



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Arte

ELISON OLIVEIRA FRANCO

POR UMA PEDAGOGIA TEATRAL CÔMICA

K_k^k k ? K_k^k k k

**Brasília
2014**



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Arte

ELISON OLIVEIRA FRANCO

POR UMA PEDAGOGIA TEATRAL CÔMICA

K_k^k ? K_k^k

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, área de concentração Arte Contemporânea, linha de pesquisa *Cultura e Saberes em Artes Cênicas*.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Hartmann

**Brasília
2014**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1015792.

Franco, Elison Oliveira.
F825p Por uma pedagogia teatral cômica : Kkk k ? Kkkk /
Elison Oliveira Franco. -- 2014.
159 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais,
Departamento de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação
em Arte, 2014.

Inclui bibliografia.
Orientação: Luciana Hartmann.

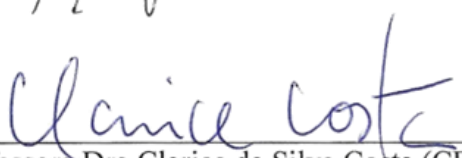
1. Cômico. 2. Riso. 3. Representação teatral. 4. Teatro -
Estudo e ensino. 5. Comunicação na arte. I. Hartmann, Luciana.
II. Título.

CDU 792:37


**DISSERTAÇÃO E PRODUÇÃO IMAGÉTICA DE MESTRADO EM ARTE
APRESENTADA AOS PROFESSORES:**



Professora Dra. Luciana Hartmann (CEN/UNB)
ORIENTADORA



Professora Dra. Clarice da Silva Costa (CEN/UNB)
MEMBRO EXTERNO



Professor Dr. Sérgio Andrés Lulkin (UFRGS)
MEMBRO EXTERNO

Vista e permitida a impressão
Brasília, segunda-feira 12 de maio de 2014.

Coordenação de Pós-Graduação do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes /
UnB.

DEDICATÓRIA

À minha mãe,
Marílu Oliveira (a Dona Baiana),
por ter me dito tantas vezes para estudar e ser alguém na vida.
Obrigado por ter sido ética, presencialmente, e sempre este alguém...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao café, por me despertar para escrever; e, ao vinho, que me faz parar de escrever e me oferece outras nuances para aquilo que eu quero dizer.

À minha família, que mesmo distante se torna presente justamente por ser família.

Ao Paulo Gomes, por estar ao meu lado e cuidar de mim.

À Luciana Hartmann, pela orientação na construção desta pesquisa.

Aos alunos, professores, instituições de ensino, diretores e coordenadores, que ofereceram o espaço escolar contribuindo ampla, cotidiana e abertamente para edificação deste estudo.

Aos artistas-palhaços-professores e aos alunos-participantes que concederam as entrevistas e a todos(as) aqueles(as) com os(as) quais fiz teatro, cujo envolvimento será descrito direta ou indiretamente neste texto.

Aos anjos-humanos que surgiram e me apoiaram no decorrer da pesquisa: Mauro Zanatta, Annabel, Senhor Genival, Paula Sallas, Erlon Cherque, Renato Gonçalves, Fabiana Silva, Marília Nepomuceno, Yan Souza e Léo.

Aos amigos que encontrei no curso de mestrado: Janaína Mello, Tânia Gassen, Ângela Café, Jonas Salles, Gisele Carmézz e Luzirene Rego.

Ao nosso amigo Charles Oliveira, por sua simplicidade, meiguice e sorrisos... Todos nós estamos com você.

Aos professores Sergio Andrés Lulkin, Clarice da Silva Costa e Roberta Kumasaka Matsumoto, que, respectivamente, aceitaram participar e contribuir ao exame de defesa e qualificação.

Ao Grupo de Estudos Imagens e(m) Cena, coordenado pelas professoras Luciana Hartmann e Roberta Kumasaka Matsumoto.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem Lúdica, na pessoa do professor Antônio Villar Marques de Sá.

Aqueles professores do Departamento de Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília que me acompanharam no decorrer deste mestrado.

Ao povão brasileiro que possibilitou o desenvolvimento deste estudo por meio da bolsa que me foi concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Ao aprendizado da esplêndida e potencial capacidade de criar, recomeçar e se redescobrir no fazer artístico-pedagógico.

Aos números 3, 5, 6 e 14...

EPÍGRAFE

Na escala da evolução humana,
temos,
inicialmente,
o *homo faber*,
em seguida o *homo sapiens*,
e finalmente,
sem dúvida,
o *homo ridens*.
Este o mais sutil,
difícil de submeter e enquadrar.
Segunda conclusão:
o zé-povinho,
a gente mais simples,
nunca renunciou,
mesmo ao representar as histórias mais trágicas,
a incluir o humor,
o sarcasmo,
o paradoxo cômico.

(FO, 2004, p. 187-188).

RESUMO

Um elemento jocoso, às vezes forçoso, surge em determinados processos artístico-pedagógicos ligados ao teatro, considerando o modo pelo qual os sujeitos envolvidos se comunicam em uma situação de jogo, improvisado ou cena preparada. Nesta dissertação, objetivo analisá-lo visando desenvolver uma pedagogia teatral por meio do cômico, investigando suas possibilidades de comunicação e produção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem do teatro. Para isso, apoio-me nas seguintes estratégias metodológicas: descrição e reflexão sobre o meu percurso como artista, educador e pesquisador; realização de pesquisas de campo em escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal/DF, no período de 2008 a 2011; entrevistas audiovisuais e semiestruturadas com artistas que trabalham com o cômico e o riso, seja em cena ou em oficinas de formação em espaços não formais e informais; relato da minha participação nos *workshops* oferecidos na *Escola do Ator Cômico*, em Curitiba, Paraná, no 2º semestre de 2012; e, finalmente, descrição e análise da aplicação da proposta, em 2013, em turmas do ensino médio em uma escola pública do Distrito Federal, entremeada com a avaliação que os estudantes fizeram a respeito das proposições que essa possível abordagem metodológica confere ao ensino-aprendizagem do teatro. Além desses instrumentos metodológicos que corporificaram esta pesquisa, utilizei como embasamento teórico estudos voltados para linha da Pedagogia do Teatro em diálogo com outros que se detiveram sobre o cômico e o riso em áreas do conhecimento como a Antropologia, a Educação, a Filosofia, a Literatura, a Pedagogia, dentre outras. Então, em meio a essa composição de instrumentais investigativos para a elaboração desta escrita, desejo ao leitor uma boa leitura...

Palavras-chave: Cômico, riso, jogo, comunicação, conhecimento, Pedagogia Teatral.

ABSTRACT

A playful element, sometimes forcible, arises in certain artistic and pedagogical processes linked to the theater, considering the way in which those involved communicate in a game situation, scene or improvisation. At this research I intend to analyze it in order to develop a theater pedagogy through the comic, investigating its possibilities for communication and knowledge production in the process of teaching and learning of theater. To do so, I use the following methodological strategies: description and reflection on my journey as an artist, educator and researcher; field research conducted in public high schools in Distrito Federal (Federal District/Brazil) in the period from 2008 to 2011; audiovisual and semi-structured interviews with artists working with the comic and laughter, whether on stage or in training workshops in non-formal and informal spaces; report of my participation in workshops offered at the *School of the Comic Actor* in Curitiba, Paraná, in the second semester of 2012; and finally, description and analysis of the implementation of the proposal, in 2013, in high school classes in a public school in Distrito Federal, combined with the assessment that students provided about the propositions that this methodological approach grants to teaching and learning theater. In addition to these methodological tools that embodied this research, I used studies on the Pedagogy of Theatre as theoretical base line in dialogue with others that were focused on the comic and laughter from knowledge areas such as Anthropology, Education, Philosophy, Literature, Pedagogy, among others. Therefore, amidst this composition of investigative tools to elaborate this writing, I wish the reader a good read...

Keywords: Comic, laugh, play, communication, knowledge, Theater Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Escola do Ator Cômico	55
FIGURA 2. Dependências da Escola do Ator Cômico	56
FIGURA 3. Espaço destinado às aulas na Escola do Ator Cômico	57
FIGURA 4. Mauro Zanatta, Alison Oliveira e participantes do <i>workshop</i> sobre o <i>Jogo Teatral</i>	87
FIGURA 5. Jogo da ilha em sala de aula.....	96
FIGURA 6. Jogo das equipes em sala de aula	97
FIGURA 7. Movimento de dança de rua no jogo dos nomes.....	97
FIGURA 8. Resposta ao movimento de rua no jogo dos nomes	98
FIGURA 9. Alunos na improvisação do ônibus	101
FIGURA 10. Exercício do cumprimento	109
FIGURA 11. Exercício de pontuar exageradamente o corpo	110
FIGURA 12. Demonstração do exercício com a máscara para os alunos	110
FIGURA 13. Alunos iniciando o exercício da máscara.....	111
FIGURA 14. Alunos desenvolvendo o exercício da máscara.....	112
FIGURA 15. Alunas executando o exercício da máscara.....	113
FIGURA 16. Grupo de alunos desenvolvendo o exercício da máscara.....	113
FIGURA 17. Prática social da capoeira no exercício da máscara	114
FIGURA 18. Apresentação dos alunos sobre a <i>Commedia dell'arte</i>	115
FIGURA 19. Apresentação dos alunos sobre o <i>Teatro Medieval</i>	116
FIGURA 20. Cena dos alunos da peça <i>Otelo</i> , de William Shakespeare.....	116
FIGURA 21. Partes do desenvolvimento do processo artístico-pedagógico.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – DO CÔMICO CONTEXTO TEÓRICO-EMPÍRICO.....	22
1.1. Contextualizando teórica e metodologicamente o estudo.....	22
1.2. O cultivo do cômico desejo	32
CAPÍTULO 2 – DA CÔMICA PESQUISA DE CAMPO	54
2.1. Multiplicando experiências na <i>Escola do Ator Cômico</i> , em Curitiba/PR.....	54
2.2. A cômica experiência em sala de aula: entre contextos	87
CAPÍTULO 3 – DO CÔMICO DIÁLOGO TEÓRICO-PRÁTICO.....	120
3.1. Um <i>pot-pourri</i> sobre o cômico	120
3.2. O cômico no jogo ou o jogo cômico	132
3.3. O ensino-aprendizagem na pedagogia teatral: um diálogo teórico e metodológico ...	139
3.4. Estratégias, princípios e procedimentos selecionados: a metodologia sistematizada.	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Para começar, eu gostaria de contar ao leitor uma experiência de quando, certa vez, eu entrava em sala de aula para dar início ao processo de produção de conhecimento em arte, particularmente em teatro, com estudantes de ensino médio de uma escola pública do DF. Um público um pouco diferente daquele presente nos diversos espaços pelos quais me apresentei como ator cômico ou palhaço, onde eu olhava diretamente em seus olhos: mostrando-me, respirando, esperando... Em seguida, provocava um tropeço que fazia com que o meu corpo inteiro balançasse espalhafatosamente e, novamente, reencontrasse com o olhar da plateia. Porém, desta vez, com uma resposta risonha que adivinha brilhantemente dos distintos olhares e dentes entreabertos dos espectadores, o que possibilitava a construção de uma comunicação recíproca para a história que eu iria contar.

Em sala de aula cheguei com a mesma intenção, embora a situação ocorresse com um “público” distinto que, talvez por opção ou motivos estruturais, ainda conviviam cotidianamente com as persistentes, hierárquicas e seletivas ordenações de cadeiras enfileiradas no ambiente escolar. Então, entrei, apresentei-me, olhei, respirei – conquistei alguns olhares e sorrisos – perseverando na troca de olhares e compartilhando o meu sorriso como um convite à experiência que iria começar. Solicitei que formássemos um círculo, pois trazia comigo as minhas quatro bolinhas – refiro-me àquelas bolinhas amarelas com as quais se brinca o popular jogo nomeado de *bets* ou *jogo de taco*¹.

Já em roda, e com o grupo de alunos, o objetivo do jogo, que eu nomeio de “jogo do foco com a bolinha”, era passá-la ao companheiro de classe sem deixá-la cair, depois de respirar, olhar e comunicar o foco (bolinha) que estava sendo repassado. Num primeiro momento, passados dez segundos, não saíamos da primeira tentativa mas, paulatinamente – após tantas caídas, que motivaram recaídas risíveis no grupo de estudantes – prosseguíamos com o interesse em manter a atenção, a escuta, o olhar e a cumplicidade da ação executada pelo companheiro.

No decorrer do exercício, eu inseria mais uma bolinha, ou seja, já não era uma, mas duas, depois três, até chegar às quatro de uma só vez! A finalidade continuava sendo a de manter o movimento das bolinhas no ar, jogando-as, sucessivamente, entre os participantes do

¹ Em síntese, esse jogo é comumente praticado entre duplas que se dividem em rebatedores e arremessadores. Ele consiste em evitar, rebatendo com um taco ou cabo de vassoura, a bolinha lançada pelo adversário com a intenção de atingir uma latinha ou qualquer outro objeto que se encontra em pé, atrás do rebatedor, que, assim como o objeto, também está dentro de um círculo desenhado no chão.

jogo, variando o ritmo e privilegiando ainda mais a cumplicidade nesta efêmera experiência que, prazerosamente, havia acabado de começar. Novamente alguém tinha acabado de errar! Uma das bolinhas não estava mais no ar, caiu! Alguém errava e se julgava, mas prosseguia aproveitando os contagiantes risos de quem também se equivocava, ou, inesperadamente, salvava a queda do objeto e... continuava!

Por outro lado, notei que alguns estudantes já começavam a demonstrar domínio do jogo, tentando provocar ainda mais a brincadeira, assim como os risos nos participantes do grupo, simulando o lançamento do objeto, ralentando o tempo ou criando estratégias para que as quatro bolinhas permanecessem no ar – em particular, quando dividiam improvisadamente o grupo entre dois ou três companheiros no momento do arremesso e do recebimento do objeto. Havia quem provocasse o erro evitando subitamente a caída da bolinha, ou até mesmo esboçando um modo burlesco e diferente de jogá-la e recebê-la.

Em vista disso, além do prazer e divertimento, me chamou a atenção a densidade dos risos e as estratégias utilizadas pelos alunos para produzi-los. Em poucas palavras, esse jogo nos fez rir muitas vezes, considerando a lógica grupal e compartilhada de não deixar que a bolinha caísse e, mesmo com o erro, ação inesperada ou propositalmente perpetrada, paradoxalmente, não deixou de comunicar e motivar a participação e a expressividade dos participantes no desenvolvimento dessa brincadeira. Então, além do jogo, também seria o cômico um elemento responsável por isso? Se sim, seria possível aproveitá-lo como uma possível metodologia no processo de ensino-aprendizagem do teatro, assim como fizeram zombeteiramente alguns dos discentes?

De tal modo, foram essas questões, prezado leitor, dentre tantas outras experiências como a que acabei de descrever, que me fizeram investigar o cômico como possível metodologia para a pedagogia teatral. Tive a mesma percepção em pesquisas que realizei em escolas públicas de educação média do DF, precisamente na cidade de Samambaia², entre os anos de 2008 e 2009 – ainda na graduação –, no âmbito dos estágios supervisionados de observação, regência e pesquisa de campo para o pré-projeto e monografia final de curso. De igual modo, percebi tal relação com o cômico nos anos de 2010 e 2011 em mais uma pesquisa de campo, desta vez financiada pelo Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal (FAC/DF), que contou com as intervenções teatrais do Grupo de Teatro Idiossincrasia/DF³, sediado

² Samambaia é a 12ª Região Administrativa do DF (RA XII), fundada em 1990. Atualmente possui uma população com mais ou menos 200.000 habitantes e se encontra a 25 km do centro de Brasília.

³ Grupo fundado em 2009 por mim e pelo ator, palhaço e estudante de Artes Cênicas da UnB, Paulo Gomes de Souza. O grupo desenvolve pesquisas na área de comicidade, teatro infantil e pedagogia teatral, além de

presencialmente em Samambaia. Tive, ainda, a mesma constatação em outras oficinas ou situações não formais e informais de aprendizagem que integrei ou ministrei.

Essa percepção que tive foi particular, uma vez que está ligada à minha formação artístico-pedagógica que possui um diálogo direto com o universo do cômico, desde as preferências aos programas televisivos, novelas, filmes e espetáculos de comédia, ao desenvolvimento e participação em grupos de teatro na escola, movimentos populares de quadrilha junina, celebrações religiosas e processos de formação com foco no cômico. Essas práticas sociais guiaram sensivelmente o meu olhar às questões atinentes à investigação deste objeto de pesquisa, de modo que influenciaram decididamente a minha formação e processos criativos que desenvolvo como ator cômico, palhaço e arte-educador no Grupo de Teatro Idiosincrasia.

Isso significa dizer que essas vivências formais, não formais e informais de aprendizagem, fizeram com que eu percebesse o surgimento e o uso do cômico em diferentes esferas educativas. Sobre essa questão, os doutores em educação José Carlos Libâneo, João de Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2011, p. 170), explicaram que a educação informal diz respeito à relação e interferência do ser humano com o meio circundante, seja ele social, cultural, físico ou ecológico, e, particularmente, sem intenção; já a educação não formal pressupõe uma intenção vivenciada em instâncias à parte da escola, mas, por outro lado, não tão sistematizada e estruturada; e, por fim, a educação formal, promovida tanto no espaço escolar como em outras instâncias, é diretamente intencional, planejada, sistematizada e organizada. No entanto, há uma correlação entre elas, considerando ainda que a educação informal contribui para a elaboração de objetivos a serem alcançados na educação escolarizada.

Assim sendo, nessas experiências pude acompanhar, rotineiramente, jovens que, acredito, tendem a tratar a aprendizagem cômicamente, isto é, provocando o riso por meio da brincadeira, da zombaria ou do erro. Isso veio a calhar com o meu percurso artístico de ator cômico e palhaço, assim como a intenção em investigar, no mestrado, a possibilidade de desenvolver uma pedagogia teatral por meio do cômico, em diálogo com meu aprendizado artístico-pedagógico, e como forma de contribuir no processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral.

Por outro lado, é importante ressaltar que esta proposta é o aprofundamento da pesquisa de conclusão do curso de graduação em Artes Cênicas – Licenciatura, na UnB, que

defendi em 2009⁴. Nela abordei o cômico como uma linguagem para motivar a participação e a compreensão de estudantes do ensino médio sobre os conteúdos e especificidades referentes à linguagem teatral, tendo em vista a constatação de algumas dificuldades na comunicação entre professores e alunos. Especialmente os alunos, que se queixaram de aulas que tratavam de conteúdos distantes das suas realidades, assim como a falta de atividades ou exercícios práticos vinculados ao teatro que pudessem contribuir com a abordagem dos conteúdos curriculares em questão.

Entretanto, como disse, tenho presenciado continuamente em salas de aula e em experiências em espaços não formais e informais, a presença de situações cômicas e o uso do cômico em algumas tarefas produzidas. Por esses motivos, pretendo aprofundar a pesquisa refletindo sobre o modo pelo qual o cômico pode contribuir na comunicação e produção de conhecimento para a pedagogia do teatro.

Dessa forma, para situar o leitor sobre as questões aqui apresentadas, descrevo, sucintamente, o processo das pesquisas que realizei em escolas públicas de educação média na cidade de Samambaia/DF, visando contextualizar as inquietações e as inspirações que me levaram a pensar na utilização do cômico como uma possível metodologia para a pedagogia teatral. Por outro lado, essas pesquisas realizadas, entre os anos de 2008 a 2011, não me proporcionaram uma leitura direta do uso do cômico como um recurso metodológico por parte dos professores. Foi preciso um tempo de observação, anotações, captura das falas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, relato de situações e reflexões sobre todo o material levantado.

Na primeira pesquisa, entre os anos de 2008 e 2009, no período da graduação, foi o momento no qual tive um estranhamento ao acompanhar e registrar uma realidade de ensino-aprendizagem do teatro, pois presenciei algumas aulas que não tratavam teórica e praticamente dos conteúdos e especificidades concernentes à área. Não foi por acaso que os estudantes me ofereceram esse retorno sobre as aulas de Arte quando responderam ao questionário que eu apliquei para saber o que pensavam a respeito desse componente curricular e, de tal modo, das aulas de teatro. Além disso, eles expuseram que os conteúdos abordados eram extremamente históricos e não correspondiam com o que eles gostavam, afirmando, ainda, que não eram bem direcionados nas atividades de cunho prático. De fato, pude acompanhar aulas nas quais alguns professores apenas passavam os conteúdos que eram desenvolvidos por meio de seminários apresentados pelos discentes e que duravam entre 2 a 3

⁴ Monografia de final de curso orientada pela Profa. Mestra Cecília Borges (CEN/UnB).

minutos. Ou quando os professores distribuíam os temas sobre o histórico do teatro aos discentes e não acompanhavam a atividade nem propunham algum exercício para auxiliá-los no desenvolvimento das cenas que eram exigidas para o cumprimento da tarefa.

Por outro lado, os professores disseram que a dificuldade de desenvolver alguma atividade com os discentes devia-se à prioridade dos conteúdos abordados no segmento das Artes Plásticas e a necessidade de abordarem conteúdos referentes aos exames como o PAS e o Enem⁵; também pelo fato de os alunos não verem importância na disciplina de Arte; por causa das brincadeiras feitas pelos discentes que dificultavam os exercícios propostos em sala de aula; além da falta de espaços mais adequados ao ensino do teatro. Com efeito, dos cinco estabelecimentos pesquisados, apenas um possuía espaço físico adequado às aulas de teatro, porém não era utilizado, uma vez que não havia professor formado nessa área. Diante disso, mesmo que os discentes preferissem as brincadeiras e a linguagem cômica na construção dos seus trabalhos, disseram que não usavam o cômico como um recurso metodológico para se aproximar ou motivar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral, tal recurso era utilizado apenas para explicar algum assunto relacionado ao tema, como o gênero da comédia.

Já na segunda pesquisa, de 2010 a 2011, precisamente no último ano, pude constatar as mesmas questões, já que tive que ampliar o meu campo de investigação para o ensino da arte como um todo, pois nem todos os professores de arte lecionavam teatro, e mesmo aqueles que tinham formação nesta área acabavam abarcando outros conteúdos que não correspondiam, necessariamente, aos temas ligados ao teatro, mais sim com a historicidade das obras vinculadas à área das Artes Visuais. Mesmo assim, tive a felicidade de acompanhar as aulas ministradas por uma professora de teatro formada pela Faculdade de Arte Dulcina de Moraes, a qual contrariou algumas questões que eu vinha percebendo sobre o processo de ensino-aprendizagem do teatro nessas unidades de ensino. Ela não só abordava os jogos e improvisações em sala de aula, como ainda acompanhava a construção das cenas que os discentes iriam apresentar: dialogando, propondo e tirando dúvidas quanto aos entraves que surgiam nesses processos criativos. Pude perceber durante os seis meses de pesquisa, que ao

⁵ PAS é o Programa de Avaliação Seriada promovido pelo Cespe/UnB, empresa que organiza as provas que selecionam os alunos para o ingresso à Universidade de Brasília, bem como a outros concursos relacionados a cargos públicos. Já o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio objetiva verificar a qualidade do ensino neste nível da Educação Básica, como ainda abre vagas nas Universidades públicas e privadas para os alunos mais bem colocados no exame.

final do processo os alunos já se dispunham a participar de qualquer tipo de proposta que envolvesse exercícios vinculados ao universo do teatro, sobretudo, comicamente⁶.

