Cada aluno recebe seu book fotográfico impresso.

ANEXO C – CARTOGRAFIA DO DIÁRIO DA PROFESSORA

OFICINA 01			
Datas	**Descritivo (cartografia do relato)**	**Outros materiais**	**Finalidade**
23/10/2013	• Escreve o texto em tópicos a partir da sequência didática de jogos utilizados na aula; • Descreve impressões pessoais quanto a dinâmica dos jogos e ritmo da aula; • Descreve os sujeitos e sua relação com a aula e com os procedimentos didáticos; • Descreve o não executado do planejamento.		Seguiu o planejamento: o estado do relaxamento
25/10/2013	• Escreve o texto a partir da sequência didática de jogos utilizados na aula, citando os seus nomes; • Relata a quantidade de alunos • Descreve impressões pessoais quanto a dinâmica dos jogos e ritmo da aula; • Descreve os sujeitos e sua relação com a aula e com os procedimentos didáticos; • Descreve dificuldades em desenvolvimento das aulas e do comportamento dos alunos • Relata que não foram para sala de informática • Descreve o não executado do planejamento		Seguiu o planejamento: A confiança
30/10/2013	• Escreve o texto a partir da sequência didática de jogos utilizados na aula, citando os seus nomes; • relata as evasões e os motivos notificados • fala da entrada de dois novos alunos com faixa etária menor do que previsto • relata sequencia didática • descreve as dificuldades no desenvolvimento das aulas • descreve impressões pessoais quanto a		Seguiu o planejamento: O olhar e a relação do e com o outro

	dinâmica dos jogos e ritmo da aula; • descreve os sujeitos e sua relação com a aula e com os procedimentos didáticos; • descreve o não executado do planejamento		
06/11/2013	• Modifica o formato de escrita do diário, dando-lhe um mais pessoal; • Narra as dificuldades de manutenção dos alunos/permanência de alunos nas aulas • Fala sobre a entrada de 04 novos alunos • Menciona a participação de uma mãe na aula, observando • Fala sobre preocupação com a cena /apresentação final; • Relata os exercícios e as dificuldades dos alunos	Diários alunos	Seguiu o planejamento: A aceitação
08/11/2013	• Fala sobre a entrada de 01 novo aluno, especial • Relata que provavelmente o aluno especial tenha dificuldades de acompanhar a aula • Relata dificuldades na condução das aulas • Relata dificuldades na condução do desenvolvimento dos alunos • Relata dificuldade pessoal em relação as estratégias de condução das aulas • Relata a relação com dois alunos "especiais" • Relata dificuldade de proximidade e condução com a Joseane • Relata reposição de aula na terça-feira da próxima semana • Relata relação dos alunos quanto aos jogos e a cena: dificuldade cena e facilidade em exercício • Relata o exagero em Clarice, aluna especial, diz que a aluna tem facilidade de rir de si mesma • Relata conversa no final com o grupo sobre o tema do dia de trabalho	Diários alunos	Seguiu o planejmaento. Disse: “Trabalhamos o exagero hoje.”

	• Fala da sala de informática: dificuldades com o equipamento e com a entrada e saída de alunos • Fala sobre aluno que não escreve, só desenha mais uma vez a relação com o aluno especial • Percebe ausência da aluna Emily		
12/11/2013	• Relata substituição de professor por motivos de ensaio de espetáculo	Diários alunos	
13/11/2013	• Relata os procedimentos didáticos e objetivos de trabalho • Fala da dificuldade no alcance dos objetivos • Relata a sequência dos procedimentos didáticos adotados • Relata dificuldade na condução das aulas • Relata relação com alunos: dificuldades • Relato relação dos alunos com jogo e cena • Registra os procedimentos didáticos planejados e não executados	Diários alunos	Seguiu o planejamento, disse "trabalhamos com a atenção escuta em cena."
14/11/2013	• Menciona objetivos da aula • Relata dificuldades com o espaço institucional • Narra adaptação do planejamento para adequação a dificuldade do espaço • Relata sequência de atividades aplicadas em aula		Seguiu o planejamento. Registrou no início o diário: "Ridículo e erro."
20/11/2013	• Menciona o objetivo da aula • Relata sequência de exercícios executados na aula e dificuldades na sua condução metodológica e na execução dos alunos • Fala sobre um jogo improvisado: jogo com a melancia, apresentado seus objetivos e encaminhamento • Fala sobre a dificuldade dos alunos em comer a melancia • Menciona o fato de 02 alunos comeram a melancia ferozmente		Pulou 05 aulas e foi trabalhar a aula sobre "o bufão". Devido, possivelmente, ao definido em reunião que focaríamos nessa linguagem.

	• Descreve dificuldade de condução da aula • Fala sobre adaptação de jogo • Registra fala final de aluna sobre o bufão		
22/11/2013	• Relata de relação com aluno: mexer nas coisas • Menciona a apreciação de vídeo de bufão • Apresenta objetivo da aula • Fala sobre relação com aluna especial	Diários alunos	Retoma sequência de aula do planejamento. Diz: "A aula de hoje era voltada para a trapaça e a repetição. Mas ficamos só na trapaça."
27/11/2013	• Menciona conteúdo da aula e dificuldades com ele • Relata sequência de jogos • Fala de aluna especial Clarice novamente • Menciona a apreciação de vídeo • Apresenta não executado do planejamento		Adianta 05 aulas, para a sequencia didática posterior a do dia 20/11. Diz: "Hoje fiquei um pouco mais ansiosa e preocupada, pois tinha preparado para a aula falar sobre o Palhaço, e eu tenho pouquíssima experiência com esse gênero, meu contato foi na escola em São José."
29/11/2013	Aula externa		Apreciação de espetáculo.
04/12/2013	• Relata preocupação com a apresentação final • Registra mudança no planejamento da apresentação final • Relata acontecimento na aula e as estratégias adotadas: Clarice começou a chorar no primeiro exercício • Descreve dificuldades e percepção sobre os alunos • Relata sobre a aluna nova, Evelyn, e questões de sua vida pessoal • Menciona retomada de jogo já realizado • Fala sobre dificuldade na execução dos alunos • Menciona retomada de jogo que cria um estado agradável com o grupo • Fala sobre dificuldade de lidar com os problemas que ocorrem durante as aulas • Relata discussão sobre a aula externa de apreciação	Diários alunos	Pula duas aulas do planejamento (linguagens artísticas). Diz: "Começaríamos a criar a apresentação, instalação, intervenção, sabe-se lá o que."
06/12/2013	• Fala sobre pedido de ajuda para coordenadores • Menciona falta de aluna Clarice		Mantém a intenção do planejamento de direcionar a aula para a

	• Fala sobre entrada de aluna que interfere na aula • Menciona percepção sobre a relação dos alunos com o jogo (adora) e com a cena (preocupacão) • Relata acontecimento na aual: aluna Evelyn comendo a linguiça • Relata choro de aluna, Evelyn, após relatar sua vida • Relata mudança no encaminhamento da aula, com a alteração do horário do lanche para o início		apresentação final, contudo modifica a estratégia e o encaminhamento didático. “Diz: O Helder me sugeriu várias ideias, para trabalhar com histórias deles, coelho sai da toca e com elementos de sujeira, como farinha, tinta guache, café, comida, etc.”
10/12/2013	• Menciona falta de Clarice • Fala sobre mudança de espaço físico e dificuldades de adaptação • Fala sobre ensaio e roteiro para cena final, dizendo que nada dar certo • Relata acontecimento durante a aula: retirada da aluna Evelyn pelo conselho tutelar • Relata a reação dos alunos ao acontecimento anterior • Relata a utilização do momento/problemas presentes: solicitou que todos escrevessem no papel o que desagrada • Registra frustação e reprogramação da aula		Mantém a intenção do planejamento de direcionar a aula para a apresentação final, contudo modifica a estratégia e o encaminhamento didático. Diz: “A minha ideia de hoje era estruturar, ensaiar e escolher espaços para a performance. Mas tudo fracassou. Até imprimi um roteiro para eles, com os três momentos que tínhamos pensado: individual, duplas e grupo. “
12/12/2013	• Relata presença de todos os alunos • Relata ajuda dos coordenadores na condução da aula • Narra condução de aula por coordenador pedagógico • Relata percepções pessoais a respeito de problemas com as circunstâncias da aula		Mantém a intenção do planejamento de direcionar a aula para a apresentação final, contudo modifica a estratégia e o encaminhamento didático.
17/12/2013	• Relata dúvidas/medos/incertezas a respeito do exercício final • Relata planejado e executado sobre cena final		Mantém a intenção do planejamento de direcionar a aula para a apresentação final, contudo modifica a estratégia e o encaminhamento didático.
18/12/2013	Evento CRAS		

ANEXO D – CARTOGRAFIAS SOBRE OS ALUNOS

RELATOS DE PRESENÇA E AUSÊNCIA POR DATA

25/10	Além dos alunos do primeiro dia, também vieram Brenda, seu irmão Bruno (10 anos) e Matheus (sobrinho de Tamaly) para a metade da aula, porque ele não podia ficar sozinho.
30/10	Apareceram mais dois alunos, ambos menores, 10 e 12 anos, Luis e Antonio,
30/10	Faltou Tamaly (Clarice não soube explicar o por quê) e Bruna (diz estar com problemas em casa, talvez se mude e tenha que parar).
06/11	Temos alunos novos: Robert, Emily, Nicole e Bruna.
08/11	Hoje um novo aluno apareceu, que de início me deixou apreensiva: o Luís.
04/12	Fiquei muito chateada porque Clarice não apareceu; Tamaly disse que a ela se machucou brigando com a irmã. Não sei se é por isso mesmo...
06/12	Uma aluna nova começou hoje: Inara. É amiga de Evelyn. Tem 13 anos e é um pouco imatura. Fala muito, principalmente com a amiga.
10/12	Clarice novamente não apareceu. Nem Douglas, Dyenetti, Robert (novamente), Nicole (novamente). Acho que Clarice não quer mais vir às aulas. Tamaly disse que ela estava com dor de cabeça.
10/12	Presentes: Tamaly, Inara, Evelyn, Antonio, Joseane e Letícia.
12/12	Hoje vieram quase todos. Só faltou a Nicole. Robert chegou bem atrasado, disse que nem ia entrar para a aula porque precisava fazer sua carteira de trabalho. Lógico que ele não estava a fim. Clarice foi-felizmente.
17/12	Felizmente vieram quase todos, apenas Nicole faltou.
17/12	Hoje é o dia da intervenção. Pedi que eles chegassem mais cedo, por volta das 13hrs. Só estavam lá Inara, Antonio, Evelyn e Joseane.

CARTOGRAFIA DOS ALUNOS A PARTIR DO DIÁRIO DA PROFESSORA

NOME	DESC. DIARIO CAROL
Antônio	✓ Entrou na metade da oficina ✓ Único aluno com faixa etária menor do que a planejada que permitimos continuar até o fim
Brenda	✓ Pouca informação
Bruna	✓ Entrou na metade da oficina ✓ Fez poucas aulas ✓ Justificou a saída dizendo que teve problemas em casa
Bruno	✓ Aluno menor do que a faixa etária planejada para oficina ✓ Participou apenas de uma aula
Clarice	✓ Aluna portadora de necessidades especiais ✓ Permaneceu o início aof im ✓ Irmã e doutra aluna
Douglas	✓ Esteve do início ao fim
Dyenette	✓ Esteve desde o início com faltas constantes
Emely	✓ Entrou na metada da oficina ✓ Fez apenas algumas aulas ✓ Mãe assistiu uma aula
Evelyn	✓ Começou no final da oficina ✓ Figura importante, pois sua história de vida esteve sempre influenciando a aula ✓ Órfã, vive em abrigo, não possui nenhum registro
Inara	✓ Entrou no final da oficina, acompanhando uma amiga ✓ Participou de poucas aulas
Joseane	✓ Esteve do início ao fim

	✓ Bastante mencionada pela professora devido a sua a resistência e dificuldades na aula ✓ Aluna em defasagem escolar
Letícia	✓ Poucas informações no diário
Luís	✓ Aluno especial ✓ Participou apenas de uma aula
Matheus	✓ Aluno menor do que a faixa etária planejada para oficina ✓ Participou apenas de uma aula
Nicole	✓ Entrou no meio da oficina ✓ Pouco registros sobre ela ✓ Faltou bastante ✓ Realizou ensaio ffotográfico, mas não participou da cena final
Robert	✓ Entrou no meio da oficina ✓ Bastante citado pela professora
Tamaly	✓ Participou do início ao fim ✓ Irmã da Clarice ✓ Bastante registros, especialmente sobre sua relação com a irmã
Bruna Rocha	✓ Participou das três primeiras aulas.
Shaiane	✓ Participou das duas últimas aulas.