Depois dessa segunda pesquisa, pude compreender melhor que alguns professores não desenvolviam atividades práticas com os discentes devido ao cansaço profissional e aos poucos recursos que tinham. Mesmo assim, acompanhei muitos deles que realizavam, juntamente com a direção das escolas, projetos paralelos às aulas ministradas no período regular como forma de reunir toda a comunidade escolar e promover, conjuntamente, encontros que possibilitavam a apresentação de trabalhos interdisciplinares que se utilizavam das Artes Cênicas, independentemente da falta de um espaço específico para as aulas de teatro.

Por outro lado, essas pesquisas me mostraram o quanto algumas dessas questões ainda estão relacionadas com resquícios dos entraves políticos enfrentados pela área de Arte, sobretudo com relação à superação da polivalência e ao seu reconhecimento como área de conhecimento pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, a LDB (BRASIL, 1996). No entanto, logo após esta última conquista, embora a polivalência seja algo a ser, de fato, solucionada, a Arte – e conseqüentemente o Teatro – passou a integrar o currículo escolar, compondo formalmente as sugestões apresentadas em outros documentos criados com o objetivo de dialogarem com os conteúdos propostos em sala de aula. Foi o caso dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (PCNEM), que, juntamente com a lei LDB, fazem com que a Arte tenha sua entrada no currículo escolar reconhecida e as suas especificidades a serem conhecidas e desenvolvidas em sala de aula, pois, como apontam os PCNs:

Conhecer a Arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. Na escola de Ensino Médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com qualidade, no âmbito da Educação Básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações de trabalho com a arte ao longo da vida (BRASIL, 2000, p. 46).

Da mesma forma, tais documentos propõem o estudo do teatro como forma de conhecê-lo em suas especificidades, considerando que os seus elementos estéticos já conferem o seu valor pedagógico, assim como sua prática em sala de aula justifica os objetivos educativos a serem alcançados. Ou, conforme ainda sugerem os PCNEM: “o

⁶ Realizei uma intervenção nas escolas pesquisadas com o Grupo de Teatro Idiossincrasia. Essa experiência pode ser acompanhada no *blog* do grupo, já informado, assim como pela reportagem realizada pelo programa *SBT Brasília*, disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=zD46pvdL334>>.

processo do aprender a estudar e a explorar a linguagem teatral traduz, por si, os objetivos referentes ao desenvolvimento do currículo na sala de aula” (BRASIL, 2006, p. 190).

Por isso, para sedimentar ainda mais a presença do teatro na educação escolarizada, tem-se debatido o caráter pedagógico do teatro ou as suas relações com a pedagogia. Isso faz com que o teatro se apresente como uma área que contém princípios e procedimentos próprios a serem pesquisados e discutidos como forma de contribuir na produção de conhecimento. Como abordou a professora da UFSC, Biange Cabral, ao refletir sobre essas questões na comunicação *Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia* (2007). Ela escreveu que a primeira se referiria a processos de ensino-aprendizagem sobre o teatro; já a segunda, demonstraria que o teatro ensina e contribui para o melhor relacionamento entre grupos. Entretanto, a autora também explicou que a distinção entre esses dois conceitos, se existe, é pelo fato de a ação educativa apontar referências à aquisição de conhecimentos específicos.

Cabral (2007) também chamou a atenção do educador para a flexibilidade e a possibilidade de releituras das metodologias propostas em sala de aula, por causa dos variados contextos e circunstâncias distintas com as quais se trabalha com um grupo na educação escolar. Ressaltou que é problemática a aplicação de um modelo rígido que objetive apenas o repasse de técnicas na abordagem pedagógica do teatro, considerando a diversidade e variações do fazer teatral na contemporaneidade. Assim, a autora alertou, exemplificando a proposta de *jogos teatrais* da pesquisadora estadunidense Viola Spolin⁷, sobre a necessidade de pedagogias que favoreçam a comunicação, a ludicidade e, de tal maneira, o estímulo à percepção autônoma do indivíduo diante da prática teatral sugerida, e finalizou: “o conhecimento que se espera é que a imersão do aluno no contexto e na situação proposta o leve a perceber a complexidade da arte e das relações humanas” (CABRAL, 2007, p. 3).

Assim, retorno ao “problema” desta pesquisa: como o cômico contribuiria enquanto comunicação e produção de conhecimento para o desenvolvimento de uma pedagogia teatral que sirva como possibilidade metodológica no processo de ensino-aprendizagem do teatro, considerando a sua utilização em diferentes contextos? Haveria um interesse dos estudantes pelo cômico e seu aproveitamento, abrindo espaços para a comunicação e produção de conhecimento concernente à linguagem teatral? Mas por quê? Quais características do cômico são perceptíveis em alguns desses processos escolares? Como descrevê-las? Em que sentido o cômico poderia ser proposto como uma possível metodologia para a pedagogia teatral?

⁷ Viola Spolin (1906-1994) foi atriz, diretora e professora de teatro, e é considerada uma das primeiras a elaborar um sistema de jogos teatrais, ainda na década de 40, com o intuito de contribuir no trabalho desenvolvido com diferentes faixas etárias no processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral. Sua proposta será esboçada no decorrer da escrita.

Para responder a essas questões, e compor este estudo, utilizo os relatos de pesquisas apoiados em minha “observação participante” em oficinas e aulas de teatro que integrei ou ministrei. Essa é uma estratégia metodológica utilizada por etnólogos e antropólogos, e também abordada em outras áreas, como a educação, como forma de descrever e mostrar ao público leitor o conhecimento produzido no contexto sociocultural observado, conforme abordaram os educadores Evandro Ghedi e Maria Amélia Santoro Franco (2008, p. 193).

Também utilizei como procedimento metodológico a análise de dez entrevistas semiestruturadas, registradas com recurso audiovisual: duas com os primeiros educadores com os quais fiz teatro; seis com artistas que se dedicam ao universo do cômico e do riso, e que foram registradas na 10ª edição do *SESC FESTCLOWN – Festival Internacional de Palhaços*, ocorrido na Fundação Nacional das Artes – Funarte, em Brasília, entre os dias 08 e 13 de maio de 2012; e, finalmente, uma com cinco participantes que frequentaram habitualmente os *workshops* oferecidos na *Escola do Ator Cômico*, em Curitiba, Paraná, no segundo semestre de 2012, e outra com o ator, diretor, fundador dessa Escola e ministrante dos cursos, Mauro Zanatta.

O questionário com as perguntas que compuseram essas entrevistas se encontra no ANEXO 1, incluindo um CD com um resumo de todas as entrevistas que foram filmadas, transcritas e analisadas na íntegra, ANEXO 3. Entretanto, devido ao volume de páginas, decidi apresentar ao leitor somente um pequeno vídeo como forma de sintetizar o contexto no qual se desenvolveu o registro⁸. Além disso, é importante enfatizar que essas entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, embora existisse um questionário previamente elaborado, eu fiz outras perguntas no decorrer das conversas de forma a abrir espaços para que os entrevistados ampliassem o seu ponto de vista, sem se restringir às perguntas apontadas somente no questionário. Portanto, selecionei algumas dessas conversas e elas estarão ao longo da escrita servindo de embasamento à discussão que proponho neste estudo.

O *SESC FESTCLOWN* é um festival que ocorre desde 2003, do qual tive a possibilidade de participar, em diversas edições, seja como espectador, seja como artista. Desde então esse evento tem se apresentado como um espaço significativo na formação de muitos artistas do DF, pelo fato de proporcionar trocas de experiências, sobretudo com mestres advindos de outras localidades brasileiras e do mundo. Nele, pude acompanhar muitos espetáculos e participar de algumas oficinas que contribuíram de forma expressiva ao meu processo de formação. Por isso, realizei entrevistas semiestruturadas com alguns artistas

⁸ O vídeo também se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7E0v_yS9t48>.

que se dedicam a arte de fazer rir, e com os quais obtive experiências como espectador e participante em suas oficinas, ou em outros festivais que tive a possibilidade de participar, apresentar e acompanhá-los.

A *Escola do Ator Cômico*, por sua vez, foi mais um campo de observação que eu encontrei quando estava elaborando o projeto para ingressar no mestrado após ter feito uma pesquisa com a finalidade de verificar a existência de outras propostas semelhantes à minha. Foi o momento no qual encontrei o texto *A formação do ator na Escola do Ator Cômico* (2010), do ator, diretor e recém-formado doutor em teatro pela UDESC, Ismael Scheffler. Nesse texto, Scheffler (2010) apresentou um panorama sobre a criação de escolas para a formação de atores em Curitiba, dando especial atenção ao processo de construção da *Escola do Ator Cômico*, fundada pelo também ator e professor, Mauro Zanatta. Neste trabalho, Scheffler explicou que o curso é aberto para atores e não atores, os quais são formados por meio da comédia. No transcorrer do texto, o autor tratou do processo de reelaboração da abordagem pedagógica utilizada por Zanatta, o qual, primeiramente, desenvolvia com os alunos as técnicas de mímica, comédia e *clown* que havia aprendido no decorrer de sua trajetória artística. Entretanto, com o passar do tempo, Zanatta começou a questionar o repasse da técnica, pois percebeu que os atores ficavam condicionados, presos a fórmulas e impedidos de jogar e brincar com fluidez.

Diante dessa situação, Scheffler (2010) ainda informou que Zanatta reorganizou sua proposta pedagógica e passou a motivar a capacidade de jogar e improvisar dos alunos, resgatando o princípio da simplicidade, brincadeira e espontaneidade. Segundo o autor, o professor não renunciou ao treinamento, à busca pela técnica, mas antecipou e priorizou, em sua abordagem pedagógica, a sensibilidade do aluno para se comunicar por meio do jogo e do improviso.

Com base nas primeiras leituras e análises que fiz desse texto, perguntei-me se a escolha da comédia se deu, primeiramente, pelas técnicas que contribuiriam para o trabalho teatral como um todo. Depois, levei em consideração a reformulação da abordagem pedagógica feita por Zanatta, e indaguei se o cômico funcionaria como uma metodologia que deveria passar pela sensibilização e compreensão do jogo e do improviso intrínseco ao próprio modo de fazer de cada aluno.

Além disso, o meu interesse foi maior pelo fato de o ministrante dos cursos, o próprio Zanatta, ter priorizado em sua abordagem pedagógica o jogo, anterior às outras abordagens, uma vez que constatou a artificialidade na atuação dos participantes, que não brincavam nem jogavam em cena livremente. Isso me instigou a verificar qual o interesse pelo cômico nesta

abordagem artístico-pedagógica, corroborando com o desenvolvimento desta pesquisa para o mestrado, assim como o aprofundamento das relações entre o jogo e o cômico.

Conseqüentemente, após a utilização desses instrumentos de pesquisas, motivado pelas experiências e conhecimentos adquiridos no decorrer do meu percurso como artista, arte-educador e pesquisador, elaborei a metodologia que proponho neste estudo, aplicando-a, diretamente, nas aulas de teatro que ministrei, em 2013, na função de professor temporário em uma escola pública de ensino médio vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para isso também apliquei questionários no decorrer das aulas – que se encontram no ANEXO 2 – com o intuito de verificar o que os discentes compreendiam por cômico e pela proposta de desenvolver uma possível metodologia por meio desse elemento.

Portanto, diante do exposto, prezado interlocutor, nesta dissertação, inspirado em minha experiência como ator cômico, palhaço e arte-educador, proponho algumas estratégias, princípios e procedimentos para o desenvolvimento de uma pedagogia teatral por meio do cômico, tendo por objetivo verificar suas possibilidades de comunicação e produção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem do teatro. Trata-se da investigação e reflexão de uma possibilidade metodológica que possa ampliar o repertório de abordagens que se ocupam da situação pedagógica concernente à área.

Nesse sentido, foco este estudo no caráter estético, artístico e sociocultural do cômico, considerando-o um elemento que articula e desarticula códigos e significados comumente compartilhados entre um grupo de indivíduos com a intenção de promover a brincadeira e o cultivo do riso na elaboração e recepção de algum evento cênico. Conseguiu respirar e acompanhar essa colocação, ofegante leitor? Então, vou continuar, pois, para isso, dialogarei com autores que, de uma forma ou de outra, auxiliam-me na configuração e compreensão deste conceito, dentre alguns: Alberti (2002), Bakhtin ([1977], 1993), Bergson ([1899], 2001), Brougère (2002, 2008), Fo (2004), Huizinga ([1938], 2010), Pavis (1999), Propp ([1946], 1992) e Rabetti (2000, 2005, 2007). Entrelaço também essa conversa com determinados pensadores da arte-educação, nomeadamente da pedagogia teatral, tais como: Cabral (2007), Desgranges (2010, 2011), Icle (2002, 2009, 2010), Japiassu (2001) e Spolin ([1963], 2010).

Para tanto, divido este estudo em três partes. O primeiro capítulo é destinado à contextualização da proposta, tanto teórica e metodologicamente, como empírica e reflexivamente. Nele, discorro sobre o conceito, termos e perspectivas sobre o cômico tendo como pano de fundo minha experiência artístico-pedagógica.

No segundo capítulo, apresento a pesquisa de campo que fiz. Para isso, relato a experiência que tive nos *workshops* oferecidos na *Escola do Ator Cômico*, em Curitiba/PR, no

segundo semestre de 2012, ampliando as possibilidades de análise em relação aos contextos e processos de ensino-aprendizagem do teatro que se utilizam do cômico como um recurso pedagógico. Além disso, verso sobre a aplicação direta da proposta, ou melhor, a experiência teatral em sala de aula com turmas do ensino médio em uma escola pública do DF, em 2013, incluindo as observações dos discentes quanto à proposta de utilizar o cômico como uma possível metodologia nas aulas de teatro.

Início o terceiro capítulo elaborando um percurso histórico sobre o tema e suas possibilidades comunicativas e para produção de conhecimento. Em seguida, abordo teoricamente as relações entre o jogo e o cômico, considerando a presença marcante do primeiro elemento em variadas abordagens da pedagogia do teatro que tratam do seu estímulo à comunicação, à espontaneidade e à ludicidade que, em muitos casos, evidenciam a presença de momentos cômicos que provocam o riso. Porém, os risos presentes no jogo são cômicos? E quais seriam as possíveis relações entre o jogo, o cômico e o riso? Ou ainda, quais as características do cômico que podem ser exploradas depois de notados os seus aspectos no jogo? Depois disso, além de uma reflexão conjunta com determinados autores que pesquisaram os temas, tomo as experiências descritas na introdução e no segundo capítulo sobre a pesquisa de campo como suporte analítico e de fundamentação teórica e metodológica do uso do cômico como uma possível metodologia para a pedagogia teatral.

É importante destacar que em todos esses capítulos citei as colocações dos professores, artistas, alunos-participantes e suas respectivas experiências com o universo do cômico e do riso, também provenientes das entrevistas já referidas e dos questionários e diários de bordo que foram respondidos e produzidos pelos alunos em sala de aula. Essas reflexões se estendem pelo decorrer da escrita como apoio discursivo e metodológico. Ainda com relação às entrevistas, cabe observar que algumas citações transcritas no corpo do texto serão mais longas no sentido de manter a integridade do raciocínio ou da lógica de pensamento e contexto linguístico dos interlocutores.

Por fim, e antes de reiniciar, gostaria de dizer ao leitor que é um prazer poder compartilhar resquícios, centelhas, espinhos, mortes e ressurreições da minha trajetória artístico-pedagógica. Trata-se da busca em desenvolver, por meio do meu percurso de artista-educador-pesquisador, uma pedagogia teatral cômica. Por isso, lhe convido a adentrar e a conhecer essa cômica proposta, fomentando o desejo de nos comunicarmos atravessada e dissertativamente pelo cômico-estético-riso do epidérmico-corpo-alma.

CAPÍTULO 1 – DO CÔMICO CONTEXTO TEÓRICO-EMPÍRICO

1.1. Contextualizando teórica e metodologicamente o estudo

Como já foi brevemente colocado na introdução, para situar o leitor quanto à proposta de desenvolver uma pedagogia teatral por meio do cômico, acredito que seja necessário, inicialmente, explicar certas escolhas e ressalvas teóricas, termos e perspectivas das quais eu compartilho neste estudo. Esta é uma forma de mostrar o caminho que prefiro seguir dada a própria amplitude e as múltiplas interpretações a respeito do tema.

O cômico pode ser caracterizado como uma linguagem teatral ligada à comédia; como um meio para obter o riso; um nome dado à pessoa que apresenta uma cena – a figura que por meio de seu jogo provoca o riso. O cômico serve ainda a adjetivações ditas cotidianamente, como aquele que é besta, ridículo, estúpido, engraçado ou que faz rir. Ou mesmo aquele que, dentro de uma situação, faz algo que para os presentes resulta em uma condição difícil de acreditar ou aceitar, é o caso de chamar certos políticos de cômicos por causa de seus discursos infundados – creio que o leitor já possui um excelente nome em mente!

Em vista disso, no desenvolvimento deste estudo, articularei tais características sobre o cômico paralelamente às colocações dos artistas, professores e alunos entrevistados, ao diálogo com determinados autores que discorreram sobre o tema, como Patrice Pavis (1999), que identificou o cômico da seguinte forma:

O cômico se nos apresenta através de uma situação, um discurso, um jogo de cena de modo ora simpático, ora antipático. No primeiro caso, zombamos com comedimento daquilo que percebemos como *engraçado*, divertido; no segundo, rejeitamos como *ridícula* (risível) a situação que nos é apresentada (PAVIS, 1999, p. 60, grifos do autor).

Isso significa que o cômico pode ser considerado como um fenômeno que emerge de forma inusitada em determinada situação, mas para isso dependerá do ponto de vista de quem a observa e da instalação de uma relação recíproca para que ele seja analisado enquanto tal. Importante considerar, ainda, que Pavis (1999, p. 60) caracterizou o engraçado ligado ao universo da criação estética, atrelado ao intelecto e ao senso de humor; enquanto o ridículo estaria ligado à sensação de superioridade do espectador diante do evento cômico presenciado, no entanto, desdenhosamente. Assim, depreendo dessa análise que o engraçado é o que faz rir e o ridículo a sua tentativa, porém forçosa, nem sempre recebendo o riso como uma resposta.

Nesta pesquisa analiso o cômico como um elemento que atravessa a relação de produção e recepção de um jogo, improvisação ou evento cênico, provocado intencionalmente por meio da promoção da brincadeira e produção do riso. Por isso, o considero um fenômeno presente na prática teatral com o propósito de fazer rir, tendo nessa resposta uma forma de construção, elaboração, desdobramentos e multiplicação de sentidos na intercomunicação de determinado evento cênico, de tal forma que pretendo averiguar a sua contribuição para a comunicação e produção de conhecimento no âmbito da pedagogia do teatro.

Por outro lado, o riso é apenas uma das respostas que podem confirmar, comicamente, uma situação de jogo, uma improvisação ou cena produzida em um processo artístico-pedagógico, sendo oportuno analisar outras possibilidades que emergem a partir da sua elaboração. Por exemplo, o palhaço Chacovachi⁹ ampliou mais um ponto de vista a respeito do cômico, quando respondeu o que entende por essa palavra na entrevista que me concedeu, em 12 de maio de 2012:

O cômico é una *persona* que faça *reír*. Um cômico que realiza algo que faça *reír*. Um cômico que não faça *reír* é um cômico, *pero* não faz *reír*, *intenta*. *La intención* de fazer *reír* é a *profesión* de um cômico. O cômico, já com *lo intentar* fazer *reír*, você é um cômico. *Pero, aún no lo consiguen y por eso otros lo consiguen*.

Entendo, assim, que por mais que o riso seja uma resposta que caracterize a manifestação do cômico, é a intencionalidade em produzi-lo que o evidencia. Porém, ainda que a tentativa de incitá-lo não produza o riso, é possível verificar outras nuances ou modos de comunicação e atuação que também venham a contribuir para análise de uma possível metodologia concernente à pedagogia teatral.

Em outras palavras, mesmo que não surja o riso, podem haver outras produções de sentido por meio de uma abordagem cômica que possibilitem averiguar sua comunicação e produção de conhecimento para o ensino-aprendizagem do teatro. De que modo? Creio que na instauração de um ambiente que favoreça a experiência teatral por meio da promoção da brincadeira e cultivo do riso na abordagem de algum tema ou conteúdo a ser estudado comicamente.

Sobre essa questão da experiência, o estudo de Viola Spolin, *Improvisação para o teatro*, escrito em 1963, vem ao encontro desta pesquisa. Spolin ([1963], 2010) tratou da motivação na prática teatral e explicou que a preparação de um espaço favorável à espontaneidade libera os participantes de quadros estáticos, deixando-os livres para jogar

⁹ O argentino Fernando Cavarozzi, mais conhecido como Chacovachi ou Chaco, é um artista de rua que participa de diferentes festivais dentro e fora do seu país desde os anos 80, e, segundo ele, acompanhou o desenvolvimento do teatro de rua na América do Sul logo que começou a sobreviver dessa profissão.

independentemente de serem talentosos ou não. Para ela, é importante a construção de um ambiente propício, no qual o físico, o intelecto e o intuitivo possam emergir juntos por meio da experiência criativa incitada no processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral¹⁰.

Já em relação à comédia, embora ela ofereça, enquanto gênero, a possibilidade de estabelecer uma metodologia no ensino do teatro, a opção não é somente esta, pois a finalidade deste estudo é apresentar estratégias, princípios e procedimentos que indiquem o cômico como uma possível metodologia para a pedagogia teatral, funcionando como um recurso para motivar a participação e o modo de fazer dos sujeitos envolvidos em um processo artístico-pedagógico voltado ao teatro, sem restringir-se somente ao gênero cômico.

Para tanto, esclareço que não vou adentrar em discussões que tratam de divisões, categorias e subcategorias do cômico, como o humor, o grotesco, a farsa, a sátira ou demais definições. Ou seja, não distinguirei nem aprofundarei a reflexão sobre esses conceitos, porque eles necessitam de análises mais específicas, questionamentos filosóficos ou a opção e direcionamento para um tipo de estudo. Foi o caso das colocações feitas pelo dramaturgo e romancista italiano, Luigi Pirandello (1867-1939), no clássico *O humorismo*, escrito em 1908. Neste estudo, Pirandello ([1908], 1996, p. 132) apontou o humor como um sentimento que promove uma profunda reflexão advinda do evento cômico assistido, porém, para o autor, o cômico apenas constata uma situação risível, enquanto o humor ultrapassa essa situação levando a audiência a refletir intensamente sobre o episódio cômico presenciado.

Já os outros termos estão, de certa forma, ligados ao cômico e diferem por uma característica de deformação, como é o caso do grotesco (PAVIS, 1999, p. 188), ou por referirem-se aos gêneros considerados menores ou pouco refinados, que se utilizam, inclusive, do grotesco em suas estruturas, como é o caso da farsa (PAVIS, 1999, p. 164); além da sátira, que também perpassa pela moralidade e política (PAVIS, 1999, p. 36). Em poucas palavras, se tratam de divisões de cunho literário ou estético – com um tratamento hierárquico – e sobre as quais não pretendo me ater tão minuciosamente no desenvolvimento deste estudo. Considero, pois, que todos esses conceitos já compõem o universo do cômico, necessitando, apenas, referi-los e comentá-los caso haja alguma semelhança com o que eu proponho.

Diante do exposto, investigo o cômico como um elemento que emerge pelo modo como determinados grupos se comunicam comicamente em um jogo, um improviso ou uma cena elaborada, sem que para isso devam seguir obrigatoriamente um modelo, estilo ou

¹⁰ A experiência tem sido discutida e tratada como fator significativo para a produção de conhecimento. Nesse sentido, ver: BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>.

gênero. Ao contrário, em meu entender, são esses grupos formados, por exemplo, por estudantes do ensino médio, que mostram modos específicos de tratar a cena teatral por meio da promoção da brincadeira e produção do riso.

Nesse sentido, além do cômico, considero o fazer teatral a partir de um viés social, ou como *fato de cultura*, tal qual propôs a historiadora do teatro brasileiro que coordena um grupo de estudo sobre o cômico na UNIRIO, Betti Rabetti (2005). Ela questionou o porquê das definições negativas levantadas historicamente a respeito do teatro cômico e popular brasileiro, alertando para a importância dos acervos técnicos ou códigos elaborados por diferentes artistas movidos por suas práticas sociais. Assim, exemplificou a reelaboração da literatura e das formas teatrais ocidentais presentes nos efeitos cômicos construídos na dramaturgia do paraibano Ariano Suassuna, propondo, assim, uma revisão destas avaliações negativas, e escreveu: “[...] buscar e analisar procedimentos artísticos não canônicos e, sobretudo, desvendar, em lugar de estilos e/ou gêneros, concretos *modos de produção teatral*” (RABETTI, 2005, p. 25, grifos da autora).

Na mesma perspectiva, compartilho da condição estabelecida por Verena Alberti, em *O riso e o risível* (2002), obra na qual traçou um histórico do pensamento filosófico ocidental sobre o riso, descrevendo-o desde a antiguidade até algumas referências conceituais do século XX. Neste livro, a autora expôs teorias que delinearam como impossível o conhecimento adquirido por meio do riso analisando outros pensadores que afirmaram a importância da abordagem de assuntos que não são usualmente considerados sérios, como o riso, para a reflexão filosófica e apreensão da realidade. Alberti (2002, p. 25, grifos da autora) esclareceu: “Chamo *de risível o objeto do riso* em geral, *aquilo de que se ri* – seja a brincadeira, a piada, o jogo, a sátira etc. Assim, risível, na maioria dos casos, corresponde ao que também recebe o nome de cômico”¹¹.

Já a brincadeira é tratada, neste estudo, como uma atividade que leva os sujeitos envolvidos em uma prática teatral a executá-la. Ou ainda, buscando um paralelo com as reflexões da professora da USP, Tisuko Kishimoto (1997, p. 21), que escreveu que a brincadeira é: “[...] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”.

Entretanto, diferentemente de Verena Alberti, que se interessou em pesquisar a natureza do riso e do seu objeto, encontrando suas possíveis causas nos estudos médicos e fisiológicos, neste estudo não busco aprofundar as definições que o explicaram como uma

¹¹ Recordo ao leitor que as relações entre o jogo, o cômico e o riso serão explicadas teoricamente no terceiro capítulo.

descarga de energia psíquica (FREUD, 1996, p. 176), significações de aspectos fisiológicos (JOUBERT *apud* ALBERTI, 2002, p. 81) ou demais definições acerca dele¹². Na verdade, o que pretendo é identificar o conhecimento produzido pelo cômico e o riso a partir da interação e produção de sentido mútuo, como os que são motivados por grupos de estudantes que estabelecem uma comunicação comicamente e mediante o universo da cena teatral.

Por outro lado, para não passar em branco a discussão sobre o riso, vale a pena referenciar suas qualidades de elevar o tônus da vida; diminuir a tensão; estimular as forças vitais e o sistema imunológico; e até sua propriedade de cura discutida e levantada em alguns estudos, particularmente o de Patch Adams (1999, p. 119), da própria Alberti (2002, p. 81) e de George Minois (2003, p. 293), os quais referenciaram pesquisas empreendidas no campo da medicina e, no caso dos dois últimos autores, daquelas realizadas pelo médico francês, Laurent Joubert (1529-1582), o qual, em 1579, investigou as causas do riso no corpo humano, caracterizando-o como um dom maravilhoso concedido por Deus à humanidade.

Alberti (2002, p. 95-96), em particular, explicou que para Joubert a matéria risível, percebida ou ouvida exteriormente a partir de algo obsceno, indecente ou repugnante – mas que não causa dor nem sofrimento –, realiza um circuito que adentra primeira e rapidamente a visão e/ou audição, dirigindo-se ao cérebro, até chegar ao coração. Segundo a autora, esse *circuito do riso* também é responsável por provocar o movimento de dilatação e contração dos batimentos cardíacos, conferindo ao riso o seu valor saudável e de contribuição à vida, assim como a impossibilidade de morrer de rir, pois o riso é um misto de alegria e tristeza, prevalecendo a primeira forma em sua emergência. Contrariamente, pontuou Alberti, ao que ocorre diretamente com as sensações de alegria e de tristeza, as quais sentidas intensas e descontroladamente podem levar à morte, já que no primeiro caso o coração tende a se dilatar ao extremo e, no segundo, a se contrair excessivamente.

Desse modo, o riso seria um fator positivo porque mantém o equilíbrio dos batimentos do coração, contribuindo para a manutenção da vida exatamente por ser uma mistura de alegria e tristeza. Além disso, Alberti (2002, p. 108-109) ainda informou que, para Joubert, Deus concedeu à alma – esta compreendida como uma razão natural, um princípio de vida – o poder de defender o corpo humano para impedir que a força contida no ato de rir não ultrapasse os limites corporais, sobretudo quando a vontade não consegue mais freá-lo, o que demonstrou o riso relacionado a um dom maravilhoso e divino. Tais colocações, segundo a

¹² Para conhecer a relação da psicanálise com o humor, o riso, a educação e suas respectivas interferências no inconsciente e densidades e descargas de energias psíquicas, principalmente, na relação de ensino-aprendizagem, ver: JUSTO. J. S. Humor, educação e pós-modernidade. In: ARANTES. V. A. **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006.

autora, encontram respaldo na tradição médico-filosófica que afirma que a alma é superior ao corpo e exerce todas as funções da vida.

Por outro lado, se considero a época na qual o médico francês escreveu seu postulado, acredito que seja possível identificar os resquícios e as influências do período medieval em seus escritos, cujo caráter teológico dominava o pensamento e as formas de tratamento do conhecimento da época, estendendo-se aos períodos subsequentes.

Já a palhaça Lily Cursio¹³, contribuiu para essa discussão sobre a relação do riso com a alma, porém abordando o contexto artístico e de formação no qual ela vive. Ela disse que o cômico funciona como um canal de comunicação com o público, realçando a motivação corpórea estabelecida esteticamente pelo riso. Eu lhe perguntei o que seria o cômico, na entrevista realizada em 14 de maio de 2012, e ela respondeu: “[...] o cômico é uma, é uma mola que mexe no corpo do espectador, que ele, sei lá, se desestrutura *alguna* couraça dele, racha para que apareça esse riso que tem a ver com a alma, como falava Nani¹⁴, com o *corazón* e com *lo* estômago. É bem visceral”.

Portanto, como se trata de uma pesquisa voltada para a área de Arte, especificamente os saberes da cena, interesse-me, preferencialmente, em agregar e organizar conhecimentos que mostrem a promoção da brincadeira e cultivo do cômico e do riso dentro de um âmbito sociocultural, pedagógico e artístico, convergindo na elaboração de uma metodologia como proposta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem do teatro, pautada nas questões estéticas apresentadas e motivadas pelo meu objeto de pesquisa.

Isso não quer dizer que não citarei estudos relacionados com outras áreas, tais como a Antropologia, a Filosofia, a Pedagogia e a Educação, pelo contrário, quando possível, farei um diálogo com a discussão que proponho nesta dissertação. Por outro lado, caro leitor, isso não impede que você também me deixe *ver* e *tocar a sua alma, a epiderme da alma* e a *superfície da palma* com as letras digitalizadas com a minha mão... na *epiderme*, na *alma*, com *riso*, superando a dor, na *superfície*, na *alma*, *abra a sua válvula* e *a sua cápsula alma*... Ou seja, o cômico-estético-riso do epidérmico-corpo-alma, inebriando-nos atravessadamente nos versos da composição *Alma*, escrita conjuntamente pelo músico e compositor brasileiro,

¹³ A argentina Lily Cursio formou-se em Antropologia em seu país e fundou o grupo *Seres de Luz*, atualmente sediado na cidade de Barão Geraldo, em Campinas, São Paulo. Além de palhaça, ela é bonequeira e ministra cursos em ambas as linguagens.

¹⁴ O italiano Nani Colombaioni foi um mestre da clownaria falecido em 1999. Ele foi bastante citado nas entrevistas, pois contribuiu na formação de muitos palhaços que se dirigiram à Itália para participar de algum processo criativo ou de formação. Foi o caso de Ricardo Puccetti, ator e palhaço do Grupo LUME, da UNICAMP, e da própria Lily Cursio, que tratou da relação do riso com a alma inspirada na vivência que teve com Nani, o qual afirmava que o palhaço devia tocar no coração das pessoas.

Arnaldo Antunes, e pelo guitarrista, cantor e também compositor brasileiro, Pepeu Gomes, além de ter sido interpretada, sensivelmente, pela igualmente compositora e cantora brasileira, Zélia Duncan¹⁵.

É importante expor novamente que não abordarei as divergências conceituais estabelecidas entre os pesquisadores do cômico e do riso, pesquisa já realizada por Alberti (2002). Dentre os desacordos dos autores, aproveito suas reflexões e contribuições como apoio para esta escrita, se bem que em certos momentos será necessário ater-me em determinadas questões.

Outra ressalva importante é a que diz respeito às questões sobre as nomenclaturas ou especificidades relacionadas ao *clown* e ao palhaço. A especialista em circo, Alice Viveiros de Castro, por exemplo, elaborou um percurso histórico sobre o palhaço em seu livro *O elogio da bobagem* (2005), mostrando as variações do nome dessa figura no decorrer dos tempos e em diferentes culturas e celebrações de ritos, festas, cerimoniais ou espetáculos propriamente ditos. Ela informou que *clown* é uma palavra inglesa derivada de *colonus* e *clod*, de origem latina, e significa “aquele que cultiva a terra” (CASTRO, 2005, p. 51). Já a palavra palhaço, vem do italiano *pagliaccio*, referindo-se a um personagem da *commedia dell’arte* italiana, mas conhecido como *Zanni*, que era um servo estúpido. No entanto, no segundo caso, trata-se da mesma compreensão sobre o que é o *clown*, tanto na língua italiana como na língua portuguesa (CASTRO, 2005, p. 45)¹⁶.

Nesse sentido, apesar de eu ter realizado entrevistas com alguns artistas que se dedicam a esta linguagem, gostaria de destacar que este não é um estudo sobre o *clown* ou o *palhaço*. Para mim, eles compõem o universo do cômico apresentando técnicas específicas de atuação, as quais podem variar conforme o grupo que o pratica. O palhaço Tomate¹⁷, particularmente, elencou algumas características da linguagem do palhaço ao responder o que seria o cômico, na entrevista realizada em 9 de maio de 2012, e mostrou o quanto essa figura compõe o conceito que venho propondo para o desenvolvimento deste estudo:

¹⁵ Em itálico são os versos da canção que integra o *Álbum Sortimento*, Zélia Duncan, Gravadora: Universal, 2001. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/volume/zelia-duncan/sortimento-vivo/12610>>.

¹⁶ Além disso, a figura do palhaço e os seus diferentes modos de se colocar em cena, verificando, dentre outras questões, como pode ser abordada a elaboração de sua dramaturgia, foi a preocupação de outro estudo. Para isso, ver: REIS, D. M. **Caçadores de risos: o maravilhoso mundo da palhaçaria**. Salvador, EDUFBA, 2013.

¹⁷ O artista argentino, Víctor Norberto Ávalos Barbieri, amplamente conhecido como *Palhaço Tomate*, além da mímica, desenvolve seu trabalho de palhaço há 20 anos, participando de diferentes festivais dentro e fora de seu país.

O cômico tem muitas variedades, porque têm mágicos cômicos, por exemplo, eles são muito bons, e têm *también* mimos cômicos, têm atores cômicos e têm pessoas que fazem *stand-up comedy*, os comediantes de pé. Têm muitas variedades de espetáculos cômicos, têm bonecos cômicos, *marionetas* que fazem *reír*. O trabalho do palhaço se diferencia por essas características que a gente falou no *comienzo*. Tem que ter uma técnica um palhaço, um pouco de técnica tem que fazer, é figurino, maquiagem e *también* por menos deve, desde *mi punto* de vista, o palhaço tem que romper estruturas sociais constantemente, seu discurso é seu jogo.

Isto quer dizer, e também reflito como palhaço, que o uso do figurino e da maquiagem podem mostrar determinadas formas de caracterizar essa linguagem, além do comportamento dessa figura em cena, que busca constantemente inverter a lógica do discurso estabelecido, revelando e enfatizando as dificuldades e os erros que surgem no desenvolvimento de uma cena. Por outro lado, o meu interesse é analisar o surgimento e o uso do elemento cômico em uma situação de jogo, improvisado ou cena edificada em alguns processos artístico-pedagógicos voltados ao teatro, sem restringir-me em análises tão específicas, realçando-as, apenas, se for necessário.

Já o artista e gestor cultural, João Artigos¹⁸, trouxe uma contribuição para esta discussão sobre a abrangência do cômico, quando opinou sobre o tema, na entrevista realizada em 12 de maio de 2012, ampliando as possibilidades analíticas apresentadas por este objeto de pesquisa:

O cômico você poderia definir como esse universo todo, né, como esse universo da arte de fazer rir e aí você vai ter várias maneiras de chegar aí. Podemos até associar, de um modo geral, o cômico como esse elemento, como esse elemento transgressor, possibilidade do salto, do salto pra se encontrar, a possibilidade do salto também pra desenvolver uma noção crítica da tua, da tua realidade, né. Você pode ter, você pode ter também o cômico, como você fala desse elemento transgressor, então, você tá falando também dessa voz que emana dos oprimidos, né, que vai sempre reelaborar isso de uma maneira fantástica, sempre vai brincar e aí vai juntar o sagrado, o profano e o carnaval.

Deste modo, o cômico pode ser estudado de acordo com suas diferentes formas manifestadas em distintos contextos, seja em um espetáculo acabado ou em um processo artístico-pedagógico.

Já com relação aos procedimentos metodológicos adotados para a composição deste estudo, utilizei-me de entrevistas audiovisuais e semiestruturadas, pois, na maior parte das vezes que tentei registrar algum processo artístico-pedagógico que eu propunha ou participava, percebia a resistência dos participantes e ministrantes quanto ao uso dos recursos audiovisuais para a captura do processo, no caso a filmadora ou a câmera fotográfica.

¹⁸ O ator e palhaço brasileiro João Artigos também é fundador do grupo *Teatro de Anônimos*, que há 27 anos realiza apresentações por todo o Brasil e exterior, além de organizar festivais e encontros nacionais e internacionais no Rio de Janeiro, cidade sede do grupo.

Conseqüentemente, esses impedimentos impossibilitaram o registro audiovisual dessas experiências, como ocorreu nos *workshops* que frequentei na *Escola do Ator Cômico*.

Acontece que é comum em muitos processos teatrais a exposição pessoal, principalmente os que provocam o ridículo de cada participante, em particular as oficinas de palhaço ou práticas que abordam o cômico como a minha proposta. Ao mesmo tempo, parte dessas oficinas/aulas é frequentada por pessoas que não possuem iniciação na área e buscam no teatro uma forma de obter uma nova experiência. Sendo assim, na maioria das vezes notei que elas eram as que mais se sentiam afetadas pelos dispositivos, porque estes funcionavam como uma interferência externa na experiência do devir. Nem sempre um forte vínculo com o grupo permitia o registro, eram necessários diálogos e acordos para tal intento, sobretudo quando se tratava de situações na educação escolar, conforme também ocorreu na pesquisa que fiz no período da graduação ou quando propus filmar e fotografar os exercícios práticos, que serão tratados nesta pesquisa, com os alunos em sala de aula. Isso acabou causando incômodo para alguns, além da desistência e desestímulo de outros no momento de participação e realização dos exercícios propostos, como, por exemplo, os de improvisação.

Por outro lado, foram as entrevistas que me ofereceram um significativo auxílio na composição desta dissertação, já que elas possibilitaram a captura do momento de reflexão sobre a experiência artística dos sujeitos entrevistados. Nessa perspectiva, dialogo com a professora da UNESC, Maria Isabel Leite (2008), que tratou da criação e variadas formas de conhecimento proporcionado pelo registro nas pesquisas em arte. Ela escreveu que o uso dos recursos audiovisuais permite a análise da experiência e contribui para o cultivo de outras por meio de sua própria análise, e explicou: “Produções artístico-culturais são janelas abertas de diálogo com o público contemplador – mais do que isso, são registros singulares de experiências estéticas únicas que serão ressignificadas permanentemente quando colocadas no debate [...]” (LEITE, 2008, p. 34).

No caso desta dissertação, o debate que apresento vem pautado pelas reflexões que os artistas, professores e participantes ofereceram mediante as discussões levantadas a respeito de suas práticas artístico-pedagógicas e ligadas ao universo do cômico e do riso. Se, por um lado, essas práticas não foram filmadas, por outro, foram registradas e compartilhadas dialogicamente por meio da entrevista audiovisual que eles me concederam, ou ainda:

Se registrar é deixar vivas as experiências, tanto o registro artístico, quanto as impressões e reflexões sobre ele são importantes – guardando-se a diferença entre ambos, um é o produto direto da ação; as outras explicitam as condições de produção da ação. O que o registro me diz? A que se remete? O que mostra?

Fundamentalmente, qualquer imagem expressa em som, movimento, visualidade etc. remete a múltiplas e diferentes análises (LEITE, 2008, p. 34).

Assim, essas entrevistas audiovisuais permitem que eu materialize as experiências ressignificadas discursivamente por meio do debate que foi construído, ou seja, do discurso inspirado na prática teatral – no momento da entrevista filmada – e compartilhado em forma de escrita, como neste texto que apresento ao leitor. Em poucas palavras, conhecimento produzido por meio da memória corporal, discursiva, imagética e materializado em forma de escrita, atravessadamente falando¹⁹.

Outro procedimento utilizado foram os relatos de pesquisas amparados em minha observação participante e sobre os quais apresento impressões por meio de uma descrição e análise dos momentos, ambientes, desempenho, falas e retornos oferecidos pelos sujeitos envolvidos no processo de minicursos em Curitiba, como ainda na aplicabilidade metodológica do cômico em sala de aula, que também será analisada por meio dos questionários respondidos e diários de bordo produzidos pelos estudantes, pois a observação participante: “[...] envolve registros de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias” (ANDRÉ *apud* GHEDIN e FRANCO, p. 204)²⁰. Da mesma forma, compartilho esses dados não somente como mero observador, mas também como espectador, mesma qualidade que dou aos alunos-participantes e aos artistas entrevistados, já que além de fazedores, compartilhamos as nossas experiências vividas, possibilitando a articulação de conhecimentos para esta pesquisa, ou: “[...] As apresentações são únicas. O registro possível é apenas aquele guardado na memória e na carne de cada espectador, fruto de sua experiência estética” (LEITE, 2008, p. 33).

Ao mesmo tempo, além destes instrumentos de pesquisa, dialoguei teoricamente com determinados autores que refletiram sobre o cômico e o riso, o jogo, a educação e a pedagogia teatral, dentre os já citados, e outros que aparecerão temática e respectivamente no transcorrer da escrita: Patrice Pavis, Betti Rabetti, Verena Alberti, George Minois, Alice Viveiros de Castro, Dario Fo, Henri Bergson, Mikhail Bakhtin, Vladimir Propp e Marcus Mota; Johan

¹⁹ Elaborei um artigo no qual tratei do processo de realização das entrevistas e das interferências que ocorreram no momento do registro, discutindo, ainda, o uso dessas mesmas entrevistas audiovisuais como um recurso metodológico para esta pesquisa e, de igual modo, para escrita acadêmica em Artes Cênicas. Portanto, ver: FRANCO, E. O. Capturando cômicas experiências: um relato de pesquisa. In: **Revista Digital do LAV**. Santa Maria. vol. 7, n. 1, jan./abr. 2014, p. 16-29. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/10951>>.

²⁰ Os doutores em educação Ghedi e Franco citaram a professora da USP, Marli André, pois ela também tratou da pesquisa etnográfica e do método da observação participante como um relevante instrumento de pesquisa na descrição e apresentação da realidade observada pelo pesquisador, sobretudo em âmbito educacional. Por isso, ver: ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

Huizinga, Tisuko Kishimoto; Sergio Andrés Lulkin, Gilles Brougère; Beatriz Cabral, Viola Spolin, Gilberto Icle, Ricardo Japiassu, Flávio Desgranges e Luciana Hartmann.

Deste modo, espero que essa “salada”, expressão tão temida em um escrito acadêmico devido à falta de unidade ou confusão cometida, seja degustada prazerosamente em virtude dos variados sabores que constituem a busca pelo deleite de promover a comunicação e produção de conhecimento na pedagogia teatral, sem que para isso deixe de produzir sentido entre aqueles que desejam vivenciar uma experiência por meio do teatro. Assim, faminto leitor, sintase à vontade caso queira emitir um tremendo, jocoso e escatológico arrote.

1.2. O cultivo do cômico desejo

Gostaria de continuar contextualizando, ao leitor, os meus interesses em relação à proposta de desenvolver uma pedagogia teatral por meio do cômico, relatando momentos, caminhos, lugares e espaços pelos quais tenho passado; os processos e experiências que tenho vivenciado. O *trajeto* ou os vários *trajetos* pelos quais tenho percorrido, entre buscas e formações, encontros que também promovem desencontros, dúvidas e “*in-certezas*”, conflitos e “*contínua-ações*”. Entre a incompetência que busca *apetência* para compreender o modo incompetente de comunicar uma *competência*. Ou seja, a opção pelo cômico como objeto de estudo encontra respaldo na minha trajetória artístico-pedagógica e revela o *desejo* por esta pesquisa²¹.

A minha relação com o teatro teve início no ambiente escolar e perpassou toda a educação básica e superior, precisamente a partir das atividades realizadas ainda na educação infantil. Meu caro leitor, respirou novamente com isso que eu acabei de escrever? Em uma dissertação de mestrado eu não deveria começar por uma experiência “mais significativa” ou de maior repercussão, pois todo mundo já não fez “teatrinho” ou “*teatrim*” na escola algum dia?

Nesse momento em que reinicio a descrição de minha trajetória, ressoam valores e distinções que estiveram presentes em boa parte dela. Penso: o que você vai dizer? Será que eu deveria privilegiar como primeiro passo para a descrição e reflexão sobre o meu fazer teatral, falas e referenciais advindos de produções com maior visibilidade? Ou que possuem a presença de artistas consagrados? Sem falar naquele bom cafezinho acordado com determinada crítica? Será?

²¹ Em itálico, termos utilizados pelo ator e professor de teatro da UFBA, Armindo Bião (2007), referindo-se ao interesse e à relação do pesquisador com o seu objeto de estudo.

Na verdade, não compartilho dessa perspectiva, aprecio como apoio para esta criação as experiências teatrais promovidas em escolas, oficinas não formais e informais, *workshops*, projetos artístico-culturais em igrejas, grupos teatrais e tantos outros espaços que caracterizam parcela expressiva na formação de atores e arte-educadores no Brasil. Como também foi o meu caso nos processos de concepção para a encenação da *Paixão do Cristo Negro* e das apresentações com a *Quadrilha Êta Lasquêra*, manifestações expressivas, artísticas e culturais praticadas na cidade de Samambaia/DF, onde cresci e fiz teatro. Integrei esses processos, respectivamente, entre os anos de 2000 a 2008, sendo que a *Paixão do Cristo Negro* foi o ambiente no qual tive as primeiras experiências como arte-educador, de 2004 a 2008.