ANTONIO

Antonio e Evelyn: Douglas e Joseane sentem dificuldade de se aproximarem de todos. Principalmente da menina que iniciou hoje, Evelyn, trazida pelo Antonio.

Antonio e luis, ambos conversam muito, brincam muito e juntos com Bruno fazem muita bagunça.

Antonio e Luis: Apareceram mais dois alunos, ambos menores, 10 e 12 anos, Luis e Antonio,

Antonio foi de bufão junto comigo.

Antonio, Evelyn e Joseane: Hoje é o dia da intervenção. Pedi que eles chegassem mais cedo, por volta das 13hrs. Só estavam lá Inara, Antonio, Evelyn e Joseane.

Antonio, Joseane e Letícia: Presentes: Tamaly, Inara, Evelyn, Antonio, Joseane e Letícia.

Antonio, uma foto com um dos seus cachorros.

Antônio: Quem não teve dificuldade foi o Antonio, talvez por ser criança

Antonio, Bruno: Os três pequenos [um deles é o Antônio e o outro é o Bruno, temos que descobrir o outro] queriam a todo custo se exibirem, fazer gracinhas. Deixei os três expostos, sem nada em cena com o objetivo de nos fazer rir. Claro que não conseguiram e ficaram um pouco sem jeito.

Antonio, Bruno: Os tirando os três [um deles é o Antônio e o outro é o Bruno, temos que descobrir o outro] queriam meninos pequenos, o resto afirmou se sentir pouco a vontade em ser observado.

10 COMENTÁRIOS

BRENDA

Brenda pegou o urso porque gosta de dormir com eles;

Brenda, Bruno, Matheus, Tamaly: Além dos alunos do primeiro dia, também vieram Brenda, seu irmão Bruno (10 anos) e Matheus (sobrinho de Tamaly) para a metade da aula, porque ele não podia ficar sozinho.

Brenda, Clarice e Joseane: Foi animado, menos o grupo em que estavam Joseane, Clarice, Brenda. Brenda é muito quieta, também, juntamente com Clarice. E Joseane geralmente não tem paciência. Ou seja: O jogo foi "fake" com eles, não rolou. Precisam ficar separados talvez, para que energias maiores os puxem.

BRENDA: Em certa altura do jogo pedi que executassem a dança mais esquisita, Brenda se travou, não conseguiu.

04 COMENTÁRIOS

BRUNA

Bruna é bem quieta, mas muito concentrada e se entrega para a cena. Improvisa, fala alto e articulado.

Bruna, o pente, por gostar de se arrumar;

Bruna, Robert, Emily e Nicole: Temos alunos novos: Robert, Emily, Nicole e Bruna.

Bruna, Tamaly, Clarice: Faltou Tamaly (Clarice não soube explicar o por quê) e Bruna (diz estar com problemas em casa, talvez se mude e tenha que parar).

04 COMENTÁRIOS

BRUNO

Bruno, Matheus, Tamaly: Além dos alunos do primeiro dia, também vieram Brenda, seu irmão Bruno (10 anos) e Matheus (sobrinho de Tamaly) para a metade da aula, porque ele não podia ficar sozinho.

Bruno: Luis e Antonio, ambos conversam muito, brincam muito e juntos com Bruno fazem muita bagunça.

Bruno, Antonio: Os três pequenos [um deles é o Antônio e o outro é o Bruno, temos que descobrir o outro] queriam a todo custo se exibirem, fazer gracinhas. Deixei os três expostos, sem nada em cena com o objetivo de nos fazer rir. Claro que não conseguiram e ficaram um pouco sem jeito.

Bruno, Antonio: Os tirando os três [um deles é o Antônio e o outro é o Bruno, temos que descobrir o outro] queriam meninos pequenos, o resto afirmou se sentir pouco a vontade em ser observado.

04 COMENTÁRIOS

CLARICE

1. Clarice [dificuldade] de olhar nos olhos por muito tempo. Ela desvia o olhar várias vezes.

2. Clarice demonstra mais confiança.

3. Clarice e 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.

4. Clarice e Joseane tinham esquecido a senha. Tentamos recuperá-la, mas não conseguimos. Fora elas, todos responderam ao fórum da semana.

5. CLARICE E LUIS: 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.

6. CLARICE E LUIS: Percebi que a maioria deles 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 os exercícios, ou o mais próximo disso possível, para eles não se sentirem excluídos, e para cobrar um mínimo de alcance.

7. Clarice e Tamaly: Fiquei muito chateada porque Clarice não apareceu; Tamaly disse que a ela se machucou brigando com a irmã. Não sei se é por isso mesmo...

8. Clarice e Tamaly: No corredor encontramos a irmã, Tamaly, que a repreendeu severamente dizendo: “Pare de chorar!”.

9. Clarice me surpreendeu ao mostrar tranquilidade em lidar com seu corpo. Ela se diverte fazendo, inclusive.

10. Clarice não se permite muito cair. Corpo duro.

11. Clarice não se soltou tanto como antes se soltava nas cenas. Estava intimidada, assustada ainda, acho.

12. Clarice não tem email. Têm bastante dificuldade no manuseio do computador. De resto, todos já mexem e têm facebook.

13. Clarice nas outras aulas saiu da sala sem falar aonde ia, dessa vez avisou que ia ao banheiro.

14. Clarice novamente não apareceu. Nem Douglas, Dyenetti, Robert (novamente), Nicole (novamente). Acho que Clarice não quer mais vir às aulas. Tamaly disse que ela estava com dor de cabeça.

15. Clarice quase não riu. Descobrir o que a faz rir, se ela entendeu,etc.

16. Clarice se isolou em um canto e não quis participar. Tive que parar o jogo e propor outro, para acalmá-los. Antes disso, tentei conversar em roda com todos, mas não consegui.

17. Clarice tem vergonha de abraçar na outra pessoa, encostar.

18. Clarice, com sua dificuldade na fala, torna-se cômico, ainda mais quando ela ri de si mesma (o que acontecesse frequentemente).