Portanto, considero os diferentes lugares pelos quais passei como experiências significativas para uma reflexão sobre a pedagogia teatral, pois foram elas que me possibilitaram um primeiro contato com a cena, ou ainda, os primeiros processos criativos, encontros, contrastes e desastres diante do público. Muitos deles construídos e apresentados em espaços alternativos, tendas, salas de aula, pátios, bibliotecas, ruas e eventos abertos. Nesse sentido, como debater e propor uma possível pedagogia teatral sem levar em consideração essas contribuições?

Sobre essa questão convido para esta conversa Gilberto Icle (2002), ator, diretor de teatro e professor da Faculdade de Educação da UFRGS. Ele refletiu a respeito do conhecimento produzido em variados processos que se utilizam da linguagem teatral, sem desmerecer ou instalar juízos de valores entre as práticas promovidas em diferentes circunstâncias, uma vez que possuem metas e objetivos distintos devido aos próprios contextos nos quais são fomentados. Quanto ao aspecto valorativo ou distintivo que podem oferecer ao desenvolvimento de distintas práticas teatrais, ele opinou da seguinte forma:

Se, ao contrário, pensarmos que o fazer teatral é uno e único, subsidiados pelos mesmos princípios teremos, então, uma ideia inequívoca de que todas as formas do fazer teatral, incluindo o teatro profissional, o teatro experimental, o teatro na educação e na psicologia, são inserções do fazer teatral em diferentes contextos. O teatro, como linguagem artística, é idêntico, nos seus princípios, tanto para o ator quanto para o professor. As diferenças nas respectivas atividades configuram-se no contexto e, neste sentido, os princípios teatrais já preveem uma adaptação de procedimentos a cada um. O teatro, em qualquer contexto, poderia assegurar ao indivíduo e ao grupo a possibilidade de um processo construído a partir das experiências dos sujeitos, na iminência de ser o resultado da interação de princípios comuns em realidades particulares (ICLE, 2002, p. 34).

Foi dessa forma, em processos que possibilitavam a exploração e o conhecimento da linguagem teatral, que comecei a tomar gosto pelo teatro, sobretudo em oficinas teatrais que participei em horários contrários às aulas do ensino fundamental e médio, nos quais se

utilizavam de brincadeiras cantadas, improvisações e músicas com letras que abordavam temas sociais e políticos na montagem de cenas ou peças construídas coletivamente. Também pela troca de experiências entre professores, formados em pedagogia, e que propunham exercícios motivados pelas práticas teatrais que haviam vivenciado em outros lugares, mais a relação com colegas que desejavam montar espetáculos ou obter algum tipo de experiência por meio do teatro.

A professora Isla Castelar, formada pela Escola Normal de Taguatinga DF²² contribuiu para esse meu relato ao trazer um frescor a minha memória – que tenta resgatar no tempo o aprendizado proporcionado pelas práticas vivenciadas no ano de 1995, ainda no 1º grau, atual ensino fundamental. Ela narrou um episódio no encontro que propus com os primeiros educadores com os quais fiz teatro, já no âmbito desta pesquisa de mestrado, em 27 de março de 2013:

Você lembra daquele *Fiat* velho? Um *Fiat* velho de carroceria? Pensa! E eu pegava essas crianças todas, devia ser umas oito crianças, botava na traseira do carro e saía em Samambaia ensaiando, apresentando, levando esses meninos para apresentar. [“Estilo mambembe!”]. Respondeu Lauro César, outro professor que estava presente²³. É bem “mambembe” mesmo! Mas, assim, acabou que veio a retribuição, veio o reconhecimento disso, né! Teve uma peça que nós apresentamos pra inauguração de uma biblioteca, lá em Samambaia, e a gente tinha criado uma peça, quero dizer, eles criaram a peça sobre uns livros. Todo mundo era livro! E aí a gente arrumou um monte de caixa de geladeiras, pintou as caixas. Então, eles se vestiam dentro das caixas de geladeira, de fogão, de televisão e se mostravam como livros. E o Elison, a veia de palhaço dele já tava lá, né, porque ele era o livro estragado, o livro que ficou jogado debaixo da cama. E era um texto tão simples, mas ele deu um ar de comédia pra esse texto que todo mundo caía na gargalhada na hora que ele falava, porque ele falava: “aquele menino me jogou debaixo da cama, fez xixi em cima de mim”. Então, ele que inventou isso e já começou a fazer a palhaçada dali, porque todo mundo ria da fala dele, porque nem era uma peça de comédia, era só uma conscientização para que os alunos cuidassem dos livros. Mas ele deu aquele ar de comédia que foi muito interessante. Nós fizemos várias peças...

O relato dessa peça, que se tornou cômica, é um exemplo dentre tantos outros que convivi na minha formação, percebendo em cena os momentos, tempos e pausas oportunas na construção de referências para uma intencional comunicação cômica com o público, emergindo então o riso. Ou ainda, quando eu sentia o prazer provocado pelo riso ao assistir algo engraçado e, depois, tentava compreender como poderia fazer o mesmo. Era o caso dos trocadilhos e das piadas de duplo sentido pronunciadas pela personagem *velha surda*, no

²² Isla Castelar também é formada em Matemática pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e trabalha há 20 anos na SEEDF.

²³ Lauro César, que também fez parte dessa entrevista, é pedagogo formado pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTE) e trabalha há 14 anos na SEEDF.

programa televisivo *A Praça é nossa*²⁴. Era muito bom, eu ria muito! Assim, paulatinamente, de apresentação em apresentação, oficina em oficina, fui tendo no cômico uma inspiração para as minhas experiências como ator e arte-educador.

Já na *Paixão do Cristo Negro* e na *Quadrilha Êta Lasquêra*, processos criativos que também se fundamentavam na troca de experiências, os aspectos cômicos que mais me interessavam, surgiam nos ensaios ou apresentações. Desta forma, eu percebia o modo espalhafatoso com que dançávamos quadrilha junina, balançando aleatoriamente braços, pernas, coluna; entre pulos, gritos de animação e variações na movimentação corporal causada pelos ritmos do xaxado, xote, baião e forró. Essas características eram expressas pelo modo que cada participante do grupo dançava quando privilegiava um olhar malicioso, boca torta, perna manca, aspecto rude, porém festivo dos cangaceiros e cangaceiras do bando de Virgulino Lampião e Maria Bonita – tema pesquisado e apresentado pela quadrilha até hoje. Também quando aproveitávamos as situações inusitadas que surgiam a partir das improvisações com o público, que se identificava com essas personalidades que representaram momentos marcantes da história sociocultural e política do nordeste brasileiro.

Além disso, a *Êta Lasquêra*, fundada em 2000, inicialmente foi bastante questionada em alguns concursos existentes no DF desde 1995, pois certos jurados e dançarinos de outros grupos acreditavam que ela só fazia “teatro”, ou seja, valia-se da atuação e do tema na composição coreográfica sem dançar estritamente a tradicional quadrilha junina. Na realidade, a *Êta Lasquêra* trouxe inovações e impactou tais competições por ter se apresentado totalmente trajada de cangaceiro, e executar os passos dessa dança trazida da França, por meio de uma reelaboração própria do tema, cuja delicadeza e sutileza do minueto foram relidas por meio do xaxado estilizado: bate um pé, bate o outro, arrastando e levantando o joelho; empina e pontua o traseiro; brincando e parodiando de um modo bem brasileiro, *etcha!!!*

Na *Paixão do Cristo Negro* os momentos cômicos também surgiam nos ensaios ou apresentações. Como nas improvisações que fazíamos para construir as cenas que dariam corpo para essa encenação realizada em Samambaia desde 1997, e que em 1998 acrescentou o adjetivo negro com o intuito de apresentar um Cristo com características miscigenadas, mais correspondentes ao povo brasileiro, ao invés de afirmar que ele era de fato negro. Em uma ocasião, por exemplo, eu fazia o discípulo Judas Iscariotes, que na idealização da cena deveria se retirar abruptamente no momento em que Jesus Cristo o denunciaria como o traidor do

²⁴ A personagem *velha surda* foi interpretada pelo ator e comediante brasileiro Rony Rios (1936-2001). Para mim, uma das personagens mais inesquecíveis que passou por esse programa humorístico ainda transmitido pelo canal *SBT* desde 1987.

grupo. Nesse improviso, com todos os olhares e dedos apontando para a minha pessoa, respirei, olhei para todos e provoqueei, zombeteiramente, um caricato choro de buááá! Evidentemente todos riram, pois quebrei com o padrão e mostrei a defesa e a fragilidade desse “perverso” discípulo “vilão”, historicamente rejeitado pelo mundo cristão²⁵.

Nessas experiências, os participantes diziam que eu era engraçado, e que, além do talento, eu sabia fazer o público rir, pois tinha o “tempo cômico”. Porém, reflito agora que isso se referia ao modo exagerado e caricatural como eu atuava, assim como pela falta de flexibilidade corporal e maneira específica de falar, já que eu ceceava. Ademais, considero o vigor e o desejo de jogar e brincar fortemente presentes na minha infância e adolescência, pois atuava com mais liberdade, sem preocupações, questionamentos ou (pré)conceitos. Em poucas palavras, se tratavam de espaços nos quais o mais importante era o fazer, incitado pelas trocas e o desejo de encontro proporcionado pela experiência. Dessa forma, convido para esse diálogo Viola Spolin ([1963], 2010), apreciando o que ela escreveu sobre as questões relacionadas ao desempenho talentoso dos participantes em um processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral:

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. ‘Talento’ ou ‘falta de talento’ tem muito pouco a ver com isso.

Devemos reconsiderar o que significa ‘talento’. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada (SPOLIN, [1963], 2010, p. 3).

De acordo com essas colocações de Spolin acredito que a investigação e proposição de metodologias que favoreçam a construção de um espaço favorável à experiência teatral podem motivar diferentes habilidades ou modos de fazer apresentados pelos sujeitos envolvidos em um processo artístico-pedagógico voltado ao teatro.

Já no que respeita ao “tempo cômico”, hoje, em meu entender, trata-se do momento no qual um estudante, um ator ou um palhaço, consegue reunir, em um espaço de tempo, alguns dos elementos contidos no momento de um jogo, improviso ou cena preparada, a fim de produzir intencionalmente a brincadeira e o riso. Dito de outro modo, acredito que a sensibilidade em relação à escuta e ao olhar compartilhados mutuamente com o companheiro, o público e demais elementos de cena, como o espaço, os sons e os objetos, pode contribuir

²⁵ Todos os dois movimentos foram fundados por grupos de jovens oriundos da igreja católica, precisamente da *Paróquia Santa Luzia*, localizada na quadra 304, em Samambaia Sul, que também formaram o grupo *Tucum*, antigo grupo teatral da cidade. Nesse sentido, é difícil e até desmerecedor precisar os nomes e as lideranças, uma vez que se trata de grupos edificados, em determinados momentos, por uma distinta coletividade da qual também fiz parte.

para a concretização desse momento. O palhaço Leris Colombaioni²⁶ fez uma reflexão expressiva sobre esse assunto, na entrevista concedida em 9 de maio de 2012, quando lhe perguntei quais os aspectos do cômico seriam mais relevantes no tratamento de outros tipos de abordagens, e ele respondeu:

Mas sem dúvidas o tempo cômico! O tempo, geralmente, de uma fala, porque o tempo cômico, para quem é um artista, para quem vai ficar de frente ao público é fundamental. E depois veja: em um espetáculo deve existir uma história, devem existir os protagonistas e deve haver um público, e, claramente, a história deve ser contada. Existe uma dramaturgia, ela deve ser lida, representada, mas com os tempos: tempo de um trabalho, tempo de uma fala, tempo de uma reflexão, tempo de uma pausa. Se falta isso, não pode existir um espetáculo. Se não há público, também não há espetáculo. Se falta alguma coisa, não há espetáculo. Por isso é de grande ajuda. Qualquer um que queira se colocar diante de um público, considerando, por exemplo, que o público paga, e por isso tem uma grande responsabilidade que, inconscientemente, às vezes, não se pensa nisso. Mas, depois percebe, especialmente quando faz o *clown* ou de qualquer modo um ator brilhante, um ator cômico: que está ali para fazer rir. Contudo, se pensa, em um momento, que há gente que sai de sua casa, o da... para vir até você, para vir ao teatro, para te ver, o seu espetáculo, você fica um pouco preocupado. E para quem deverá fazer rir existem algumas preocupações antes do espetáculo (Tradução minha)²⁷.

Dessa forma, percebo que o “tempo cômico” sintetiza a intenção dos sujeitos envolvidos em um espetáculo, ou algum processo artístico-pedagógico, de fazer o público rir, sobretudo quando seguem claramente os tempos e pausas situados para uma comunicação com a plateia, compreendendo, ainda, que ela se prepara, participa e espera com expectativas os momentos da apresentação que lhe motivarão a isso. Ao mesmo tempo, vejo que a proposição e instauração de ambiente que favoreça a promoção da brincadeira e produção do riso podem motivar intencionalmente os diferentes modos de tratar o “tempo cômico”.

Diante do exposto, volto à descrição das experiências anteriormente relatadas, as declarações de que eu possuía o “tempo cômico” sempre foram recorrentes nessas práticas teatrais das quais eu participei. Evidentemente, não sabia explicar de forma clara como conseguia esse efeito, mas observo que alguns aspectos descritos até aqui já oferecem um

²⁶ Leris Colombaioni, filho de Nani Colombaioni, é membro da quinquagésima geração de uma família circense originária da *commedia dell'arte* italiana, e se identificou como “*un figlio d'arte*”.

²⁷ Ma indubbiamente il tempo comico! Il tempo in genere della battuta, ma il tempo comico per chi fa l'artista, per chi comunque va davanti al pubblico è fondamentale. E poi vedi, uno spettacolo deve aver una storia, deve avere i protagonisti e deve avere un pubblico. E chiaramente la storia deve essere raccontata. C'è una dramaturgia, deve essere letta, rappresentata, ma con i tempi: tempi di un lavoro, tempi di una battuta, tempo di una riflessione, tempo di una pausa. Si manca questo non ci può essere spettacolo. Si manca pubblico non c'è spettacolo. Si manca qualcosa non c'è spettacolo. E per cui è di grande aiuto. Qualsiasi si danno di chi si va a collocare di fronte al pubblico, tenendo per esempio che il pubblico paga, per cui ha una grande responsabilità che inconsciamente, delle volte non ci si pensa questo. Ma si rende conto, specialmente quando fa il *clown* o comunque l'attore brillante, un attore comico che si è lì per far ridere. Però si pensa un attimo che c'è gente che parte della casa sua, o da... per venire da te, per venire a teatro, per vederte, il tuo spettacolo, ti mette un po' di preoccupazione. E per uno che dovrebbe far ridere ci sono delle preoccupazione prima dello spettacolo.

quadro do repertório, ou pelo menos da intencionalidade que eu tinha. Ademais, do uso do exagero, caricatura, dificuldades na pronuncia e corpo inflexível, eu lançava mão desses “defeitos” privilegiando a escuta e o olhar do público, na maioria das vezes devido aos espaços abertos destinados às apresentações realizadas nos palcos e cidade cenográfica erguida para a encenação da *Paixão do Cristo Negro*, e nos diversos arraiais de festas e concursos de quadrilha junina que apresentei com o grupo *Êta Lasquêra*, já que me forçavam a focar, da melhor maneira possível, as ações que eu mostrava ao público.

Sobre o repertório técnico empregado nas experiências que acabei de descrever, dialogo novamente com Beti Rabetti, porém, orientando-me pelas suas reflexões materializadas no artigo *Memórias e culturas do “popular” no teatro: o típico e as técnicas* (2000). Neste, ela escreveu que a ideia de técnica não está necessariamente atrelada a uma sistematização, e que o artista popular talvez não saiba explicá-la em virtude da forma que relaciona o seu fazer artístico com a própria vida. Porém, para a autora, o mesmo possui uma técnica pessoal identificada nos modos de transmissão oral, assistemático ou no jogo estabelecido em cena, que não são direta e facilmente identificadas por um pesquisador que se interesse em seu trabalho.

Por isso, Rabetti (2000) ainda questionou pesquisas que tendem a caracterizar as criações artísticas populares como providas de um *espontaneísmo*, talento inato – ou mesmo trejeitos, maneirices e tipificações –, uma vez que isso não produz um diálogo efetivo quanto ao repertório técnico presente nos modos pelos quais os artistas populares preservam e desenvolvem maneiras de fazer teatro, e que são intrínsecas às culturas tradicionais nas quais estão envolvidos. Finalizou propondo que:

[...] a hipótese de que o curioso, o picaresco, o típico e o virtuoso com que se emolduram as artes populares não embacem nosso olhar a ponto de nos levar a descartar a possibilidade de perceber exercícios atoriais e manifestações cênicas teatrais calcadas em repertórios codificados passíveis de transmissão e que se constituem em verdadeiros acervos para a elaboração de metodologias que podem e devem ser colocadas a serviço de um possível teatro popular, contemporâneo e criador (RABETTI, 2000, p. 15-16).

As colocações de Rabetti me fazem conjecturar, para esta dissertação, não somente a respeito das técnicas próprias aos artistas populares, mas também as que são desenvolvidas por alunos, estudantes e praticantes em variados processos que se utilizam do caráter pedagógico do teatro, e que eu havia percebido e descrito, ainda na graduação, em pesquisas de observação e regência nas escolas de ensino médio da cidade de Samambaia.

Assim, as técnicas pessoais ou modos próprios de se colocar em cena – que eu possuía e que observo em salas de aula e outras práticas teatrais –, executadas por meio da promoção

da brincadeira e produção do riso, também compõem o meu interesse de investigação. Dito de outro modo, essa percepção ainda me levou a propor o cômico como uma possível metodologia para a pedagogia teatral, menos com a intenção de cristalizar modelos, e muito mais no sentido de sistematizar e motivar modos próprios e sensíveis de ver, fazer e desfrutar uma cena comicamente.

De igual modo, tal pensamento vai ao encontro dos escritos de Dario Fo, em *O manual mínimo do ator* (2004), obra na qual o cômico italiano descreveu repertórios técnicos detectados no âmbito da cultura popular, especificamente aqueles executados pelos cômicos na *commedia dell'arte* desenvolvida na Itália e difundida em toda a Europa, possivelmente, a partir dos séculos XVI.

Fo (2004) exemplificou a utilização da máscara como um modo de sobrevivência presente nos povos primevos, denotando a habilidade humana na elaboração de técnicas para a própria sobrevivência. De forma idêntica, apoiado nas pesquisas realizadas pelo antropólogo russo, Gueorgui Plekhanov (1856-1918), escreveu que a gestualidade e a expressividade também são modos adquiridos e desenvolvidos por meio da necessidade de sobrevivência, sendo que o vínculo sociocultural e a observação cotidiana na utilização dos gestos podem ser uma forma de se alcançar movimentos que contribuam para o trabalho do ator em cena. Diante disso, como o cômico motivaria tais técnicas pessoais dentro de um contexto de ensino-aprendizagem em teatro com alunos do ensino médio?

No entanto, no que se refere a esse campo teórico, eu ainda não tinha conhecimento desses estudos supracitados quando integrava a *Paixão do Cristo Negro* e a *Quadrilha Êta Lasquêra*, embora já começasse a ler alguns estudos sobre a formação do ator, como os usualmente estudados, os russos Constantin Stanislavski (1863-1938), Michael Chekhov (1891-1955) e Eugênio Kusnet (1898-1975), que se radicou posteriormente no Brasil.

Essas referências também serviram de estímulo e compreensão para o meu processo de formação, indicando sugestões de como eu poderia aprofundar os estudos sobre o cômico e atuar em outras abordagens com o meu corpo inflexível e pronúncia ceceosa. Eles foram pesquisadores teatrais que se interessaram pela investigação de uma atuação mais elaborada e convincente por parte do ator, baseada em um exercício contínuo de observação, treinamento e autoconhecimento que contribuíssem com um desempenho orgânico em cena, contrariamente a qualquer tipo de atuação baseada na artificialidade ou falta de preparação para a exposição de uma vida humana diante do público (KUSNET, [1975], 1992; STANISLAVSKI, [1930], 1996; CHEKHOV, [1953], 2003).

Para tanto, gostaria de abrir um parêntese sobre os *exercícios psicofísicos* propostos por Chekhov ([1953], 2003), pois eles estão relacionados, de uma forma ou de outra, com os exercícios de alongamento e aquecimento inicial que fazíamos no desenvolvimento das aulas e oficinas preparatórias para a encenação da *Paixão do Cristo Negro*. Dessa forma, apresento-os como um referencial teórico na descrição e análise dessas práticas, pois eles também dizem respeito à teorização de um dos primeiros livros que li sobre a formação do ator.

Chekhov ([1953], 2003) escreveu que os *exercícios psicofísicos* estimulam à exploração corporal por meio dos impulsos criativos psicológicos e elaborados por meio de imagens, sentimentos e/ou emoções. O autor, particularmente, indicava o exercício da desenvoltura, qualidade de movimentos produzidos mediante pensamentos de voos para a construção de sensações de leveza em ações tensas, ou vice-versa. Ou ainda, a irradiação, outra qualidade de presença transmitida ao observador por meio de energias produzidas em diferentes partes do corpo para a captura da atenção do público. Em ambos os casos, elas eram descritas como probabilidades para o desenvolvimento de técnicas na formação do ator, intercalados também com outros tipos de abordagens. Em relação à atuação cômica, o autor escreveu sugestivamente que: “A comédia requer do intérprete quatro condições principais: ênfase sobre uma característica psicológica predominante da personagem, desenvoltura, fortes irradiações de qualidades alegres e felizes e ritmo rápido entremeado de momentos mais lentos” (CHEKHOV, [1953], 2003, p. 162).

A leitura de Chekhov me inspirou a ler e a aprofundar outros estudos acerca do teatro e voltados ao cômico, porém, por causa disso, espero que não tenha deixado o leitor contrariado por ter intercalado na descrição das práticas sociais que me possibilitaram um conhecimento da cena, alguns estudos canônicos estabelecidos para uma história do teatro, como os que, resumidamente, acabei de mencionar. Por isso, antes de continuar, mais uma vez, peço que respire calma e profundamente...

Acontece, prezado interlocutor, que nessas mesmas práticas sociais, isto é, na *Paixão do Cristo Negro*, na *Quadrilha Êta Lasquêra* e nas experiências escolares, eu também encontrei pessoas que partilhavam das mesmas buscas e do desejo em aprofundar conhecimentos relativos à linguagem teatral. Por isso, a indicação desses estudos foi surgindo como forma de ampliar os nossos conhecimentos, assim como o interesse em formar grupos à parte para a exploração de outras possibilidades ligadas às práticas teatrais que começaram a florescer a partir do ano de 2003. Aliás, essa foi uma importante fase no meu percurso artístico, porque foi um ano de encontros, que também promoveu os desencontros, as dúvidas,

os conflitos e as “*in-certezas*” mencionadas de início, mas que não foram motivos para interromper as “*contínua-ações*” do trajeto que já me conduzia para a exploração e consequente produção de conhecimento no campo teatral.

Diante do exposto, não é difícil recordar a expansão, contração e variações de energias provocadas no e pelo corpo, tal qual abordou Chekhov ([1953], 2003), quando eu também praticava esses exercícios no chão gelado do pátio do Centro de Ensino Médio 304 de Samambaia, para a montagem do espetáculo *A rachadura*, em 2003²⁸. Nesse espetáculo, mais uma vez, me coloquei em processo de criação a partir da troca de experiências, nesta que foi uma importante criação vinculada ao meu percurso artístico. Digo isso, pois provocou ainda mais a tomada de consciência na construção de momentos tensos e cômicos, produzidos em virtude da densidade do tema da obra, que tratava de três pessoas enclausuradas em um local afastado e desconhecido publicamente, peculiar a um manicômio mal administrado. O palhaço Chacovachi, novamente, esboçou, na entrevista de 12 de maio de 2012, a relevância no tratamento dos momentos tensos e dramáticos em um espetáculo, pois eles funcionam como referenciais ou válvulas de escape para a produção do riso, e exemplificou:

Bom, *dicen*, uma frase muito *trinchada*, que *los* dramáticos *a años* se transformam em comédia, quando uma *se aleja de lo* dramático *es lo mismo* comédia. Porque se você *va* caminhando *por la* rua e vê uma pessoa velha... uma pessoa *caerse en la* rua você *reír*, todos *van a reír*, porque *la caída* faz reír. *Ahora se esa* pessoa é *su* mulher, *su* mãe, *su* filho, *y rompe cadera*, você não vai *reír*... a única forma de poder *reír* é *alejándose del* drama, *pero el* drama tem que existir como princípio *de la* risa. *La risa se inventó* para poder *sobrellevar los* dramas, *nadie puede ser.... nadie* está em paz com *las cosas que no se puede reír, entiende?* *No* disse que *deje de sufrir*, *pero* é fundamental. *La risa se inventó* porque existia *el* drama.

Este exemplo da queda, que foi empregado por Chacovachi, também foi descrito por certos pesquisadores do cômico e do riso, como o filósofo francês Henri Bergson (1859-1941), que, em 1899, escreveu o clássico *O riso*, obra na qual ele se preocupou em explicar os procedimentos de fabricação do risível, buscando também compreender porque a sociedade ri. Bergson ([1899], 2001, p. 3-4) escreveu que o riso dirige-se à *inteligência pura*, para ele, será produzido em um ambiente favorável à sua compreensão, por isso, uma situação que inspire fortes comoções impediria uma comunicação que resultaria no riso. Entretanto, para não limitar a afirmação, o autor ponderou:

Não quero com isso dizer que não podemos rir de uma pessoa que nos inspire piedade, por exemplo, ou mesmo afeição: é que então, por alguns instantes, será preciso esquecer essa afeição, calar essa piedade. Numa sociedade de puras

²⁸ O espetáculo *A rachadura* foi construído de forma colaborativa e resultou na dramaturgia e direção do ator e diretor, hoje licenciado em Artes Cênicas pela UnB e professor da SEEDF, Paulo Russo. Nele, atuei com os atores Chico Costa e Tássia Aguiar.

inteligências, provavelmente não mais se choraria, mas talvez ainda se risse; ao passo que almas invariavelmente sensíveis, harmonizadas em uníssono com a vida, nas quais qualquer acontecimento se prolongasse em ressonância sentimental, não conheceriam nem compreenderiam o riso (BERGSON, [1899], 2001, p. 3).

Como é um referencial sobre o assunto, este estudo foi citado por alguns dos artistas entrevistados e será apresentado no decorrer da escrita. Por isso, vale a pena considerar essa relevância que Bergson faz para a produtividade do cômico, sobretudo no que respeita à intenção de perpetrá-lo, pois, quem o faz, busca zombar sem promover grandes repulsas a quem presencia uma situação cômica.

Por outro lado, e prossigo com o relato da minha trajetória com o espetáculo *A rachadura*, além da tomada de consciência em relação aos tempos tensos e cômicos de um espetáculo, aprendi a ter disciplina, dedicação de tempo ao processo criativo, organização de um grupo teatral, o que culminou com o meu desejo de ingressar no curso de Artes Cênicas da UnB como forma de prosseguimento dos estudos. Essa aspiração foi alcançada no ano seguinte, em 2004, e onde também foi possível aprofundar, sobretudo teoricamente, as questões atinentes a este objeto de pesquisa²⁹.

Além disso, a experiência com o espetáculo *A rachadura* contribuiu com a minha sensibilidade em relação ao fazer artístico, suas relações éticas e o reconhecimento dos integrantes que compõem um grupo teatral, tanto no momento de divulgação de um espetáculo, quanto nas questões financeiras ligadas a sua produção. Infelizmente, não encontrei esses valores em certos processos criativos, de concepção e de manutenção de grupos de teatro profissional que eu viria a integrar em seguida, principalmente pelo interesse em refletir sobre a produção do cômico e do riso com alguns dos artistas que lideravam tais grupos.

Foram entre os anos de 2003 e 2004 que, para mim, começaram a despontar outras teorias teatrais, em particular, aquelas desenvolvidas pelos diretores Jerzy Grotowski (1933-1999) e Eugênio Barba. Dentre as suas proposições, apareciam o treinamento cotidiano, contínuo e sistemático para o aprofundamento das capacidades criativas do ator, fortemente identificadas nos laboratórios teatrais desenvolvidos por Grotowski, na Cracóvia, Polônia, que contavam com horas diárias de treinamento subvencionadas pelo governo polonês (GROTOWSKI, 2007). Da mesma forma, surgia o conceito de *Antropologia Teatral*, cunhado por Barba na intenção de investigar o modo pelo qual os sujeitos vinculados a distintas

²⁹ Vale a pena destacar a leitura que fiz da dissertação de mestrado *O elemento cômico em Martins Pena* (2000), da Profa. Dra. Clarice da Silva Costa, e também as discussões e contribuições edificadas para o desenvolvimento desta pesquisa sobre o cômico, ainda na graduação, na disciplina *Seminário Interdisciplinar*, em 2009, ministrada pela Profa. Dra. Roberta Kumasaka Matsumoto.

culturas se preparavam para se colocar em cena, também designado como *comportamento pré-expressivo* (BARBA, 1993)³⁰.

No entanto, à época, ainda que as publicações oriundas dessas pesquisas fossem difíceis de obter em função de suas tiragens limitadas, assim como não tratavam diretamente do cômico – e muito menos servirão de base para esta dissertação –, elas influenciaram fortemente o pensamento e as práticas relacionadas com o fazer teatral que eu começava a integrar desde então. Foi o caso de um grupo de estudos o qual participei para discutir essas novas teorias na elaboração de espetáculos que, infelizmente, não se concretizaram; e ainda em uma oficina de palhaço que fiz, em 2003.

Esses dois encontros e processos criativos foram realizados na cidade de Samambaia e desenvolvidos por intermédio de convites realizados diretamente pelos coordenadores dos grupos aos participantes, como eu. O grupo de estudos, por exemplo, foi organizado com o intuito de criar espetáculos e fomentar a produção artística de uma companhia de teatro profissional de Brasília, o qual havia um coordenador como líder. No entanto, os resultados da pesquisa, tais como textos, fotos e gravações dos ensaios abertos não foram compartilhados nem divulgados. Enquanto a oficina de palhaço foi ministrada por dois artistas de um reconhecido grupo de teatro profissional de Brasília, que havia sido contemplado com uma verba pública para o desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, a técnica, que até então eu executava livremente nas primeiras criações, foi ganhando outros questionamentos quando passou a ser um assunto demasiadamente discutido nesses novos contextos e processos criativos.

A oficina de palhaço, em particular, foi baseada nas propostas do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – LUME, vinculado à UNICAMP, e com o qual os dois ministrantes haviam tido uma experiência. O grupo LUME é referência na formação de palhaços no Brasil e elaborou os seus cursos inspirados nos processos desenvolvidos por Luís Otávio Burnier, criador do grupo com experiência adquirida na Europa com outros mestres, como Eugênio Barba. Algumas dessas práticas foram relatadas em livros escritos pelos integrantes do LUME, os quais prosseguiram com as pesquisas de Burnier. Foi o caso do ator Renato Ferracini (2001, p. 39), que citou o esgotamento físico causado pelo treinamento energético, o trabalho com objetos – como o bastão – e o *clown* como exercícios para

³⁰ As referências que citei são diferentes das principais publicações que estou tratando, mas não deixam de ter uma correlação direta com as ideias dos seus respectivos autores. Para isso, ver: GROTOWSKI, J. **Para um teatro pobre**. Tradução de Ivan Chagas. 2ª ed. Brasília: Teatro Caleidoscópio & Editora Dulcina, [1968], 2011; BARBA, E. & SAVARESE, N. **A arte secreta do ator**: dicionário de Antropologia Teatral. Equipe de tradução coordenada por Luis Otávio Burnier. São Paulo/Campinas, HUCITEC/Ed. da UNICAMP, [1983], 1995.

descobrir novas energias no desenvolvimento de ações corpóreas no trabalho do ator. Por meio desse treinamento sistemático, segundo ele, o trabalho do ator ganharia em qualidade artística: “O ator, aqui, não visa uma relação social nem ao menos tem pretensões a um teatro que conscientize massas ou toque o intelecto do espectador. Ele busca simplesmente uma comunicação humana e poética” (FERRACINI, 2001, p. 40).

Apesar de não focar nos aspectos sociais, tal qual descreveu Ferracini – e que também ficou evidenciado nessa oficina de palhaço que fiz – o processo não deixou de contribuir para que eu ampliasse a tomada de consciência dos meus defeitos e os utilizasse em cena, dado o foco da linguagem e o processo de exaustão provocado pelos aquecimentos inspirados nas proposições do LUME, o que também permitiu que eu ampliasse a compreensão do meu trabalho corporal. Entretanto, o modo impositivo, determinista e a falta de clareza quanto à aplicabilidade de alguns exercícios, foram pontos que me deixaram receoso e com dúvidas nesse processo, pois aquilo que eu fazia ao meu modo começou a sofrer uma interferência externa e, por vezes, autoritária, em decorrência do excessivo direcionamento dos exercícios e das cenas, que era demonstrado no desempenho dos ministrantes desse curso.

Logo após essas experiências, e mesmo com as contribuições que elas conferiram ao meu processo de formação, de alguma forma estiveram postas as polaridades e sobrevalorizações que eu teria de compreender e relativizar melhor no meu fazer artístico-pedagógico. Essas questões não se referiam diretamente às teorias que estavam sendo estudadas, mas sim as interpretações, direcionamentos e discursos proferidos nos processos criativos.

No grupo de estudos, por exemplo, os discursos e direcionamentos enfatizavam o desgosto pelo palhaço e pela comédia, pois a compreensão era a de que o ator deveria mostrar a dor da personagem, e essas linguagens eram consideradas demasiadamente estereotipadas. Nas discussões a respeito das teorias, o teatro pesquisado por Grotowski e Barba era analisado como a finalidade a ser alcançada, pois haviam rompido com as tendências teatrais propondo uma atuação baseada na entrega e na visceralidade do ator em cena. O treinamento era necessário para atingirmos as mesmas nuances dessas pesquisas, o que fazia com que os exercícios de aquecimento fossem desenvolvidos para tentar atingir a mesma qualidade, já que eram feitos e propostos por meio da compreensão do coordenador do grupo que havia tido a oportunidade de acompanhar os espetáculos de Grotowski e Barba na Europa.

No ensaio que fizemos na tentativa de elaborar um espetáculo, motivados pelas discussões edificadas no grupo de estudos, certa vez, uma participante teve o seu pé machucado e quebrado pelo golpe recebido por um cabo de vassoura, na tentativa de

estimular a prontidão no desenvolvimento do seu trabalho. Ou mesmo, quando eu fazia os exercícios, entrava em uma cena e lia os textos nos ensaios, lacrimejando forçosamente, para mostrar que minha atuação e dor vinham de dentro. Esta postura era inspirada nas análises que fazíamos depois da leitura dos textos ou dos comentários do coordenador do grupo que exigia essa entrega total por parte dos participantes no desenrolar dos exercícios e apresentações das cenas criadas.

Até o fazer cômico, que eu buscava, se apresentava como que provido de um domínio ou eficácia diferentemente daqueles que seguiam outros caminhos, já que o processo de compreensão sobre alguns aspectos ligados à linguagem do palhaço conquistava contornos de conhecimentos “altamente profundos” e quase abstratos na oficina que fiz. Em particular em raciocínios proferidos pelos ministrantes do curso, no momento em que um a um dos participantes entrava em cena para o exercício de exposição ao público, cujo modo de se apresentar em cena era extremamente direcionado e agressivamente questionado pelos ministrantes. Eles ordenavam e faziam comentários do tipo: “não represente, não faça teatro, pois o palhaço não mente, não faz teatro”, “o palhaço é diferente do ator, pois trabalha com a verdade”, “mostre a sua dor e desgraça pessoal”, “o teatro é mentiroso e o palhaço não o é”, “fazer rir é mais difícil do que fazer chorar”, dentre tantas outras situações que colocavam a construção de momentos cômicos em um patamar por vezes superior aos demais, e, a meu ver, inalcançável. Isso também fazia com que os participantes entrassem na lógica dos ministrantes do curso e proferissem as dúvidas que eram impostas por eles, tais como: “às vezes eu não encontro o estado do meu palhaço”, “cada um tem que encontrar o seu *clown* interior”.

Em uma ocasião, por exemplo, deixei a dor e a desgraça pessoal virem de dentro, pois tinha recebido uma paulada no cotovelo depois de não ter encontrado, pela terceira vez, a comunicação necessária para abaixar, enquanto um dos ministrantes lançava fortemente o bastão em cima de mim. Se não tivesse me defendido com o braço, a pancada teria acertado violentamente a minha cabeça. Tudo isso para encontrar aquela tal verdade que deveria vir de dentro... E o pior é que ela veio caríssimo leitor, com um estrondoso grito e um inchaço avermelhado que persistiu nos dias subsequentes.

Paralelamente ao relato dessas experiências, mais uma vez converso com Icicle (2002), quando tratou do uso do bastão, denominado de *exercício da Batalha*, no treinamento praticado com o seu grupo *Usina do Ator*, sediado em Porto Alegre/RS – o qual também participou de oficinas com o Grupo LUME. Porém, ele descreveu as contribuições ao

processo criativo e enfatizou alguns cuidados no desenvolvimento dessa metodologia de criação artístico-pedagógica:

Dentre as muitas habilidades que o exercício trabalha estão a prontidão, a precisão dos movimentos, a fluência da energia, entre outras. Contudo, sempre consideramos como principal habilidade desenvolvida pela batalha a capacidade de unir o impulso à própria ação. Neste sentido, a Batalha se aproxima da acrobacia que, por outro caminho, propõe o mesmo resultado. A Batalha implica, antes de mais nada, jogo e, como tal, oferece um campo de prazer, numa atividade rigidamente regrada. Confiança e segurança no companheiro de trabalho são desenvolvidas na medida em que cada um necessita a todo instante da responsabilidade do outro. Qualquer erro pode trazer consequências lesivas, fisicamente, ao colega (ICLE, 2002, p. 117).

Diferentemente da descrição de Icle, na oficina de palhaço, as constantes dúvidas que permeavam o meu diário de bordo – e as quais trago agora nesta escrita – me são esclarecidas pelo modo impositivo, ausência de prazer ao brincar e ao jogar com esse tipo de exercício, e a conseqüente falta de preparo dos ministrantes com esta metodologia de trabalho naquele período. Além disso, depois da paulada, ainda tentamos discutir e entender o porquê do ocorrido, entretanto eles insistiram que o processo queria me dizer algo de modo que eu deveria descobrir isso sozinho...

Ao mesmo tempo, nos discursos proferidos nessas experiências, os espetáculos de comédia e dito comerciais, o uso da caricatura ou do exagero – e até as produções sem renome ou geograficamente consideradas “periféricas” –, eram alvos de críticas e exemplos que deviam ser evitados para ingressar no meio teatral brasileiro, que já estava contendo espetáculos inspirados nessas novas teorias. Para quem desejasse se tornar ator ou palhaço profissional, o caminho era não procurar por esse tipo de produção, já que era fácil, superficial, não colocava ninguém em risco, sobretudo de “conhecimento profundo”. Com efeito, passei a entrar em um terreno de discursos polêmicos, de grandes verdades e de posições dicotômicas a respeito do fazer teatral.

Não é por acaso que, novamente, faço um paralelo com as colocações de Rabetti (2005, p. 30-31), quando escreveu que muitas considerações negativas acerca da tradição cômica e popular brasileira encontram resquícios nos juízos de valores aferidos no processo de modernização teatral fortalecido no Brasil, sobretudo na década de 40. Segundo ela, esses julgamentos tinham por objetivo enquadrar as produções cênicas nacionais de acordo com os padrões internacionais vigentes, o que relegou as contribuições da tradição cômica e popular na formação e desenvolvimento do teatro brasileiro.

É evidente que esses processos eram diferentes aos contextos da *Paixão do Cristo Negro*, da *Quadrilha Êta Lasquêra* e das práticas escolares, pois se apoiavam na experimentação de novas teorias teatrais e no objetivo de ingressar no circuito de espetáculos

profissionais de Brasília. Por outro lado, ao refletir sobre essas vivências, percebo que, em certos momentos, elas foram desenvolvidas descontextualizadamente, já que transpunham os exercícios e práticas produzidas por pesquisadores como Grotowski e Barba – e os seus seguidores –, fundamentadas em um treinamento de oito horas diárias e com o financiamento governamental aos sujeitos esclarecidamente envolvidos nesses processos, para nossas práticas baseadas em oficinas de 20 horas, aos finais de semana ou em encontros noturnos de três dias semanais. Além da dúvida patente em relação à continuidade desses processos criativos por não possuímos financiamentos que corroborassem com o investimento de tempo e recursos próprios, e muito menos o esclarecimento de como eram utilizados os recursos que existiam.

Isso também diz respeito ao reconhecimento das próprias práticas sociais em relação ao estudo da teoria teatral. O palhaço João Artigos, já mencionado nesta escrita, explicou, na entrevista realizada em 12 de maio de 2012, que a sensibilidade em relação ao que ele e os integrantes de seu grupo faziam quando começaram a ler e a compreender outras teorias teatrais, foi uma forma encontrada para motivar os processos criativos que eles integravam, e ainda completou:

[...] Cara, a *Antropologia Teatral*... não interessa tanto estudar o *Nô*, não sei o quê... o *Kathakali*. Se eu tenho aqui o *Jongo*, eu tenho a *Capoeira*, eu tenho o *Candomblé*. E aí a gente, todo nosso treinamento foi voltado pra compreender essa... o que a gente já tinha, que era o nosso quintal. Então, a gente desenvolveu é... a gente tem um treinamento com o *Jongo*, de produção de energia, a gente montou o andado da velha que era todo codificado no passo do jogo, a capoeira e aí isso. E, aí, essa coisa do entendimento, quer dizer de uma produção brasileira, desses negros [...] ³¹.

De acordo com essa fala de João Artigos, consigo depreender que o reconhecimento das práticas sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos podem motivar os processos criativos ligados ao teatro. Em vista disso, eu também comecei a me questionar a respeito do encaminhamento artístico-pedagógico instaurado no grupo de estudos e na oficina de palhaço, pois, a partir de 2004, comecei a ministrar oficinas na *Paixão do Cristo Negro*. Ocorreu que, de uma aula mais livre, que privilegiava o jogo, a improvisação e a brincadeira tal qual tinha aprendido no início da minha trajetória, passei a investir em exercícios, como os de exaustão e de bastão, que não condiziam com a realidade dos alunos, contrariando o que citei inicialmente nesse texto.

Ao mesmo tempo, aquilo que eu pensava compreender intelectualmente, não sabia resolver na prática, o que, em algumas circunstâncias, causava desconforto para mim e creio

³¹ O *Jongo*, a *Capoeira* e o *Candomblé* são formas espetaculares ou manifestações expressivas brasileiras, ligadas em menor ou maior grau a manifestações religiosas.

que para os participantes também. Certa vez, por sinal, chamei alguns alunos de “pedras” por não expressarem ao meu modo toda a profundidade que eu queria que tivessem em um dos ensaios. Ou seja, além dos contextos, era necessário que eu compreendesse as dimensões estéticas, humanas e de sistematização nas quais eu estava convivendo e propondo, para que também pudessem funcionar como motivação aos sujeitos desse processo. O professor Lauro César, citado anteriormente, descreveu um pouco dos processos criativos que vivenciamos no ambiente escolar, quando respondeu como ele definiria sua profissão, e ofereceu uma contribuição para as questões que apresento, na entrevista que me concedeu em 27 de março de 2013:

Eu tenho não uma definição da minha profissão, mas, assim, mais uma reflexão... Quando você me fala sobre como tudo acontecia? Quais eram os passos? A metodologia? Eu acho que anterior a tudo isso, eu acho que a gente fez um fazer pedagógico diferenciado, né, Isla? A gente fez um fazer pedagógico aproveitando o brincar, aproveitando a pureza da criança, o talento que estava intrínseco na criança, no adolescente, como você, que a Isla disse que “você já nasceu palhaço”. Então, assim, a gente de alguma forma... Eu me sinto privilegiado de ter tido contato com a arte, com o teatro, e de ter me tornado pedagogo, de ter me tornado um educador. E eu percebo assim, que... ser educador é realmente você acariciar num momento, você viver da reflexão, da sensibilidade, para transformar o ser humano, transformar o estudante, né, transformar a sociedade.

Evidentemente, não forcei, e muito menos evitarei expor termos que foram proferidos nas entrevistas pelos artistas, professores e participantes, e que tenham contrariado as minhas expectativas, como a questão do talento exposta por Lauro César. Entendo que, tratando-se de um diálogo, o talento mencionado se refere ao modo pelo qual cada aluno tem de se portar em um processo criativo, cabendo ao educador, não somente aproveitar isso, como ainda encontrar formas comunicativas e – por que não – mais agradáveis de envolvê-lo no processo de exploração e conhecimento acerca da linguagem teatral.

Nesse sentido, à medida que eu buscava compreender o meu fazer artístico-pedagógico, mais amadurecia o meu olhar sobre a diversidade de práticas concernentes às artes cênicas, sobretudo quando passei a frequentar outros encontros e proposições que sensibilizaram a minha maneira de ver e repensar o fazer teatral. Também, a revisão de conceitos e a possibilidade de vivenciar outros processos de formação menos deterministas e mais propositivos, principalmente os que tinham o foco metodológico no cômico e no riso.

Isso aconteceu na 4ª edição do *SESC FESTCLOWN*, em Brasília, entre os meses de março e abril de 2006, em uma oficina de 20 horas, ministrada pelo palhaço italiano, Leris Colombaioni, citado linhas atrás. Nessa oficina ele apresentou *gags* clássicas, técnicas de como tropeçar, cair, se esbarrar, prender o dedo em uma mesa ou cair de uma cadeira. Além

de questões ligadas ao tipo e ao uso do figurino, maquiagem do palhaço e suas relações de jogo, construídas particularmente pela dupla branco e agosto. Sobre essa divisão da dupla de palhaços, Castro (2005, p. 66) informou que, inicialmente, havia somente o *clown* acrobático, conhecido como *clown* branco. Com o passar do tempo, ele passou a ser acompanhado por outro, chamado de *augusto*, muito mais atrapalhado e trajando nariz vermelho, roupas largas e sapatos grandes, um contraponto com a vestimenta majestosa e reluzente do *clown* branco. Assim, resumidamente, o branco seria o que manda e exerce sua autoridade sobre o agosto, mais bobo e que sofre nas mãos do primeiro. Por outro lado, o agosto não deixa de mostrar sua sagacidade ao irritá-lo no momento de executar alguma ordem.