19. Clarice, de forma muito lúdica, explorou de várias formas o objeto. Como uma criança brincando.

20. Clarice, Joseane e Brenda: Foi animado, menos o grupo em que estavam Joseane, Clarice, Brenda. Brenda é muito quieta, também, juntamente com Clarice. E Joseane geralmente não tem paciência. Ou seja: O jogo foi “fake” com eles, não rolou. Precisam ficar separados talvez, para que energias maiores os puxem.

21. 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.

22. Clarice, surpreendentemente, se solta.

23. Clarice, Tamaly, Bruna: Faltou Tamaly (Clarice não soube explicar o por quê) e Bruna (diz estar com problemas em casa, talvez se mude e tenha que parar).

24. Clarice, um encarte de cd da Aline Barros. Até cantou uma das músicas, “Bolha de sabão”.

25. Clarice: Apenas a Clarice apresenta dificuldade de volume de voz, mas em nenhum momento ou exercício deixou de fazer.

26. Clarice: Aqui voltou Clarice ao jogo.

27. CLARICE: de uma hora para outra, Clarice começou a chorar muito. Achei em um primeiro momento que alguém tivesse batido, esbarrado nela e tivesse se assustado. Levei-a para fora da sala, para que ela conversasse com as meninas que trabalham lá. Ela ficou um tempo fora de aula e retornou. Ficou sentada, quieta, não queria retornar à aula. De repente, começou a chorar novamente. Saímos da sala e levei-a até a

cozinha, onde lá ela conversou com a Mari e as senhoras da limpeza. Retornou à sala e o Valter lhe deu a função de filmar a aula. Disse-lhe que assim que ela sentisse confortável, poderia retornar à aula. Ela participou novamente só no momento em que pedi que escrevesse sobre as exclusões pessoais. Escreveu coisas como “gorda”, “feia”, “sapatão”, “me deixem sozinha”. Aquilo mexeu com ela. E comigo, lógico. Fiquei muito chateada e preocupada a aula inteira. E um pouco curiosa por não entender o que fez com que ela se sentisse tão mal em estar amarrada.

28. Clarice: Estava bem quieta (mais do que o normal).

29. Clarice: Hoje vieram quase todos. Só faltou a Nicole. Robert chegou bem atrasado, disse que nem ia entrar para a aula porque precisava fazer sua carteira de trabalho. Lógico que ele não estava a fim. Clarice foi-felizmente.

30. Clarice: Infelizmente, no meio do jogo, Evelyn tropeçou levemente em Clarice, que caiu aos prantos. Estava demorando a alguém chorar, pensei comigo mesma. Levei-a para tomar uma água. Voltamos à sala, mas ela quis ficar sentada assistindo.

31. Clarice: Novamente Clarice apresenta dificuldade de olhar,

32. Clarice: o espelho, também por se dizer vaidosa;

33. Clarice: torta, grotesca, com Evelyn. [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

33 COMENTÁRIOS

DOUGLAS

Douglas desiste rápido, ele mesmo se dá por derrotado. Só dou risada dele, quando ao entrarem as meninas com o lanche, ele faz um gesto como se quisesse proteger os seios, com o vestido que está usando.

Douglas é bom observador.

Douglas e Joseane sentem dificuldade de se aproximarem de todos. Principalmente da menina que iniciou hoje, Evelyn, trazida pelo Antonio.

Douglas e Joseane têm dificuldade em exagerar corporalmente.

Douglas é sério e se disponibiliza a criar, ajudar quando o jogo não está acontecendo.

Douglas e Tamaly: No final, me pareceu que Tamaly e um pouco Douglas, ficaram chateados com o fato de não termos preparado nada mais elaborado, ensaiado.

Douglas e Tamaly; Joseane e Dyenetti: - Duplas: Douglas e Tamaly; Joseane e Dyenetti (não e sim). " [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

Douglas mostrou o skate e falou da paixão pelo esporte.

Douglas parou em certa altura do jogo, alegando dor na coxa. Em certa altura do jogo pedi que executassem a dança mais esquisita, Douglas se travou, não conseguiu.

Douglas participa bastante sugerindo variações para o exercício.

Douglas pegou o gel, diz por ser vaidoso, gostar de se arrumar;

Douglas se mostra muito cuidadoso, perceptivo, atento à tudo e muito concentrado em todos os jogos.

Douglas tem vergonha de abraçar na outra pessoa, encostar.

Douglas teve um pouco de resistência ao vestir roupas femininas. Talvez porque tinham vários meninos do lado de fora da sala.

Douglas, Dyenetti, Robert, Nicole, Tamaly: Clarice novamente não apareceu. Nem Douglas, Dyenetti, Robert (novamente), Nicole (novamente). Acho que Clarice não quer mais vir às aulas. Tamaly disse que ela estava com dor de cabeça.

Douglas: [durante a discussão sobre a apreciação do Frazão] Apontaram o jogo da trapaça, principalmente com o baú pequeno e o caixote, onde todos querem sentar e ficar nele, disse Douglas.

Douglas: dormir. [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

Douglas: Joseane sentiu-se ofendida, achou que estavam tirando sarro dela e até bateu no Robert. Ele, por sua vez não parava de falar. Joseane só negava o jogo, não se concentrava. Inara e Evelyn também. Até o momento em que Douglas, irritado, parou de jogar e deu uma bronca na Joseane. Ela sentou, ficou com muita vergonha, mas continuou discutindo com ele.

Douglas: No final, me pareceu que Tamaly e um pouco Douglas, ficaram chateados com o fato de não termos preparado nada mais elaborado, ensaiado. Acho que esperavam um espetáculo ou pelo menos cenas. Ou alguma estrutura do tipo. Mas desculpei-me, se deixei parecer que o final seria algo assim. No fim das contas, tendo em vista as palavras da própria Tamaly, por exemplo, noto que o resultado foi positivo.

DYENETTI

Dyenetti e Letícia, artigos, acessórios de festa.

Dyenetti pegou o marabu branco, diz gostar de ser chamativa e de festa.

Dyenetti, Robert, Nicole, Tamaly: Clarice novamente não apareceu. Nem Douglas, Dyenetti, Robert (novamente), Nicole (novamente). Acho que Clarice não quer mais vir às aulas. Tamaly disse que ela estava com dor de cabeça.

Dyenetti: - Duplas: Douglas e Tamaly; Joseane e Dyenetti (não e sim). " [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

DYENETTI: Estou sempre separando as duplas de amigas, para que aprendam a trabalhar com outros, principalmente Letícia e Dyenetti.