Já com relação aos procedimentos usados por Leris em sua oficina, converso, outra vez, com Fo (2004), que discorreu sobre alguns desses termos. Ele explicou que os cômicos *dell'arte* usavam as *gags* como um artifício para alcançar o melhor entendimento possível com o público, já que eles se apresentavam em países que não possuíam o mesmo idioma deles, e escreveu: “[...] Esses procedimentos cômicos eram chamados de *lazzi* (laços). Hoje, são chamados de *gags*, ou seja, uma série de intervenções velozes, incluindo paradoxo e *nonsense*, em meio a quedas e tombos desastrosos” (FO, 2004, p. 106). Em poucas palavras, procedimentos que motivavam o cultivo do cômico e do riso, tendo como referência a participação e compreensão do público sobre a cena compartilhada comicamente.

Deste modo, e retomo à oficina, além dessas características, notei o modo como nos colocamos em estado de atenção e compartilhamento das propostas cênicas que eram expostas por Leris, mediante exemplos que ele demonstrava teórica e praticamente. Foi o caso da utilização de tempos, pausas, ritmos e comentários precisos com a plateia. Em uma delas fez um garçom, que, por três vezes, depois de retornar de dentro da cozinha do bar para colocar algum objeto na mesa, tropeçava. Assim, como não tropeçou na quarta vez, ele retornou e provocou em si mesmo esse tropeço.

Nesse caso, a instauração de uma lógica, a repetição, construção, a quebra e a retomada dessa mesma lógica – com um sentido diferente – foram pontos observados por todos que frequentaram aquela oficina. Por sinal, alguns desses termos já foram apontados por pesquisadores do cômico e do riso, como o já mencionado Bergson ([1899], 2001, p. 66-74), que descreveu alguns procedimentos cômicos para o favorecimento da produção do riso entre um grupo de indivíduos, tais como a *repetição*, a *inversão* e a *interferência das séries*. No primeiro caso, a repetição estaria relacionada com situações que retornam em outros momentos, ou circunstâncias vividas, gerando uma coincidência desses fatos em tempos e espaços distintos. No segundo procedimento, semelhante ao primeiro, a comicidade advém

não somente da situação repetida, mas também da inversão das atitudes das personagens envolvidas, o que pode fazer, ainda, com que a situação vá de encontro a quem a provocou. Já no último e terceiro caso, resumidamente, trata-se do engano praticado por alguém ou uma situação que cria uma conexão entre dois acontecimentos totalmente distintos.

Por outro lado, na cena que foi feita por Leris, além dessas questões, percebi o ambiente de cumplicidade que foi construído e estabelecido nas situações que culminaram no riso, e, conseqüentemente, na produção daquilo que fazia sentido para o grupo. Por meio dessa experiência estético-pedagógica fui me atendo não só na clareza da construção de uma cena, como ainda no desenvolvimento de uma cumplicidade estabelecida entre Leris e o grupo para a emergência do riso, sendo que este último funcionava como uma resposta à produção de sentido sugerida inicialmente.

Note-se, entretanto, que ao dividir, neste relato, a teoria da prática, gostaria de dizer ao leitor que não as compreendo separadamente, mas sim articuladamente, já que quero ressaltar a qualidade com a qual Leris as abordava em cena, tratando primeiramente de um conceito e executando-o logo em seguida. O que me faz lembrar das palavras do proeminente educador brasileiro, Paulo Freire (1996, p. 22) quando disse que: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Desse modo, nessa oficina pude compreender um pouco melhor a relação teórico-prática inerente ao cômico e uma proposição diferenciada e consistente de tratá-lo. Em particular, no momento em que participei de uma improvisação proposta por Leris, que consistia em mostrar dois supostos amigos que, após um encontro casual, confirmariam a relação de amizade, porém, no transcorrer do diálogo perceberiam que fatalmente nunca se viram. Quando realizei essa cena estava imbuído da densidade profunda de deixar o meu estado de palhaço agir, de fato não encontrei o meu “*clown interior*”, resultado: sequer joguei com o companheiro de cena, nem aproveitei o repertório que eu tinha. Assim, logo após o improviso, ouvi do Leris, singela e acertadamente, o mesmo adjetivo que dei aos participantes no ensaio da *Paixão do Cristo Negro*, ou seja, “pedra”, pois não reagia. Conclusão: excelente retorno para esse pedante sabichão!

Isso significa dizer que não discordo da busca por técnicas ou mesmo do treinamento para sua execução e aprimoramento, como observado nas proposições de Stanislavski, Chekhov, Grotowski e Barba, por exemplo. E considero, ainda, que o próprio Leris demonstrou em sua oficina técnicas a serem conhecidas e desenvolvidas, como quedas, tropeços, *gags* tradicionais e processos de treinamento exigidos para a formação de um

palhaço, dentre os quais: o conhecimento de alguns procedimentos da cena teatral, um pouco de acrobacia, mágica, mímica e estudo de algum instrumento. Também não defendo um regionalismo ativista, já que a questão não é sobrevalorizar o brasileiro em detrimento do estrangeiro ou vice-versa, mas compreender o tratamento artístico-pedagógico ligado algumas práticas cênicas que eu participei, principalmente, aquelas com foco metodológico no cômico e no riso.

Ressalto, então, que não era claro o meu entendimento a respeito de algumas teorias, conforme ocorreu também em alguns processos artístico-pedagógicos que eu frequentei, em particular, no grupo de estudos e na oficina de palhaço. No desenvolvimento desses processos era privilegiado o excessivo direcionamento dos exercícios e das cenas, dificultando, em meu entender, a *experiência criativa* (SPOLIN, [1963], 2010, p. 3), inspiradora, propositiva e interativa dos contextos colaborativos nos quais nos encontrávamos, ou, ainda:

O julgamento por parte do professor-diretor limita tanto a sua própria experiência como a dos alunos, pois ao julgar, ele se mantém distante do momento da experiência e raramente vai além do que já sabe. Isto o limita aos ensinamentos de rotina, às fórmulas e outros conceitos padronizados, que prescrevem o comportamento do aluno (SPOLIN, [1963], 2010, p. 7).

Então, isso significa que o professor, arte-educador, diretor, coordenador, mestre e tantos outros nomes que dão significado àquele que coordena algum processo artístico-pedagógico ligado ao teatro, também compõe a experiência teatral com os alunos. Nesse sentido, mais do que estabelecer uma verdade ou conceito absoluto, ele pode se permitir participar da experiência, ensinando, se expondo e se redescobrimo ao propiciar um ambiente favorável ao processo criativo.

Sob essa perspectiva, chamou a minha atenção para o que eu vinha refletindo e, coincidentemente, vai ao encontro da minha trajetória, a comunicação proferida pelo professor de teatro da UFSM, Daniel Reis Plá³². Plá (2012) abordou o tratamento pedagógico em relação aos exercícios atinentes à prática teatral, analisando-os como um meio para motivar a criatividade na formação de atores. Ele avaliou o corpo como o centro do processo criativo para diferentes pedagogias formalizadas pelos reformadores do teatro, como Stanislavski, Grotowski e Barba. Além disso, informou que essas mesmas pedagogias foram inspiradas em práticas produzidas em contextos distintos dos seus respectivos pesquisadores, como a inspiração no yoga, ao final das pesquisas de Stanislavski, ou nos espetáculos de

³² Comunicação apresentada no grupo de trabalho da Etnocnologia, no VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), em 2012, onde também estive presente e apresentei uma comunicação baseada nas proposições desta dissertação. Elas estão disponibilizadas em: <<http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/etnocnologia>>.

outras culturas presentes nas investigações de Grotowski e Barba. Sendo assim, para Plá, serviam como estímulo à exploração pessoal dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, além de uma reação aos modelos cristalizados de atuação.

Por outro lado, Plá proferiu que os exercícios oriundos dessas práticas acabaram resultando em modelos tais quais aos que seus autores tinham reagido, pois se converteram, à despeito de sua vontade, em fórmulas a serem seguidas, consumidas e amplamente procuradas em *workshops* e oficinas teatrais, já que se desenvolveram paralelamente à crescente industrialização e sedimentação do modelo capitalista de mercado realçado no século XX, tornando-se, segundo ele: “Não mais um ato de criação, mas sim de colonização do corpo” (PLÁ, 2012, p. 3).

Nesse sentido, Plá explicou que este tratamento aos exercícios funciona como uma *ferramenta*, segundo ele, exterior ao praticante. Dessa forma, propôs o termo *instrumento*, expressão latina que significa utensílio, aquilo que o sujeito carrega consigo para agir sobre uma determinada situação e se envolver totalmente com ela, explicando que o termo também foi usado por Grotowski em processo criativo com atores. Deste modo, o autor afirmou que a abordagem dos exercícios teatrais como *exercício instrumento* pode estimular o envolvimento do indivíduo por meio das suas potencialidades, para que os exercícios relativos ao fazer teatral funcionem como “uma ação de cultivo de si, e não de desafio a si” (PLÁ, 2002, p. 5).

Diante do exposto, retomo a discussão sobre a relevância dos contextos nos quais os sujeitos de diferentes práticas teatrais estão envolvidos, gostaria de salientar que, mesmo não negando as práticas fundamentadas no treinamento cotidiano, nesta dissertação não focarei neste tipo de processo criativo, embora compreenda que estas fizeram parte, mesmo que parcialmente, de algumas práticas teatrais que integrei. Sendo assim, ao investigar a experiência teatral em aulas de teatro no ensino médio e nos *workshops* na *Escola do ator cômico*, busquei identificar como que o cômico poderia ser utilizado como uma possível metodologia para a pedagogia teatral tal qual a situação apresentada nesses contextos, ou mesmo pelo modo ou técnicas pessoais executadas e apresentadas pelos sujeitos sociais inseridos nessas respectivas realidades.

No que diz respeito às técnicas pessoais, gostaria de lembrar as colocações de Rabetti (2000), que apontou as técnicas desenvolvidas pelos artistas populares por meio da transmissão oral evidenciada pelas culturas tradicionais nas quais estão envolvidos. E, também, fazer um paralelo com Fo (2004), que escreveu que o ser humano desenvolve técnicas para a própria sobrevivência, considerando, ainda, o seu vínculo sociocultural na composição dos gestos e movimentos a serem utilizados em cena. Em poucas palavras,

entendo que, para este estudo, as técnicas pessoais são habilidades, modos de fazer ou repertório físico apresentado por um indivíduo influenciado pelas práticas sociais de seu contexto. Era o caso do meu modo exagerado de atuar devido aos espaços abertos que me apresentei com a *Quadrilha Êta Lasquêra* e na *Paixão do Cristo Negro*.

Embora compartilhe da posição exposta inicialmente por Icle (2002), quanto aos princípios comuns da linguagem teatral desenvolvidos em variados contextos, me distancio da sua abordagem que engloba o treinamento contínuo e sistemático para a compreensão da improvisação como forma de produzir conhecimento na formação do ator e com foco no processo criativo levantado por atores profissionais.

Isso não quer dizer que eu não contextualizaria, aos estudantes em sala de aula, as práticas teatrais pautadas pelo treinamento mais sistematizado e que contribuíram de forma significativa às distintas pesquisas em teatro, inclusive para o desenvolvimento da percepção dos laboratórios teatrais como práticas de ensino. Além disso, o treinamento também pode estar presente de forma diluída no decorrer do processo de modo a articular os conhecimentos produzidos, como propôs Spolin ([1963], 2010, p. 18) para que o arte-educador fique atento quanto à: “[...] observação na manipulação do material apresentado em seu uso óbvio e em seu uso externo como treinamento para o palco”.

Serão as experiências promovidas em sala de aula, paralelamente à minha vivência nos *workshops* na *Escola do Ator Cômico*, que passarei a descrever na próxima parte desta escrita. Essa foi a maneira que encontrei para explicar ao leitor a percepção que tenho do cômico no desenvolvimento de uma pedagogia teatral, cuja metodologia me sirva como possibilidade no processo de ensino-aprendizagem do teatro, considerando a sua utilização em diferentes contextos. A possível pedagogia que pretendo descrever ao leitor, nesta “salada”, também vem registrada, refrescantemente, por meio da minha carne-memória de participante-espectador. Que tal seria se degustássemos este curioso paradoxo?

CAPÍTULO 2 – DA CÔMICA PESQUISA DE CAMPO

2.1. Multiplicando experiências na *Escola do Ator Cômico*, em Curitiba/PR³³

Após a leitura do texto de Scheffler (2010), esboçado no início desta dissertação, retomei a perspectiva de visitar a *Escola do Ator Cômico* como cumprimento de um dos campos investigativos alçados no projeto de pesquisa. Neste primeiro subtópico, relato a experiência que tive nessa Escola, cujo uso do cômico como abordagem pedagógica em um processo de ensino-aprendizagem não formalizado, trouxe-me contribuições para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, principalmente, para a relação entre o jogo e o cômico.

Antes de iniciar a descrição, gostaria de explicar que, de início, eu havia decidido visitar a escola para realizar apenas o módulo sobre *O jogo teatral*, o que me levou, posteriormente, a fazer os outros minicursos em relação à *Improvisação*, à *Máscara teatral* e ao *Universo do clown*. Isso aconteceu porque houve uma mudança nos dias, horários e carga horária de cada curso oferecido na escola. Anteriormente, conforme informado no artigo de Scheffler (2010, p. 44): “o curso possuía a duração de 16 semanas, com três encontros semanais, de segunda a quarta-feira, das 19h às 22h”. Contudo, mesmo criando uma estrutura mais flexível para a carga horária dos cursos que eram oferecidos em módulos, por motivos pessoais e administrativos na escola, Zanatta transformou as aulas em *workshops*, que ocorreram às noites de sextas-feiras e aos finais de semana somando 14 horas. Ele manteve, todavia, a finalidade de formar atores e não atores por meio da comédia, conservando o oferecimento do jogo anteriormente aos outros minicursos como um princípio metodológico em sua abordagem pedagógica.

Por outras palavras, eu teria participado apenas do *módulo sobre O jogo teatral*, com duração de um mês e carga horária de 36 horas, porém a mudança dos módulos em *workshops*, às sextas-feiras à noite e aos finais de semana, convergiu com os meus horários e me possibilitou frequentar os minicursos subsequentes. Dessa forma, não vivenciei a antiga proposta da escola, mas sim um novo formato de minicursos. Além disso, a minha intenção foi tentar identificar as relações entre o jogo e o cômico, ampliando a observação nos outros

³³ A *Escola do Ator Cômico* está localizada na Rua Lamenha Lins, 1429, Curitiba/PR. Mais informações: <<http://atorcomico.com.br/>>. Trata-se de uma instituição privada e independente, ou seja, sem vínculo institucional com organismos públicos.

minicursos e visando perceber e descrever como o cômico funcionava enquanto recurso pedagógico nesse contexto não formal de formação de atores e não atores.

Assim, no relato dessa experiência, me atentarei, prioritariamente, ao primeiro *workshop*, isto é, sobre *O jogo teatral*. Por outro lado, sempre que possível, relatarei situações surgidas nos outros *workshops*, como o de *Improvisação*, da *Máscara teatral* e do *Universo do clown*, dos quais também participei, e que funcionaram como um reflexo e desdobramento do aprendizado proporcionado no primeiro *workshop*.

Então, recomeçando... Desembarquei em Curitiba na segunda quinzena de agosto de 2012, após ter contemplado a simetria das ruas da trecentésima capital paranaense, além de relembrar, momentaneamente, a minha solitária saída de casa – iluminada pelos primeiros raios de sol da manhã e pela nostalgia de participar pela primeira vez de uma experiência teatral sem a companhia e partilha de amigos de grupo e de estrada –, cheguei à *Escola do Ator Cômico*. Uma faixa informava que o espaço estava à venda, o que já demonstrava as mudanças não só no modelo de funcionamento, mas também na estrutura da escola fundada em 1994, e que estava completando, naquele ano, 18 anos de existência, embora se encontrasse na culminância de perder o seu espaço físico para se constituir presencialmente na figura de um de seus fundadores: o ator, professor e diretor, Mauro Zanatta³⁴.

Quando cheguei, Mauro Zanatta me recebeu amistosamente e me apresentou o espaço da escola: na parte da frente há uma casa com terraço, na qual, no primeiro piso, funciona a secretaria e a biblioteca; aos fundos, encontra-se um galpão enorme que divide o espaço onde ocorrem as oficinas, as salas para confecção de máscaras e outros materiais cênicos, depósito de equipamentos, além de outros cômodos para ensaios e reuniões, dentre os quais me instalei em um para passar as noites dos finais de semana que sucederam os minicursos.



FIGURA 1. Escola do Ator Cômico

³⁴ É importante informar, conforme dito na entrevista que Zanatta me concedeu, em 25 de novembro de 2012, que a escola também foi fundada por Patrícia Borba, conhecida como Pita Belli, a qual – depois de romper a parceria com ele – seguiu a carreira acadêmica, lecionando, atualmente, na Universidade Regional de Blumenau (FURB), em Santa Catarina, além de coordenar o *Festival de Teatro de Blumenau*. Scheffler (2010, p. 42) também tratou desse rompimento ocorrido em 1998 e o prosseguimento da trajetória desta que foi uma das colaboradoras na construção da escola.



FIGURA 2. Dependências da Escola do Ator Cômico

Sobre a existência da escola, Zanatta me disse, na entrevista de 25 de novembro de 2012, que o desejo de construí-la teve início após o seu retorno da Europa, onde viveu por alguns anos participando e realizando cursos na Inglaterra, com o mímico e pesquisador de teatro físico, Desmond Jones, com quem ele também trabalhou como professor assistente; com o ator e *clown* Philippe Hottier, que integrou a companhia francesa *Théâtre du Soleil*; na Itália fez cursos com o ator, diretor, professor e pesquisador das máscaras da *Commedia dell'arte*, Antonio Fava; além de ter lecionado *clown*, mímica e *commedia dell'arte* na *Arts Educational Schools London*, uma instituição especializada nas artes do espetáculo, em Londres, na Inglaterra. Contudo, sua iniciação no teatro se deu no Brasil, em 1982, em uma oficina com o mímico argentino, Daniel Berbedés, o que motivou a sua saída de um curso de engenharia mecânica, em Florianópolis, para seguir definitivamente, aos 21 anos de idade, na caminhada do fazer teatral.

Portanto, foram essas experiências que lhe possibilitaram pensar na construção de uma escola e no desdobramento de sua abordagem pedagógica, tendo o cômico como uma possibilidade metodológica. Isso é perceptível pelo próprio nome da instituição, inspirado na *Scuola dell'attore Comico*, do já mencionado Antonio Fava; e da elaboração de sua metodologia motivada pelo prazer sentido ao executar os pequenos jogos e brincadeiras nos cursos da *Desmond Jones School of Mime and Physical Theatre*. Ou seja, ele traz em sua sólida formação artístico-pedagógica a experiência como mímico, *clown* e os fundamentos de jogos, brincadeiras e o uso das máscaras da *commedia dell'arte*.

Diante desse contexto, me preparei e esperei o início do *workshop*. A chegada de cada participante confirmava as colocações de Scheffler (2010, p. 42-43) sobre uma das características da instituição: a participação de atores e não atores nas aulas, sobretudo pelo interesse demonstrado pelos últimos. Neste primeiro minicurso que fiz o grupo de 17 pessoas era formado por advogados, empresário, arquiteta, psicóloga, professores de inglês, química, física, uma dançarina, duas atrizes e dois atores, incluindo eu. Pouco a pouco o grupo foi se

consolidando para participar da experiência teatral na espaçosa e confortável sala, que ainda contava com um linóleo estendido ao chão, almofadas, colchonetes, bolinhas de *bets* – como aquelas citadas na introdução – e um espaço à parte para o café, que servia como um dos princípios metodológicos de Zanatta para promover o prazer, o relaxamento e o bem-estar dos participantes, tanto antes como no decorrer e ao término das aulas. Segundo Scheffler (2010, p. 52-53), este momento do café foi uma ideia oriunda das experiências de Zanatta no processo com o mímico Desmond Jones, na Inglaterra.



FIGURA 3. Espaço destinado às aulas na Escola do Ator Cômico

Por outro lado, Scheffler (2010, p. 55) também apontou que Zanatta não cria nem acredita em distinções entre profissionais ou amadores, pois percebe que há uma contribuição e produção de conhecimento mútuo entre os participantes no desenvolvimento dos cursos. Zanatta opinou sobre essa questão, na entrevista que me concedeu em 25 de novembro de 2012, quando eu lhe perguntei como ele definiria a sua profissão:

Eu ultimamente não tenho definido nenhuma... eu estou cada vez mais indefinido. Eu tenho uma coisa única que eu busco que é: me sentir extremamente vivo! E verdadeiro! E jogando com a vida! E jogando com o mundo! Eu atuo em algumas áreas, que é a área do teatro, a área do ensino, mas, assim, por exemplo, eu vou fazer teatro dentro das empresas, se eu falar, por exemplo, com o pessoal das artes, a maioria diz que o que se faz lá não é teatro. Eu tô muitíssimo pouco preocupado com isso, sabe? Pra mim, a coisa mais importante é não definir classe artística e mundo de *business*, sabe? Mas é fazer com que esses dois universos se aproximem, se fundam, sabe? Crie uma coexistência. E que a arte passe a ser muito mais que um entretenimento ou um local onde artista faz arte para artista, sabe? Mas arte sendo um caminho de injeção de um novo ânimo no mundo inteiro, sabe? Pra combate de todas as doenças que a gente vive nesse universo, sejam elas doenças físicas, doenças da fome, doenças sociais, doenças da alma, doenças de carência humana, sabe? Mas a arte sendo esse caminho de reencontrar, de reencontro das relações.

Diante dessa colocação, não foi à toa que a advogada Carol, de 28 anos, esboçou o seu interesse em participar do *workshop*, quando eu lhe perguntei o porquê de sua vinda aos minicursos, na entrevista que realizei no dia 24 de novembro de 2012, com alguns dos participantes que frequentaram habitualmente, não só o *workshop* sobre *O jogo teatral*, como ainda os subsequentes. Depois de relembrar a época na qual fazia teatro na escola, e em um grupo em uma casa espírita frequentada pelo seu irmão, ela respondeu:

A minha busca foi de voltar a ter, manter esse contato, que eu estava nesse grupo há 4 anos, e esse ano dei uma parada e eu falei: “não, então, vou atrás disso!”. E fui até como uma forma de constatar, mas também de formação, buscando uma formação também, foi nesse sentido. Mas, eu vejo, que as pessoas aqui elas não buscam exclusivamente o teatro, aqui, né, elas buscam, mas eu digo assim, elas buscam encontro, buscam até o Mauro como uma forma, sei lá, um guru! Sei lá, uma coisa assim de poder! Ai tô meio assim, tô com tal problema, uma direção assim, eu vejo até pouca gente que busca o teatro em si, né, os não atores acho que buscam mais é, sei lá, uma direção da vida.

Também percebi esse reencontro e redirecionamento da vida proporcionado pelo fazer artístico já no início do *workshop*, depois de um breve diálogo sobre o que seria o jogo. Nessa conversa, Zanatta não determinava nem impunha a sua opinião, abria espaços para quem quisesse se expor como forma de dar início, dialogicamente, ao assunto do minicurso. Depois de ter dito que o jogo é um elemento presente em muitas culturas, inclusive entre os animais, ele tratou do desejo animal existente no ser humano e da sua consequente perda devido aos hábitos e costumes determinados no meio social³⁵.