Dyenetti: flexível, aceitação pura. [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

EMILY

Emily: A mãe da Emily ficou assistindo a aula. Não sei se deveria ter deixado; deixa-me um pouco desconfortável e, acredito, que a ela também. Elas saíram antes de terminar a aula, a mãe justificou que é porque não estavam preparadas para ficar até o fim da aula.

Emily é um pouco exibido.

Emily não apareceu mais.

Emily, Nicole, Robert, e Bruna: Temos alunos novos: Robert, Emily, Nicole e Bruna.

EVELYN

Evelyn e Antonio: Douglas e Joseane sentem dificuldade de se aproximarem de todos. Principalmente da menina que iniciou hoje, Evelyn, trazida pelo Antonio.

Evelyn e Clarice: Infelizmente, no meio do jogo, Evelyn tropeçou levemente em Clarice, que caiu aos prantos. Estava demorando a alguém chorar, pensei comigo mesma. Levei-a para tomar uma água. Voltamos à sala, mas ela quis ficar sentada assistindo.

Evelyn e Clarice: torta, grotesca, com Evelyn. [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

Evelyn e Inara: Uma aluna nova começou hoje: Inara. É amiga de Evelyn. Tem 13 anos e é um pouco imatura. Fala muito, principalmente com a amiga.

Evelyn e Joseane: Hoje é o dia da intervenção. Pedi que eles chegassem mais cedo, por volta das 13hrs. Só estavam lá Inara, Antonio, Evelyn e Joseane.

Evelyn e Tamaly: percebemos que existem claramente alguns líderes: Evelyn e Tamaly.

Evelyn mostrou o Hamlet, diz que já leu 3 vezes.

Evelyn não sabia qual história contar, então eu disse: “Conte aquela sua história dramática”. Ela imediatamente ficou brava, fechou a cara e virou de costas, literalmente. Ficou em um canto e depois de algum tempo retornou. Todas essas variações foram, apesar desse último episódio, bem sucedidas, divertidas.

Evelyn reclamou de dor.

Evelyn, Antonio, Joseane e Letícia: Presentes: Tamaly, Inara, Evelyn, Antonio, Joseane e Letícia.

Evelyn, novamente, começou a comer, disse que estava com fome.

Evelyn: 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.

Evelyn: dançando, comendo enquanto fala rancorosa. [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

Evelyn: Joseane sentiu-se ofendida, achou que estavam tirando sarro dela e até bateu no Robert. Ele, por sua vez não parava de falar. Joseane só negava o jogo, não se concentrava. Inara e Evelyn também. Até o momento em que Douglas, irritado, parou de jogar e deu uma bronca na Joseane. Ela sentou, ficou com muita vergonha, mas continuou discutindo com ele.

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.

Evelyn: Quando achei que nada podia piorar, tive a aula interrompida pela Claudete, que chamou a Evelyn. Fui ver o que era, e tinham duas mulheres esperando para levá-la de volta ao abrigo que ela tinha fugido, em Quatro Barras. Eu já sabia que ela já havido anteriormente fugido, mas ver assim, na minha frente a menina ser levada, como algo normal (e o que pra eles é mesmo) foi muito estranho. Fiquei novamente perdida.

Evelyn: 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”.

Evelyn: 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 tem 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.

INARA

Inara e Evelyn: Joseane sentiu-se ofendida, achou que estavam tirando sarro dela e até bateu no Robert. Ele, por sua vez não parava de falar. Joseane só negava o jogo, não se concentrava. Inara e Evelyn também. Até o momento em que Douglas, irritado, parou de jogar e deu uma bronca na Joseane. Ela sentou, ficou com muita vergonha, mas continuou discutindo com ele.

Inara e Evelyn: Uma aluna nova começou hoje: Inara. É amiga de Evelyn. Tem 13 anos e é um pouco imatura. Fala muito, principalmente com a amiga.

Inara também parou de jogar, porque estava menstruada e vazou no short dela.

Inara, Antonio, Evelyn e Joseane: Hoje é o dia da intervenção. Pedi que eles chegassem mais cedo, por volta das 13hrs. Só estavam lá Inara, Antonio, Evelyn e Joseane.

Inara, Evelyn, Antonio, Joseane e Letícia: Presentes: Tamaly, Inara, Evelyn, Antonio, Joseane e Letícia.

Inara: tímida, quieta, roupa curta. [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

JOSEANE

Joseane dificilmente se deixa cair.

Joseane e Clarice tinham esquecido a senha. Tentamos recuperá-la, mas não conseguimos. Fora elas, todos responderam ao fórum da semana.

Joseane e Douglas sentem dificuldade de se aproximarem de todos. Principalmente da menina que iniciou hoje, Evelyn, trazida pelo Antonio.

Joseane e Douglas têm dificuldade em exagerar corporalmente

Joseane e Dyenetti: - Duplas: Douglas e Tamaly; Joseane e Dyenetti (não e sim). " [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

Joseane e Letícia: Presentes: Tamaly, Inara, Evelyn, Antonio, Joseane e Letícia.

Joseane é muito dura e não se disponibiliza muito nos exercícios. O que faço com ela, se não tem flexibilidade alguma??

Joseane e Nicole: Funcionou de fato com Joseane e Nicole, que riu bastante dos outros a imitando.

Joseane e Robert se recusaram a emprestar. Pedi de todas as formas, mas não houve conversa. Pedi então que eles procurassem panos para fazerem seus rabos.

Joseane insiste várias vezes em um mesmo gesto, um tanto estranho, inclusive: com um lenço, finge que o jogará para mim, como para um cachorro. Aponto para ela, no gesto da arma, avisando-a que não está funcionando. Ela insiste. Aviso-a para tentar outra coisa, ela não me ouve. “Fuzilo-a”.

Joseane mostra ter muita insegurança.

Joseane não se permite muito cair. Corpo duro

Joseane não tem email. Têm bastante dificuldade no manuseio do computador. De resto, todos já mexem e têm facebook.

Joseane não tem paciência com Clarice.

Joseane sentiu-se ofendida, achou que estavam tirando sarro dela e até bateu no Robert. Ele, por sua vez não parava de falar. Joseane só negava o jogo, não se concentrava. Inara e Evelyn também. Até o momento em que Douglas, irritado, parou de jogar e deu uma bronca na Joseane. Ela sentou, ficou com muita vergonha, mas continuou discutindo com ele.

Joseane também apresenta bastante dificuldade em confiar, se deixar cair.

Joseane tem dificuldades de executar as movimentações mais simples. Ela não conseguia girar a cabeça. Tive que ajudá-la, pois ela é muito dura, fechada. E não deixa que as pessoas a toquem.

Joseane tem vergonha de abraçar na outra pessoa, encostar.

Joseane, Clarice e Brenda: Foi animado, menos o grupo em que estavam Joseane, Clarice, Brenda. Brenda é muito quieta, também, juntamente com Clarice. E Joseane geralmente não tem paciência. Ou seja: O jogo foi "fake" com eles, não rolou. Precisam ficar separados talvez, para que energias maiores os puxem.

Joseane, novamente, após eu explicar o jogo, não sabe ainda se é por não entender, ou simplesmente por não querer aceitar, negar por negar, em vez dela apenas soltar a garrafa, ela joga a garrafa, com certa violência no chão. Explico algumas vezes para ela, até "entender".

Joseane, por exemplo, não criou nada, além de ler as frases que estavam no seu bolso. Geralmente as improvisações dela vão para a briga, para a discussão, são agressivas.

Joseane: E eu, enquanto professora, percebi uma certa evolução no aceitamento dos jogos, apesar de ainda existir negação da parte da Jose [Joseane];.

Joseane: Gostei porque foi um dos poucos momentos, que percebi a Joseane, por exemplo, dizendo sim para algo. Ela me surpreendeu ao aceitar ser suja por todos, por comer farinha, entrar no jogo.

Joseane: Hoje é o dia da intervenção. Pedi que eles chegassem mais cedo, por volta das 13hrs. Só estavam lá Inara, Antonio, Evelyn e Joseane.

Joseane: Mas, mais uma vez, Joseane se negou, não queria deitar, ficava enrolando, questionando, difícil demais lidar com ela. Estava irritadíssima, mas me controlando, tentando ser paciente com ela.

LETÍCIA

Letícia de se focar, ser determinada. Distrai-se facilmente.

Letícia e amigas se desconcentraram muito, invadiram plateia, riram.

Letícia e Dyenetti, artigos, acessórios de festa.

Letícia pegou o lenço rosa, diz ser sua cor favorita;

Letícia se desconcentra facilmente. Conversa bastante com a amiga.

LETÍCIA: Estou sempre separando as duplas de amigas, para que aprendam a trabalhar com outros, principalmente Letícia e Dyenetti.

Letícia: falar, nojenta, desfile. [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

Letícia: Nesse jogo a Letícia apresenta dificuldade em se concentrar

Letícia: Presentes: Tamaly, Inara, Evelyn, Antonio, Joseane e Letícia.

LUIS

Luis diz ter sentido vergonha, ficado tímido, quando pergunto a ele sobre a aula.

Luis e Antonio, ambos conversam muito, brincam muito e juntos com Bruno fazem muita bagunça.

Luis e Antonio: Apareceram mais dois alunos, ambos menores, 10 e 12 anos, Luis e Antonio,

LUIS E CLARICE: 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.

Luis não escreve, só desenha. Fez um desenho de todos nós, sentados em roda, alegres. Disse-me que aquilo foi o que mais gostou da aula, de conversarmos sobre a timidez, etc. Ele me falou que frequenta a escola normal e uma escola especial, Cemitra, e que adora muito lá. Elogia toda hora os professores e as atividades. Pesquisei junto com ela o blog do Cemitra e ficamos olhando as fotos e ele me contando sobre a história deles. Ele é muito querido e positivo. Não cansa de agradecer e dizer “que bom, que bom”.

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.

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.

Luís: Hoje um novo aluno apareceu, que de início me deixou apreensiva: o Luís.

Luis: No começo ele 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 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 os exercícios, ou o mais próximo disso possível, para eles não se sentirem excluídos, e para cobrar um mínimo de alcance.

Luis: O jogo demorou a ganhar dinâmica, tive até que colocar mais um lobo (Luis).

MATHEUS

Matheus, Tamaly: Além dos alunos do primeiro dia, também vieram Brenda, seu irmão Bruno (10 anos) e Matheus (sobrinho de Tamaly) para a metade da aula, porque ele não podia ficar sozinho.

Matheus: Como percebi que Matheus é quieto e, de certa maneira, maduro para sua idade, permiti que ele fizesse o jogo junto comigo. Fiquei impressionada com a concentração e condução do exercício, me conduzindo com muito cuidado.

NICOLE

Nicole é bem tímida, fala baixo.

Nicole e Joseane: Funcionou de fato com Joseane e Nicole, que riu bastante dos outros a imitando.

Nicole, Robert, Clarice: Hoje vieram quase todos. Só faltou a Nicole. Robert chegou bem atrasado, disse que nem ia entrar para a aula porque precisava fazer sua carteira de trabalho. Lógico que ele não estava a fim. Clarice foi-felizmente.

Nicole, Robert, Emily e Bruna: Temos alunos novos: Robert, Emily, Nicole e Bruna.

Nicole, Tamaly: Clarice novamente não apareceu. Nem Douglas, Dyenetti, Robert (novamente), Nicole (novamente). Acho que Clarice não quer mais vir às aulas. Tamaly disse que ela estava com dor de cabeça.

Nicole: Felizmente vieram quase todos, apenas Nicole faltou.

Nicole: quieta, risada. [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

ROBERT

Robert e Tamaly: [todos] Começaram tímidos, a não ser Tamaly e Robert, que de início se jogaram no exercício. Comeram ferozmente a melancia.

Robert e Joseane se recusaram a emprestar. Pedi de todas as formas, mas não houve conversa. Pedi então que eles procurassem panos para fazerem seus rabos.

Robert é mais solto, se joga.

Robert é um pouco exibido.

Robert fez questão de aderir a si mesmo diversos lenços e cachecóis.

Robert não tem vergonha, está à vontade de vestido de bolinha, vários lenços, etc. Penso em como deixá-lo desconfortável, desestabilizá-lo. Ele não consegue me fazer rir, mas insiste em danças, bobeiras. Depois de algum tempo de exposição, e até me implorar para sair dali, acabo rindo, naturalmente, de uma bobeira.