Zanatta tratou da paulatina perda da respiração por parte do ser humano, exemplificando o quanto que o animal dispõe de tempo para manter sua respiração, como um cachorro que expande as costelas e põe a língua para fora tranquilamente, concedendo espaço e tempo para o ato de respirar; enquanto o ser humano passou a respirar menos no decorrer do tempo e aumentou ainda mais a capacidade de racionalizar. Consequentemente, segundo Zanatta, o corpo perdeu sua totalidade e foi dividido em partes por grau de importância de tal forma que o cérebro e a capacidade de racionalizar foram conquistando mais espaços no meio social, o que até é perceptível no comportamento de alguns participantes que frequentam o curso no momento da execução dos exercícios e da realização das cenas propostas.

Isso me remeteu diretamente às reflexões do educador João Francisco Duarte Júnior, em *O sentido dos sentidos* (2001). Nesta obra, o autor discorreu sobre a educação do sensível, que, para ele, significa uma forma de abordar o conhecimento por meio da provocação aos

³⁵ Esta reflexão sobre o jogo presente no desenvolvimento das civilizações, e até mesmo entre os animais, será analisada teoricamente no terceiro capítulo, quando eu citar o estudo do historiador neerlandês, Johan Huizinga (1872-1945), que se ocupou dessas questões.

sentidos humanos, tão restritos no processo de desenvolvimento do mundo capitalista, que estipulou por muito tempo a aquisição do conhecimento apenas pela razão, limitando as possibilidades sensitivas que o corpo humano pode oferecer para a aprendizagem e, por conseguinte, para a produção de conhecimento. Duarte Júnior (2001, p. 23) escreveu que a Arte exerce papel importante para uma educação por meio dos sentidos, e escreveu: “a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida”.

Assim, retomo a descrição do *workshop*, pois, depois dessa conversa com relação ao sentido da respiração, Zanatta deu início ao processo artístico-pedagógico com um alongamento feito de forma livre por cada participante, e com a ajuda das almofadas e das bolinhas, que serviam como objetos de massagem. Ele sugeriu que esvaziássemos os pensamentos da mente por meio da respiração, solicitando que respirássemos a cada movimento, pisada na bolinha, alongamento ou pequena dor que surgia em decorrência do exercício, sendo que a emergência desta dor se apresentava como mais um motivo para ativar ainda mais a respiração. Se prendêssemos o ar por causa de qualquer empecilho, como uma posição de cócoras, era para soltá-lo, revelá-lo, independentemente de qual fosse o modo: um grito, um som, um gemido, um suspiro, alguns gases ou um espreguiçado.

Particularmente, ao mesmo tempo em que eu respirava, eu tocava cada parte do meu corpo, além de ter pisado nas bolinhas e sentido o alívio provocado nos meus pés. Os meus ombros e tórax, que ficam habitualmente abertos e enrijecidos, foram, aos poucos, encontrando uma posição mais curvada e relaxada; enquanto a minha pélvis e a minha lombar repousavam, confortavelmente, com o restante de minha coluna vertebral, que também se curvava e suavizava com os outros membros do meu corpo; já os joelhos e a base dos meus pés cada vez mais sentiam o chão, não de forma agressiva, pois eu flutuava pelo espaço por meio da minha própria respiração. Eu me senti como um balão esvaziando-se, pronto para ser cheio novamente e sem qualquer temor para estourar lúdica e comicamente. Essa experiência proporcionou isso...

Quanto mais eu respirava, mais sensações apareciam, como a vontade de bocejar e soltar um grito seguido de uma sensação de alívio. Nessas ocasiões foram vários os momentos de risos entre os participantes, pois víamos pessoas respirando e gemendo pelo simples fato de esticar um braço, senti um estralo entre os dedos ou os pequenos ossos dos pés se expandindo ao pisarmos às bolinhas. Paralelamente ao pedido do Zanatta para que soltássemos e liberássemos – por meio da respiração ou outros sons – tudo o que sentíamos,

sem que nos prendêssemos ou travássemos a qualquer tipo de sensação ou reação. Os órgãos genitais, o períneo e o ânus também foram massageados, provocando a timidez em alguns e o alívio em outros, enquanto Zanatta dizia para que pegássemos e nos vangloriássemos pelo fato de termos essas partes, mesmo que alguns participantes do gênero masculino se restringissem por isso. Por outro lado, eu me apalpava e deslizava a minha mão pelo meu corpo, aproveitando a lisura do meu suor e o atrito da minha pele com o tecido das minhas roupas. Sentia-me aliviado, abrandando-me pelos rostos dos outros participantes que já se apresentavam com um semblante mais aberto, disponível e singelo – creio que como o meu.

Essa provocação sensitiva do corpo no momento da execução desses exercícios também foi lembrada pelo doutor em física, Gabriel, de 28 anos. Ele explicou a sua ida aos minicursos e a contribuição desse processo no desenvolvimento do seu trabalho, assim que me respondeu, na entrevista de 24 de novembro de 2012, como e por que frequentava as aulas na *Escola do Ator Cômico*:

A minha formação é física, fiz física, sou físico. Depois de um processo, assim, de transformação e (re)percepção das coisas, né, eu comecei a pesquisar mais sobre isso do corpo, sobre até uma lógica diferente que eu pego o corpo, que é isso muito o que o Mauro fala, né, uma lógica diferente. E eu levo isso muito pro lado de reinterpretar isso através da física moderna, que é a física quântica, por exemplo. Pra mim, isso daqui é uma prática das coisas que eu tenho desenvolvido teoricamente, inclusive em formato de curso, né, sobre... eu acho que essa lógica *clown*, do fazer sem pensar, tá falando muito desse processador que a gente tem, que é um processador que faço muito a analogia com isso: o processador quântico, né.

No começo foi mais sincronicidade, coincidência muito interessante que apareceu, e eu fui indo, e as coisas foram se encaixando e agora que eu tô entendendo bem o porquê que eu vim parar aqui, na verdade. De certa forma, eu tinha que vir parar aqui porque tá dialogando muito com o que eu tô fazendo. Eu fiz, sei lá, 4, 5 cursos.

De acordo com as palavras de Gabriel, para mim, essa provocação da respiração utilizada por Zanatta foi uma forma de restabelecer a corporeidade de cada participante, incitando-nos a uma exploração pessoal seguida de um autoconhecimento pormenorizado. De forma parecida e, paralelamente, Fo (2004, p. 62) também sugeriu o conhecimento da respiração, antes mesmo da impostação da voz, como um considerável princípio metodológico para contribuir na gestualidade de atores, acompanhada ainda do movimento acrobático.

E, em meio a esse contato epidérmico, saboreado pelos poros da nossa respiração, prossigo com o relato do *workshop*, porque, depois desse reconhecimento corporal – sempre com o pedido de Zanatta para que mantivêssemos a respiração e aliviássemos a tensão sentindo o estado do corpo –, fizemos alguns jogos que mediram a disponibilidade de brincar

de cada um dos participantes. O primeiro foi o **jogo de empurrar**³⁶, que consistia em formar duplas, um de frente para o outro e, sucessivamente, deveríamos empurrar levemente o companheiro com uma das mãos, a fim de deslocá-lo, caso ele não se antecipasse corporalmente ao movimento perpetrado.

No decorrer do exercício fiz esse jogo com uma participante, ela tentava insistentemente me deslocar, mesmo que eu me adiantasse ao movimento impulsivamente. Ela possuía um olhar dominador e eu não entendia o porquê dela não aceitar o fato de me precaver ao movimento, além de tentar me derrubar fortemente em algumas oportunidades. A competição era patente, mas, por um breve momento, Zanatta pediu para que não julgássemos o companheiro e buscássemos compreender a sua forma de jogo. Ainda que fosse difícil, eu comecei a aceitar as intervenções da parceira, ao mesmo tempo, fui notando que, de fato, ela tinha um modo muito competitivo de jogar. Dessa forma, comecei a intensificar mais o movimento e até a empurrá-la um pouco mais forte. Houve um momento em que Zanatta nos parou e pediu para que a participante me olhasse mais diretamente nos olhos, e, no prosseguimento do exercício, eu acabei deslocando-a. A participante se desarmou e voltou mais sorridente para continuarmos com o exercício.

Por outras palavras, depois da “perda” eu recebi um sorriso de retorno e, a partir daí, o jogo foi muito mais fluído, não porque empurrávamos um ao outro, mas porque fomos, gradativamente, percebendo a maneira que cada um tinha de brincar. Para mim, mais do que ganhar, era o momento presente, em diálogo com a parceira, que me motivava, sendo que o deslocamento se apresentava como mais um fator para notar a desatenção ou a oportunidade de partilhar com a companheira a dificuldade de manter o foco e a cumplicidade em um exercício aparentemente tão simples.

Assim, a tentativa de instaurar um ambiente favorável à brincadeira prosseguiu com o **jogo dos nomes**, cujo desenvolvimento se deu no espaço da sala, onde algum dos participantes deveria pronunciar o nome de outro companheiro, o qual, a partir de então, se tornaria o “pegador”, porém, para se salvar dele, era preciso chamar o nome de outro participante. Somente depois dessa indicação do exercício me tocou o fato de não termos nos apresentado pessoalmente no início do minicurso. Não houve espaços para apresentações dos nomes, títulos ou carreiras; ou ainda quem faz teatro com fulano e beltrano, ou seja, a lista de

³⁶ O jogo não foi nomeado assim, foi uma forma que encontrei para descrever e refletir no meu registro de campo cada exercício apresentado e praticado no *workshop*, os quais serão descritos desse modo neste relato. A partir de agora, todos os exercícios feitos e utilizados em minha pesquisa de campo serão destacados de negrito para oferecer ao leitor um repertório dos exercícios que eu fiz e utilizei, seja em menor ou maior grau de aproveitamento. De certa forma, alguns deles vão compor a metodologia, por meio do cômico, que eu proponho nesta criação.

currículos tão comum que eu presenciei em algumas oficinas e cursos de teatro que participei. Desse modo, depois de uma rápida apresentação dos nomes, conhecemo-nos no e pelo jogo. Para mim, foi mais difícil, pois eu era como um “estrangeiro” no grupo formado por pessoas mais ou menos conhecidas e que moravam em Curitiba, sendo assim não me chamavam, ou eu sentia dificuldades de chamar o nome de alguém. Fui me sustentando, porém, em dois participantes que me chamaram muito a atenção por causa de seus biótipos louros e pele demasiadamente branca, tão incomum no ambiente em que convivo.

No decorrer desse jogo era comum que mostrássemos reações corporais espalhafatosas, sobretudo quando éramos pegos, errávamos o nome de alguém ou demonstrávamos dificuldades de lembrar o nome dos jogadores para dar continuidade à brincadeira. Para conseguir pegar alguém, alguns participantes demonstravam, corporalmente, um impulso que, às vezes, vinha da pélvis e seguia até os braços escancarados e olhos arregalados. Ou ainda, quando alguém era surpreendido pelo pegador e lamentava relaxando todo o corpo por meio da respiração, mas também esperneando logo em seguida por ter se tornado o pegador do jogo e, por conseguinte, o responsável para correr atrás de todo mundo novamente.

Nesse exercício, que trouxe muito prazer, divertimento e interação do grupo, me atentei de novo às estratégias usadas pelos participantes, sobretudo quando intercalamos o exercício em câmera lenta ou de forma mais acelerada. Novamente, alguns dos participantes se utilizavam de táticas para burlar as regras do jogo, como quando corriam mais rápido do que o outro para pegá-lo no exercício em câmera lenta. Ou quando escolhiam somente um companheiro para que ele fosse o mais convocado e se cansasse no momento da corrida, ralentando a brincadeira e proporcionando um espaço de descanso entre aqueles que também já respiravam efusivamente devido à correria do exercício.

No fim desses exercícios, percebi que o relaxamento, a tomada de consciência do espaço e tempo oferecido à respiração, mais os jogos seguidos das brincadeiras, foram as estratégias e os procedimentos que Zanatta encontrou para ativar o prazer nos participantes e, ao mesmo tempo, a percepção e a abertura para que fossem demonstradas as potencialidades e as dificuldades de jogar de cada um. Nesse sentido, notei que, por meio desses exercícios, ele ativa em sua proposta pedagógica a superação da dor, dificuldades de jogar e brincar, resistência, imposições, falta de escuta e olhar compartilhados com o outro, para transformá-los em estado de prazer por meio do jogo e da brincadeira e, a partir daí, acessar o ridículo de cada participante, sobretudo pela percepção do erro e das atitudes melindrosas que eram esboçadas no momento dos exercícios.

Ao invés de criar situações desconfortáveis por meio de análises ou intervenções na forma de brincar de cada participante, dizendo como cada um deveria se comportar ou demonstrando uma forma “correta” de jogo, observei que Zanatta foi-nos sensibilizando para o modo como brincávamos. Especialmente, quando escondíamos o jogo por conveniências ou disputas, muitas delas estagnadas e motivadas por uma série de questionamentos e (pré)conceitos extremamente sedimentados.

Nesse sentido, Zanatta descreveu e refletiu sobre algumas dessas questões, quando eu lhe perguntei quais eram as táticas, procedimentos e recursos que ele utilizava para acessar o cômico como um conhecimento específico, na entrevista de 25 de novembro de 2012. Depois de explanar, fundamentado na ideia de que a tragédia evolve o ser humano em um universo fechado, que não comunica abertamente suas dores e conflitos, ele respondeu um princípio que usa para motivar essa abertura, produzir estado de prazer e abrir espaço para que os participantes brinquem e se soltem em seus minicursos:

Pra fazer isso têm alguns caminhos, um deles é: você não precisa... você não pode ir direto ao assunto, você não pode dizer: “Você é uma pessoa trágica! Desgraçada! Se abra! Se você se abrir, você vai conseguir se comunicar com o mundo!”. Não adianta, porque a pessoa não vai acessar! Então, e assim essa tragédia toda tem instalado, quando é dentro, é dentro, não é na consciência, mas na inconsciência da carne, tá instalado numa musculatura que se formou durante uma vida inteira, sabe? Você se curvou, o teu peito tá pra dentro, por quê? Porque você se recolheu mesmo, você está recolhido, não adianta eu dizer pra você: “Se abra!”. Porque a tua musculatura não vai se abrir, teu peito não vai se abrir! E se teu peito não se abrir você não vai se abrir. Não adianta você tomar consciência: “Ah, eu entendi! Eu devo me abrir!”. O teu corpo não vai se abrir! Como é que eu vou abrir esse corpo? Como é que eu vou reestabelecer nessas pessoas a percepção de que a vida pode se ampliar? De que existem experiências boas na vida. E que esse corpo pode se jogar nessas experiências boas e pode resgatar, sim, nessas dignidades de viver, o caminho que eu descobri. E aí eu vou lá pro Desmond Jones: eram as brincadeirinhas de 5 minutos que ele dava num horário de 4 horas de aula, eram as que eu mais curtia! Ele só dava aquilo pra gente relaxar, sabe? “Ah, que tesão que era! Nossa, a gente brincou 5, 10 minutos e eu tô tão bem!”. Aí voltava pro mecânico, exercício... E aí estressante, cansativo, repetitivo – legal, bom, ao todo dava um – mas mecânico. Eu comecei a trabalhar nesse ponto. Eu percebi que eu tinha que produzir um estado de prazer nas pessoas, prazer de tá aqui, prazer de tá do seu lado. “Aí que bom tá do lado dessa pessoa! Posso brincar com ela, ela me aceita, eu jogo, brinco com ela!”. E aí, claro! Depois de muito tempo eu fui sacando que tinha uma questão de jogo, sabe? Eu preciso estabelecer uma relação! Como é que a gente estabelece uma relação entre as pessoas? Um jogo, um joguinho! Aí, é claro! Fui lendo algumas figuras, fui lendo algumas estruturas e fui percebendo que o jogo faz parte do nosso universo sim, e que, racionalmente, a gente nega o jogo! A gente se organiza contra o jogo! A gente acha que as pessoas são jogadoras e que a pessoa não tá do meu lado! Não é? Então, assim, depois de muita coisa eu fui vendo que o caminho é: se você consegue baixar essas defesas intelectuais, você consegue voltar a brincar com as pessoas, e brincar com muita intensidade! Brincar com uma intensidade de uma criança pequena, e essa intensidade física da criança pequena vai fazer com que teu corpo volte a se ativar e volte a trabalhar sua malha corporal. E isso vai fazer com que o teu peito comece a abrir um pouco, a tua respiração se retome e a tua emoção comece a fluir de novo no teu organismo.

Ao analisar esses momentos da fala de Zanatta constatei que, por meio dos exercícios, ele preparou o grupo para a sua abordagem que engloba o princípio da simplicidade e do prazer, porém o elemento cômico também se fazia presente pelo reconhecimento que desenvolvíamos ao massagear o nosso corpo, já que percebíamos, divertidamente, os nossos limites e dores a serem superadas e utilizadas como material criativo no desenrolar deste processo. Dito de outro modo, mais do que encontrar uma forma invasiva de tratar do bloqueio ao jogo, apresentado por alguns participantes, Zanatta foi cultivando no grupo a sensibilidade para brincar com as próprias dores, sobretudo as mais elementares, e com as dificuldades mais elaboradas relacionadas com a execução dos exercícios.

Deste modo, o simples alongamento por meio da massagem e o aquecimento por meio dos jogos e das brincadeiras – todos seguidos da tomada de consciência do espaço que tinha de ter a respiração – demonstrou o modo pelo qual ele constrói o espaço favorável para emergência do elemento cômico. Essa foi a constatação que tive depois da resposta que Zanatta me deu, na entrevista de 25 de novembro de 2012, sobre o que seria o cômico em seu ponto de vista: “Pra mim o cômico é a superação da tragédia. O cômico é quando a gente consegue achar um caminho de falar da nossa tragédia, quando a gente encontra é... uma linguagem acessível pra falar de nossa tragédia, uma linguagem digerível, esse é o cômico”.

De acordo com o exposto, se em sua experiência com Desmond Jones os momentos prazerosos eram os que detinham menos tempo em virtude da prioridade dada à sistematização da técnica da mímica, Zanatta inverteu isso e passou a priorizar e a oferecer em sua abordagem pedagógica maior durabilidade às brincadeiras e à produção de prazer. Em meu entender, esse foi o ponto de partida para acessar o elemento cômico, diversamente do que ele fazia quando utilizava as técnicas de comédia que acabavam deixando os alunos sem liberdade de jogar, e que eu ainda indaguei no início desta escrita por meio da análise que fiz do artigo de Scheffler (2010).

Por outro lado, pude constatar, neste *workshop* sobre *O jogo teatral* que, possivelmente, em outras ocasiões, Zanatta abordava o cômico de forma direta e sem dar tanta atenção ao contexto. Ou ainda, sem a preparação e a preocupação com a construção de um espaço favorável para a compreensão de sua emergência e pelo modo de fazer de cada participante. Entretanto, percebi que com o uso dos jogos e das brincadeiras esse caminho ficou mais aprazível e motivador. Se, por um lado, neste *workshop*, o elemento cômico não foi tratado tão diretamente no momento do desenvolvimento dos exercícios, por outro, o espaço foi construído favoravelmente para que cada participante mostrasse livremente sua forma de jogar, brincar, fazer rir e até mesmo se emocionar de outras formas. O espaço foi

proposto para o cultivo do momento, caso o elemento cômico surgisse, seria, a meu ver, pelo aproveitamento oferecido pelo prazer e divertimento provocados no momento do jogo e da brincadeira, assim como pela intenção dos participantes em aproveitá-lo e provocá-lo.

Nesse sentido, essa sensibilidade em relação ao jogo e à brincadeira é uma forma de oferecer espaço para que os participantes desenvolvam as técnicas pessoais ou modo de fazer no processo de ensino-aprendizagem do teatro, o que me faz compartilhar e construir um paralelo dessa experiência na *Escola do Ator Cômico*, com as reflexões e proposições de Viola Spolin:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (SPOLIN, [1963], 2010, p. 4).

Diante disso, os outros exercícios que foram desenvolvidos neste *workshop* sobre *O jogo teatral* foram decisivos para que eu me sensibilizasse em relação a essas questões expostas por Spolin, igualmente ao fato de que este minicurso não focava no domínio ou demonstração de técnicas virtuosas, mas sim na abertura e disponibilidade de jogar e brincar de cada indivíduo. Nesse sentido, o elemento cômico surgiria a partir do modo pelo qual cada participante se permitisse compartilhar, abertamente, o próprio ridículo.

Nessa direção, como o exercício subsequente já havia sido utilizado em outras experiências teatrais que eu havia integrado, o **jogo do zip-zap e suas variações**, eu pensei, antes mesmo de começar, que seria muito mais fácil, pois o importante nesse jogo seria manter e dominar o foco. Até fiz um movimento explicativo ao companheiro ao lado, enquanto outros também demonstravam com gestos que já tinham feito o exercício em outras oportunidades. Zanatta, por outro lado, e imediatamente, pediu para que não esboçássemos o que deveria ser aquela experiência porque não havia uma forma “correta” de fazê-la. Solicitou que prestássemos atenção às indicações e que deixássemos que o momento nos conduzisse.

Nesse jogo, com o grupo em círculo, os participantes deveriam passar o foco para frente, com uma batida de mãos; e para os lados, estralando os dedos e dizendo *zip*, quando se tratasse da mão direita; e *zap*, caso a mão fosse a esquerda. Porém, Zanatta realizou uma pequena modificação nesse jogo e inseriu o som do *zom*, que deveria ser proferido no momento do batimento das mãos. Além disso, Zanatta também sugeriu que executássemos esse exercício pronunciando os sons de *zom*, *zip* e *zap* como quiséssemos, isto é, que expressássemos ao nosso modo, mais precisamente com o corpo, o foco aos companheiros no

momento da brincadeira. Resumidamente, de um exercício que eu havia previsto o seu desdobramento, passou a ser uma experiência que precisava de construção e paulatina conquista.

O jogo começou lento, com os participantes tentando entender a proposta, mas não demorou aparecer o momento em que os corpos se soltaram e as intenções também foram ativadas, fosse de forma direta ou desajustada. Enquanto alguns já tinham uma forma marcada de receber o foco e enviá-lo ao companheiro, sem senti-lo ou conhecê-lo atentamente; outros se permitiam brincar com ele, deixando-o transitar pelos braços e atingir amorosamente o coração, para, então, repassá-lo. Eu o recebi e o esparramei sobre a minha face, misturando-o com a abundância do meu suor – tão comum quando estou em processo de criação – e, logo em seguida, o repassei ao companheiro, que o recebeu na ponta dos dedos e um pouco enojado, porém, deu prosseguimento ao exercício fazendo com que começássemos a perceber a expressividade e a maneira de jogar de cada participante.

Por outro lado, o desdobramento desse exercício foi mais provocador para mim. Teríamos de fazer a mesma coisa: passar o foco ao companheiro. Contudo, desta vez, foi inserido o **exercício do chinês**, que consistia em demonstrar com sons e movimentos toda a técnica desse hábil lutador asiático. Zanatta até deu início ao exercício, alongando os braços e tiritando rapidamente com os dedos e passinhos curtos. Ri, pois, inicialmente, subestimando amistosamente aquilo que ela fazia, achei ridículo, mas, pouco a pouco, ao perceber suas intencionais inabilidades esboçadas, achei bem engraçado! No desenrolar desse exercício, por outro lado, um participante, baixinho e barrigudinho, entrou no círculo com um forte grito e precisão de um autêntico lutador chinês, mas que contrastava com seus movimentos lentos e pernas desalinhadas, as quais não ultrapassavam a altura dos joelhos quando ele proferia algum golpe.