Robert, Clarice: Hoje vieram quase todos. Só faltou a Nicole. Robert chegou bem atrasado, disse que nem ia entrar para a aula porque precisava fazer sua carteira de trabalho. Lógico que ele não estava a fim. Clarice foi-felizmente.

Robert, Emily, Nicole e Bruna: Temos alunos novos: Robert, Emily, Nicole e Bruna.

Robert, Nicole, Tamaly: Clarice novamente não apareceu. Nem Douglas, Dyenetti, Robert (novamente), Nicole (novamente). Acho que Clarice não quer mais vir às aulas. Tamaly disse que ela estava com dor de cabeça.

Robert: Dançar, divertido, torto. [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

Robert: Joseane sentiu-se ofendida, achou que estavam tirando sarro dela e até bateu no Robert. Ele, por sua vez não parava de falar. Joseane só negava o jogo, não se concentrava. Inara e Evelyn também. Até o momento em que Douglas, irritado, parou de jogar e deu uma bronca na Joseane. Ela sentou, ficou com muita vergonha, mas continuou discutindo com ele.

TAMALY

Tamaly e Clarice: Fiquei muito chateada porque Clarice não apareceu; Tamaly disse que a ela se machucou brigando com a irmã. Não sei se é por isso mesmo...

Tamaly e Douglas: No final, me pareceu que Tamaly e um pouco Douglas, ficaram chateados com o fato de não termos preparado nada mais elaborado, ensaiado. Acho que esperavam um espetáculo ou pelo menos cenas. Ou alguma estrutura do tipo. Mas desculpei-me, se deixei parecer que o final seria algo assim. No fim das contas, tendo em vista as palavras da própria Tamaly, por exemplo, noto que o resultado foi positivo.

Tamaly e Robert : [todos] Começaram tímidos, a não ser Tamaly e Robert, que de início se jogaram no exercício. Comeram ferozmente a melancia.

Tamaly faz junto com sua irmã. Irrita-se algumas vezes com ela e repreende-a algumas vezes. Ela não confia em Clarice.

Tamaly faz uma fala interessante, onde ela diz que é muito difícil exagerar, pois fomos acostumados socialmente a ser “certinhos”, “normais”, “comportados”. Ela afirma ser bem quieta, fechada na escola, em casa, e por isso ter dificuldades.

Tamaly o boné rosa, por lembrar passeio e ela diz sair bastante com o namorado;

Tamaly também é bem concentrada, mas é bem reservada.

Tamaly tem vergonha da irmã.

Tamaly, Clarice, Bruna: Faltou Tamaly (Clarice não soube explicar o por quê) e Bruna (diz estar com problemas em casa, talvez se mude e tenha que parar).

Tamaly, Inara, Evelyn, Antonio, Joseane e Letícia: Presentes: Tamaly, Inara, Evelyn, Antonio, Joseane e Letícia.

Tamaly, porque ela é bem disponível, flexível.

Tamaly, um creme, que lembra uma amiga.

Tamaly: Além dos alunos do primeiro dia, também vieram Brenda, seu irmão Bruno (10 anos) e Matheus (sobrinho de Tamaly) para a metade da aula, porque ele não podia ficar sozinho.

Tamaly: Clarice novamente não apareceu. Nem Douglas, Dyenetti, Robert (novamente), Nicole (novamente). Acho que Clarice não quer mais vir às aulas. Tamaly disse que ela estava com dor de cabeça.

Tamaly: mandando, gritando. [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

Tamaly: No corredor encontramos a irmã, Tamaly, que a repreendeu severamente dizendo: “Pare de chorar!”.

Tamaly: No final, me pareceu que Tamaly e um pouco Douglas, ficaram chateados com o fato de não termos preparado nada mais elaborado, ensaiado.

Tamaly: percebemos que existem claramente alguns líderes: Evelyn e Tamaly.

Tamaly; Joseane e Dyenetti: - Duplas: Douglas e Tamaly; Joseane e Dyenetti (não e sim). " [Ações de cada aluno descritas em tópico após o seguinte enunciado: “Surgiu o seguinte:”]

XXX_1 Os três pequenos [um deles é o Antônio, temos que descobrir os outros dois] queriam a todo custo se exibirem, fazer gracinhas. Deixei os três expostos, sem nada em cena com o objetivo de nos fazer rir. Claro que não conseguiram e ficaram um pouco sem jeito.

XXXX_1 Os tirando os três [um deles é o Antônio, temos que descobrir os outros dois] queriam meninos pequenos, o resto afirmou se sentir pouco a vontade em ser observado.

XXXX_2 A menina nova (esqueci o nome), uma bola.

ANEXO E – IMAGENS DA PLATAFORMA DIGITAL

0/1/2014

Comédia foram assistir ao Espetáculo Companhia Frazão! apresentado no dia 02/02/2013 no Colégio Professor Nilo Brandão....

Saiba mais...

Comentários: 0

Marcações:

Exibir todos

Início - Ateliê da Comédia

de bufão aos redores do CRAS!
Ver mais...
21 21UTC Dez 21UTC 2013

Valter Dorte postou no blog
Equipe Ateliê da Comédia!
Ver mais...
20 20UTC Dez 20UTC 2013

Valter Dorte postou fotos

7 mais...
20 20UTC Dez 20UTC 2013

Douglas M. Linhares compartilhou o post de Valter Dorte em Facebook
Sessão de Fotos!
12 12UTC Dez 12UTC 2013

Valter Dorte postou no blog
Sessão de Fotos!
Hoje no CRAS Helena Meister tivemos uma bela sessão de fotos, estavam todos LINDOS! Logo logo as fotos estarão por aqui.
Ver mais...
11 11UTC Dez 11UTC 2013

Valter Dorte compartilhou a foto deles em Facebook
Ateliê da Comédia no Espetáculo Companhia Frazão!
11 11UTC Dez 11UTC 2013

leticia p.souza agora é amigo de Valter Dorte e Caroline Marzani

11 11UTC Dez 11UTC 2013

Douglas M. Linhares compartilhou a foto de Valter Dorte em Facebook
Ateliê da Comédia no Espetáculo Companhia Frazão!
10 10UTC Dez 10UTC 2013

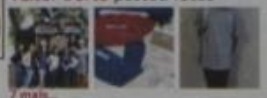
Douglas M. Linhares compartilhou a foto de Valter Dorte em Facebook
Douglas.
10 10UTC Dez 10UTC 2013

Douglas M. Linhares agora é amigo de tamalyaparecidaramossoares e leticia p.souza

10 10UTC Dez 10UTC 2013

Valter Dorte postou no blog
Espetáculo Companhia Frazão!
Os participantes do Ateliê da Comédia foram assistir ao Espetáculo Companhia Frazão! apresentado no dia 02/02/2013 no Colégio Professor Nilo Brandão.
Ver mais...
9 09UTC Dez 09UTC 2013

Valter Dorte postou fotos

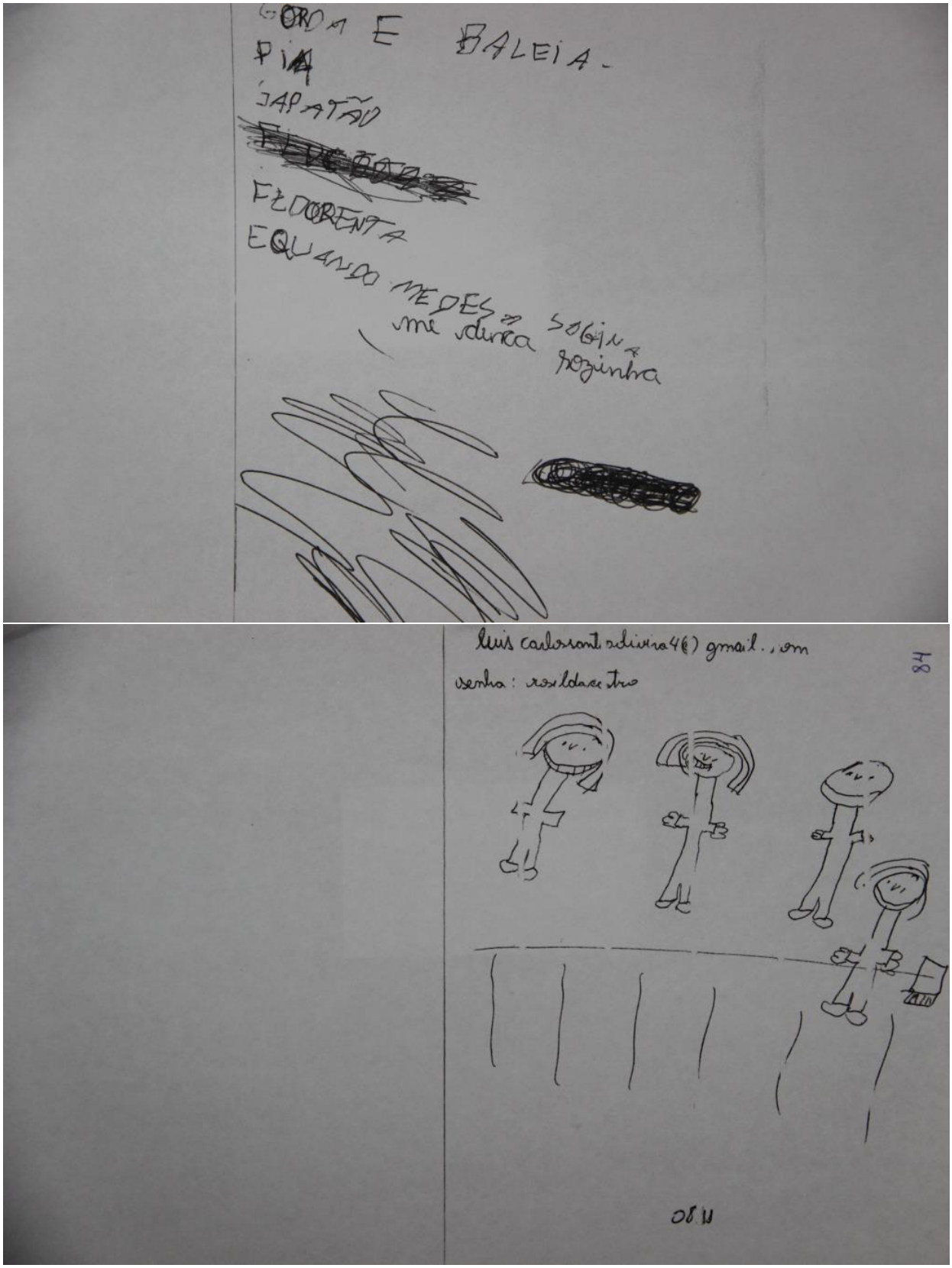


7 mais...
9 09UTC Dez 09UTC 2013

Elderson Melo de Melo e Monique Rocha agora são amigos

9 09UTC Dez 09UTC 2013

ANEXO F – IMAGENS DOS DIÁRIOS DOS ALUNOS



ANEXO E – IMAGENS DA SAÍDA DE BUFÃO

VANSTOUR

Coca-Cola

ANEXO E – IMAGENS DO ENSAIO FOTOGRÁFICO

Love
Me

ANEXO E – INFORMATIVO SOBRE A OFICINA

INFORMATIVO – ATELIÊ DA COMÉDIA

Senhores Responsáveis e alunos:

Informamos que as aulas iniciarão no dia 03/02/2014 (segunda-feira) e serão realizadas duas vezes por semana, nas segundas e quintas-feiras, das 13h30 às 16h50. Porém, para o bom desempenho das oficinas solicitamos que os alunos sigam as seguintes instruções:

- Venham para as aulas com roupas confortáveis e velhas, como moletom e camiseta, por exemplo;
- Recomendável vir com cabelos presos e sem uso de acessórios, como jóias e relógios;
- Evitar uso do celular em aula, a não ser quando solicitado;
- Trazer material solicitado pelos professores;
- Trazer sua própria garrafinha de água;
- Trazer toda a documentação necessária para a inscrição e acompanhem sua matrícula.

Os alunos receberão os seguintes materiais no decorres das aulas e confirmação da matrícula:

- Uma ecobag personalizada;
- Roupa personalizada do Ateliê;
- Material didático de apoio para as aulas;

Desejamos que todos tenham um excelente período no Ateliê da Comédia!

Atenciosamente,

Ateliê da Comédia.

Realização

Companhia do Intérprete

CRAS Helena Meister

Ponto de Cultura – Pulsando o Brasil

.

ANEXO E – IMAGENS DA VISITA-DIVULGAÇÃO