Quando chegou a minha vez eu me inibi com o grupo e não propus nenhum movimento engraçado, embora eu quisesse que tivesse sido. Comecei o exercício seriamente, mas esperava alguma reação risível daqueles que me assistiam, mas não consegui. Então, me sustentei em movimentos precisos, fortes e que causaram muito mais admiração do que desdenho ou zombaria por parte dos participantes que me observavam. Depois disso, acompanhei outros participantes que se divertiam com o exercício, tanto quem o fazia como quem o assistia. Isso devido aos contrastes inábeis dos movimentos e aos diferentes modos que surgiam, seja pela demonstração de um corpo menos alongado e com um som minguido ou esganiçado, seja pelo modo destrambelhado que ia de encontro ao movimento

supostamente harmonioso e preciso que havia sido inicialmente indicado para o desdobramento do exercício.

Ao concluir esse exercício, porém, saí com a sensação de que eu poderia ter me soltado muito mais. Confirmei isso na conversa final que tivemos para finalizar o primeiro dia do *workshop*. Zanatta expôs o quanto os exercícios tinham um cunho de simplicidade e idiotice, mas que às vezes não arriscamos em situações tão bobas, aparentemente rotineiras e simples, porque receamos ou escondemos o nosso próprio ridículo. Ou seja, o espaço foi construído não somente para o prazer e divertimento, mas também para brincar com as próprias limitações e inabilidades, potencializando-as, portanto, no processo criativo.

Dessa forma, mais uma vez, verifiquei a estratégia que Zanatta utiliza, só que para acessar o elemento cômico a partir do modo de fazer de cada participante, como mostrado na entrevista concedida em 25 de novembro de 2012, quando lhe pedi para que explanasse quais seriam os aspectos relevantes do cômico para outros tipos de abordagens:

Dentro da comédia tem alguns elementos que são fundamentais que é: o comediante trabalha numa zona de risco, não é? Então, tirar as pessoas da zona de conforto é um êxito da comédia. A comédia tira as pessoas da zona de conforto. Nesse ponto a gente já tá trabalhando com um mecanismo muito potente, não é, fazer com que as pessoas voltem a arriscar seu ambiente, não é? O seu ambiente externo, as coisas que já estabeleceram entre si, os seus conceitos, as suas ideias de mundo, as suas opiniões. A gente vive num, né, a gente vive num ambiente... a gente é parte desse ambiente de muita opinião. Todo mundo tem opinião de tudo! Todo mundo discute opiniões. Você conseguir desestabilizar as pessoas, fazer com que elas entrem numa zona de risco e que elas falem realmente o que está vindo de dentro dela, e não uma casca produzida a partir de uma estrutura educacional é muito bacana! Porque as pessoas: “Ah, eu sei! Eu gosto disso! Eu sou assim! Eu faço assado! O tipo de teatro que eu gosto! Essa linha de teatro, sabe?”. Quando você vai e brinca... poxa! Daqui a pouco ouve música brega, sabe? Mas ela não consegue assumir, não consegue assumir, não consegue, porque ela tem um grupo de amigos que ela jamais vai conseguir se expor a esse grupo de amigos, não é? Então, eu tô usando um exemplozinho bem tosco, mas se você pegar em outros aspectos é mais ou menos assim que funciona, não é? [...] São estruturas, são armadilhas que o teu ambiente familiar, seu ambiente de amigos vai criando e que você não consegue se desarmar. A comédia propõe isso sim, claro! Aí enfrentamento, ridículo, o risco, né? Você vai percebendo que você não arrisca a partir de brincadeiras, você começa a sacar: “Nossa, eu tenho medo de arriscar!”. Aí você vê que quando você arrisca você começa a se confrontar com o ridículo, né? Você percebe que o ridículo não é nada mais, nada menos, que um jogo social também. Isso aqui pode ser mostrado, isso aqui não pode! O que não pode ser mostrado é o universo que permeia a arte, é... o universo. É a sombra, as sociedades é o que é ridículo. Então, você começa a fazer com que as pessoas entrem nessa sombra, a comédia vai mostrando a sombra da sociedade, esse lado sombrio, e você percebe que você pode brincar com isso sim e trazer à tona.

Essa colocação de Zanatta me remeteu à época em que eu brincava em cena com mais liberdade, sem questionamentos ou conceitos pré-estabelecidos, e que foram, de certo modo, diferentes em determinadas experiências posteriores. Além disso, pude compreender por meio

do **exercício do chinês**, que o ridículo se trata de uma busca de fazer o público rir, a qual, quando não é conquistada, se torna exagerada por parte de quem faz e escarnecedora por parte de quem a assiste, mas que não deixa de provocar a intenção para uma comunicação cômica em cena. Ao mesmo tempo, a ausência do riso não pode se apresentar como um empecilho para o seu desdobramento, sobretudo quando o ambiente é preparado para isso, como fez Zanatta ao dar início a este exercício. Talvez a minha insegurança por estar participando de um contexto de ensino-aprendizagem distinto, como ainda ter previsto e me preocupado em produzir o riso como um fim em si mesmo, tenham sido fatores que dificultaram a minha desenvoltura no momento de execução do exercício e, conseqüentemente, a não exposição dessas questões que, naquele contexto, se apresentavam socialmente ridículas para mim.

Esse foi o ponto de partida das minhas anotações depois da aula, e um pouco antes de me recolher e me preparar para a experiência teatral do dia seguinte. Resumidamente, notei que o primeiro dia de aula foi um convite para que eu voltasse a minha *casinha* – termo usado por Zanatta para que buscássemos a nossa redescoberta e autoconhecimento. Também percebi o quanto eu deveria me abster, momentaneamente, de alguns processos teatrais anteriores, não para negá-los, já que alguns deles não deixaram de contribuir à minha formação, mas para me colocar disponível para esta nova experiência teatral. Ou, conforme ainda sugeriu Spolin ([1963], 2010, p. 36), informando que as experiências passadas não precisam interferir diretamente em um novo processo, pois: “Todo indivíduo tem memória muscular e experiências armazenadas suficientes, que podem ser usadas numa situação atual sem abstraí-lo deliberadamente do organismo total”.

Dessa forma, no dia seguinte, essa disponibilidade e o resgate da memória corporal foram ainda mais desenvolvidos e aproveitados. A aula começou com o mesmo alongamento e um **aquecimento com as bolinhas de bets**, que consistia em jogá-las, em grupo, em uma parede, para que, logo em seguida, o outro companheiro as recebesse. Para complementar esse aquecimento sempre **dançávamos livremente** – não como determinadas aulas de dança contemporânea ou balé clássico, seguindo passos ou sequência de exercícios preparados –, mas como fazemos no dia a dia, mais precisamente, quando estamos sozinhos, sem saber que alguém está nos olhando, apenas nós mesmos: liberando tudo, dançando e realizando caras, bocas, risadas esganiçadas e articuladas; ou ainda esticando as roupas íntimas e executando passos e rebolados desconjuntados.

Depois disso, demos início a um exercício que perpetuou como aquecimento ao longo de todo o *workshop*: **jogar e brincar a partir do que o outro propõe**. Encontrávamos com alguém e a partir disso faríamos o que a relação motivasse. Zanatta pediu para que não

racionalizássemos, ou melhor, para que não projetássemos como deveria ser a experiência, armando-a conscientemente; mas sim, deixássemos que essa relação perpassasse pelo organismo inteira e intuitivamente, provocando um cansaço mental de criação no qual o corpo, em sua totalidade, seria responsável pela relação criativa incitada pela vivência de estar presente com o outro. De fato, quando eu me encontrava com algum participante sempre sentia uma pequena relutância naquilo que ele me propunha, pois eu pensava que deveria ser de outro modo ou questionava se aquilo daria certo, porém, Zanatta sempre advertia o grupo para que evitássemos questionamentos prévios.

Assim, no início, eu me encontrava com o olhar de alguém e era comum que o silêncio fosse interrompido pelos sons ou barulhos feitos pelos outros participantes, que já se encontravam em estado de criação, entretanto, aos poucos, fui me deixando levar, tanto pelos companheiros e o ambiente como por mim mesmo. Não me julgava, nem me importava pelo que e/ou como eu fazia, pois os momentos de encontro me proporcionaram passar por várias criações – dentre as quais, muitas foram abandonadas despretensiosamente, pois, Zanatta, pedia para que as jogássemos fora e voltássemos a criar e a recriar novamente e sem apegos.

As criações mais refrescantes que me vem à memória foram os momentos nos quais, de repente, eu me encontrava bobamente com um olhar – que me motivava a seguir o movimento de uma mão, pé, coluna ou glúteos – e, quando eu menos esperava, estava sendo carregado por várias mãos, sentindo-me livre como uma pluma solta ao ar. Mais à frente, encontrava-me com outra participante, um impulso ativava o meu corpo inteiro e começávamos a balançar, para, a partir disso, entrarmos na água e remarmos, passando por correntezas, enfrentando tubarões, batendo neles com os nossos remos, e nos salvando em seguida. Depois, pouco a pouco, os nossos corpos se juntavam novamente e começávamos a bailar, entre movimentos e piruetas nos distanciávamos mantendo o olhar... finalizando... terminando lentamente a brincadeira com o ordenamento do Zanatta, que, às vezes, era difícil de respeitar, dada à densidade da *experiência criativa*, que ainda pairava pelo ar, ar, ar...

Nessa perspectiva, novamente faço uma analogia dessa experiência na *Escola do Ator Cômico*, com uma das principais indagações das proposições de Spolin ([1963], 2010, p. 3), no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral. Ou seja, para ela, é importante o espaço dado ao aspecto intuitivo de cada sujeito para que ele possa emergir conjuntamente com os outros níveis, como o intelectual e o físico. Para isso, segundo a autora, a liberdade para jogar deve ser estimulada sem os rótulos de aprovação e desaprovação, ou, ainda, em suas próprias palavras:

O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma – o que procuramos é o contato direto com o ambiente. Ele deve ser investigado, questionado, aceito ou rejeitado. A liberdade pessoal para fazer isso leva-nos a experimentar e adquirir autoconsciência (autoidentidade) e autoexpressão. A sede de autoidentidade e autoexpressão, enquanto básica para todos nós, é também necessária para a expressão teatral (SPOLIN, [1963], 2010, p. 6).

Dessa forma, esse mesmo momento de criação, acompanhado do espaço dado à imaginação, sem melindres, julgamentos ou resistência à proposição do companheiro, foi prosseguido no jogo do **grammelot ou blablação**, no qual deveríamos manter um diálogo com o outro participante por meio de sons onomatopéicos. Mais uma vez a insurgência de uma resistência à proposição do outro era comum, entretanto, cada vez mais passei a não me importar com isso, por mais estranha e absurda que fosse a proposição, eu a assumia e provocava a construção da criação.

No exercício que fiz com um rapaz, lentamente, assumi sons que lembravam a língua alemã, enquanto ele balbuciava um belo inglês para discutirmos o entendimento de alguma coisa ou conceito, sendo que a palavra inglesa *about* sempre surgia em nosso diálogo. Isso dava consistência a nossa conversa, o que fez com que Zanatta solicitasse que cada dupla sempre retomasse o termo mais mencionado. Em seguida, quando apresentamos a nossa criação aos outros integrantes, eles disseram que a cena se parecia com uma discussão entre um casal homossexual. Retomamos a criação e enfatizamos, desta vez, não só os termos, como ainda as tonalidades, tempos, pausas e emoções. Quando reapresentamos a cena, enfatizamos a discussão na qual eu tentava reaver o meu relacionamento com o meu companheiro, mas ele era implacável, à medida que eu insistia. Ele ainda gesticulava tranquilamente apontando para o chão – como se a casa fosse dele – e para fora, me expulsando e proferindo, decididamente, a palavra *about*. Por fim, terminamos definitivamente a nossa relação, e ele, conseqüentemente, me colocou para fora de casa.

Por outro lado, sei que você ainda está comigo leitor, para que eu possa lhe dizer e explicar que Spolin ([1963], 2010, p. 107) também tratou e esboçou o exercício da **blablação** como forma de desenvolver a expressividade, sobretudo física, do aluno-participante. Entretanto, é importante esclarecer que por mais que eu venha dialogando com essa autora no decorrer da descrição e análise da minha experiência teatral na *Escola do Ator Cômico*, ela não é, essencialmente, a única ou direta referência teórica utilizada por Zanatta no desenvolvimento dos seus processos artístico-pedagógicos.

Exponho essa questão, pois, após uma visita que fiz à biblioteca da escola, na qual pude notar a presença de vários livros nas estantes, inclusive a publicação *Improvisação para*

o Teatro, de Viola Spolin, perguntei ao Zanatta se ele se embasava em algum escrito específico para desenvolver os seus minicursos. Contudo, ele me respondeu, conforme colocado linhas atrás, que já havia lido algumas referências teatrais e de outras áreas, algumas com o foco no jogo. No entanto, segundo ele, ainda que elas contribuíssem ao desenrolar de suas aulas, estavam sendo diluídas no decorrer dos processos por causa das inserções e mudanças que fazia na utilização dos jogos e das brincadeiras, já que a variabilidade do grupo de pessoas que participava dos cursos era bem expressiva. Scheffler (2010, p. 47) ainda versou sobre essa questão, e informou que: “Mauro Zanatta concebe o curso com flexibilidade e adaptabilidade ao perfil de cada turma. O curso não possui uma sequência rígida ou fixada de exercícios. Ele possui um programa que guia o desenvolvimento das atividades e um leque de exercícios e jogos a serem propostos”.

Isso mostra não só a ressignificação que Zanatta começou a fazer das teorias no desenvolvimento dos processos criativos, contemplando o contexto e a relação artístico-pedagógica construída com os alunos-participantes, como também o perfil não formal da escola, a qual, mesmo com o teor educativo, não trata o processo artístico-pedagógico tão sistemática e estruturalmente. Por isso, estimado leitor, as referências teóricas que trago simultaneamente à minha experiência nos *workshops* desta escola, foram uma forma que encontrei para estabelecer uma relação e multiplicar as conversas que proponho nesta dissertação, em diálogo, é claro, com o meu interesse em desenvolver uma pedagogia teatral por meio do cômico.

É o que também venho fazendo a partir da obra de Dario Fo, mesmo sabendo que Zanatta deixou de utilizar a *commedia dell'arte*, assunto estudado pelo cômico italiano, como um dos princípios centrais em sua abordagem pedagógica. Por outro lado, gostaria de esclarecer que, igualmente ao tratamento dado por Zanatta às teorias, as reflexões de Dario Fo também funcionam, para mim, como um auxílio ao embasamento teórico-prático desta pesquisa. Sem falar que, para abordar o assunto da *commedia dell'arte*, o próprio Dario Fo explicou que foi preciso buscar inspiração em outras fontes de pesquisa (FO, 2004, p. 129).

Nesse sentido, quero destacar, simultaneamente, as colocações de Neyde Veneziano, em seu livro *A cena de Dario Fo* (2002). Nesta obra, depois de mostrar que o cômico italiano iniciou o seu aprendizado motivado pelas sarcásticas e maliciosas histórias contadas pelo avô, a autora alertou que o fazer teatral de Dario Fo não pode ser pensado como se fosse a *commedia dell'arte*. Por isso, ela informou que, na realidade, ele reutilizou as técnicas e procedimentos desta manifestação teatral como um recurso investigativo para a cena, e concluiu: “Ainda que tenha estudado profundamente a *commedia dell'arte*, Dario utiliza-a

como instrumental técnico para a cena e para a representação. Poucas vezes a usou como estética, pretexto ou linguagem de encenação” (VENEZIANO, 2002, p. 113).

Entendo, assim, que isso faz com que o tema da *commedia dell'arte* se torne um recurso auxiliar em uma abordagem pedagógica, como faço agora para tratar do exercício do **grammelot**, relatado alguns parágrafos atrás. Assim, Fo (2004, p. 97-100) explicou que o *grammelot* funcionava como um procedimento usado pelos cômicos *dell'arte* para conferir sentido ao discurso cênico, mesmo sem a utilização de um texto claro, direto e vinculado ao idioma do público que presenciava a cena. Para isso, ele comentou que a observação de cenas por meio do uso do *grammelot*, o uso frequente dos sons, tons, ritmos e cadências de uma língua favorecem a produção de sentido do discurso apresentado ao público, assim como os gestos auxiliam ainda mais na instauração dessa comunicação. Para Fo, a referência que cada um traz consigo, tanto o ator como o público, também cultiva a imaginação e a comunicabilidade estabelecida em cena, e ainda completou:

[...] Muitas pessoas, ao assistirem à apresentação de uma obra realizada em um idioma desconhecido, maravilham-se com o fato de que o discurso algumas vezes torna-se bastante compreensível e até mesmo absolutamente claro em certos momentos. Obviamente, os gestos, os ritmos, os tons e principalmente a simplicidade contribuem para que o idioma desconhecido não se torne um obstáculo intransponível ao entendimento. Mas isso é insuficiente para explicar o fenômeno. Pode-se notar a existência de algo subterrâneo, mágico, compelindo nosso cérebro a intuir tudo aquilo que não é expresso clara e completamente. Ao longo do tempo, percebemos a aquisição de uma quantidade infinita de noções de linguagem e comunicação. As centenas de histórias possíveis de se imaginar a partir das fábulas da infância, dos desenhos animados, do cinema, das comédias de teatro, da televisão, dos quadrinhos, certamente contribuem na preparação da mente para a leitura de uma nova história, mesmo se contada sem palavras inteligíveis (FO, 2004, p. 101-102).

Diante disso, resumida e paralelamente, percebi que os exercícios desenvolvidos no *workshop* sobre *O jogo teatral*, além do olhar, da escuta, da cumplicidade e da entrega de cada participante, motivavam a memória corporal de cada um por meio das práticas sociais já vivenciadas, contribuindo intuitivamente ao processo criativo. Para isso, e a meu ver, Zanatta buscou construir um ambiente favorável e que oferecesse segurança ao grupo para que os alunos trouxessem, sem restrições, suas próprias referências. Ele tratou dessa questão, na entrevista de 25 de novembro de 2012, quando eu lhe perguntei por que ele acredita que as pessoas escolhem frequentar as suas aulas na *Escola do Ator Cômico*:

Por que as pessoas escolhem o curso? Porque, talvez o processo que o Mauro criou, que eu fui entendendo durante essa jornada toda, e que tem a ver, que eu fui intuindo – e que depois eu tive a confirmação dentro da psicologia corporal – é que para que eu possa desenvolver um ator, para que um ator traga seu lado mais sensível, o seu universo mais íntimo, a sua tragédia mais potente à tona, para que ele construa, para que ele exista: era dando segurança a esse ator para que ele se sentisse

disponível, para que ele se colocasse à disposição da plateia. Esse talvez tenha sido o elemento chave que eu fui construindo. Eu não vou, eu fui descobrindo, de repente, devagarinho, que seu puxasse o tapete do ator pra ele se debater e pra ele trazer o material, eu estaria talvez bloqueando, talvez, o lado mais poético dele, mais poético, mais... a grande essência do *clown* dele estaria sendo assassinada ali. Eu poderia até transformar aquela pessoa numa pessoa corajosa, mas ela não estaria expondo ao público o material dela, mas sim, ela estaria expondo ao público uma resistência que ela criou diante de um professor que a cutucou, não é? Então, assim, ela se construiu não a partir dela, mas ela se construiu a partir de uma resistência, é mais ou menos isso, não é? Esse cara me fez um cara corajoso, esse cara me fez ter potência para estar em frente a uma plateia. Agora, se esse ator realmente tá conseguindo acessar o material criativo dele, aí essa era a minha dúvida, essa era minha dúvida! E com o passar do tempo fui comprovando isso, tanto que eu pego pessoas que nunca fizeram teatro, e com duas, três aulas – dois ou três *workshops* – eu vejo as pessoas trazendo um material muito vivo, muito poético, muito sensível, né. Com um grau de emoção bastante equilibrado, com muito pouco clichê, sabe? Então, e essa foi a minha chamada, foi o que foi me chamando e me conduzindo.

Essa preocupação com a disponibilidade para acessar o material criativo apresentado pelos participantes ficou evidente logo após o almoço, quando, em grupo, voltamos à escola para reiniciar o processo artístico-pedagógico. Contudo, Zanatta notou o cansaço momentâneo no qual nos encontrávamos depois da refeição, sendo assim, propôs que dormíssemos por vinte minutos para reativarmos a energia ou *malha corporal*, tal qual ele mesmo dizia. Este espaço de compreensão de como se encontrava o grupo, me mostrou a atenção que Zanatta teve conosco, cuja importância do processo se pautava no estado no qual nos encontrávamos naquele momento para darmos prosseguimento ao processo criativo. Assim, mais uma vez, as almofadas e os colchonetes vieram ao nosso encontro...

Além disso, e de acordo com a colocação de Zanatta, a psicologia corporal foi outro instrumento que ele encontrou para desenvolver sua abordagem pedagógica e evitar invadir a intimidade do aluno, proporcionando a construção de um espaço favorável à criação, como também apontou Scheffler (2010, p. 47), quando tratou da revisão da abordagem pedagógica utilizada pelo fundador da *Escola do Ator Cômico*: “Na sequência deste processo de reelaboração de si e de sua proposta pedagógica, Zanatta tem se dedicado à pesquisa na área da psicologia reichiana, participando de um curso de formação, buscando compreender as relações entre o corpo e a mente”³⁷.

Nesse sentido, a participante Bel, de 42 anos, atriz com formação em Educação Física e com mestrado na mesma área, relatou alguns aspectos dos minicursos na escola, quando eu lhe perguntei, na entrevista do dia 24 de novembro de 2012, qual seria o modo que o Mauro Zanatta tem de desenvolver o processo criativo para que os participantes gostem e frequentem

³⁷ Ao falar de *psicologia reichiana* Scheffler se referiu ao médico e cientista austríaco, Wilhelm Reich (1897-1957), que introduziu a observação do corpo e suas tensões, expressões, respiração, e demais reações corpóreas, como forma de avaliar o comportamento dos pacientes. Ele é reconhecido com um dos primeiros a falar sobre a linguagem corporal e desta influência e interferência na história de vida dos seres humanos.

as aulas. Dessa forma, ela respondeu o quanto o espaço oferecido ao seu modo de fazer nos minicursos desenvolvidos na *Escola do Ator Cômico* reavivou o seu interesse em continuar com o fazer teatral que ela havia parado por um tempo, e completou:

É que o Mauro tem uma formação do ser e o processo dele tá na aprendizagem, no coletivo, mas o coletivo a partir de você, né? Eu acho que a grande diferença dele é metodológica, a gente consegue ver o método muito claramente. A gente vê o exercício de aquecimento e a gente sabe que aquele exercício lá na frente vai criar um produto, mas que é fruto do processo. E a grande diferença dele é insistir no processo. E o processo é individual, não ser demonstrativo pros outros. É demonstrativo e consciente, né? E essa relação do corpo com a mente, né, e com o espiritual também, que eu acho que tem esse toque. E talvez aí seja a delicadeza do trabalho dele, para o sensível, para poesia, e não para amnésia para a arte, né? Que quando eu cheguei aqui – eu queria falar esse registro – assim que as pessoas me indicaram duas escolas muito fortes que têm aqui, e uma delas é a do Mauro, e era a *Escola do Ator Cômico*: e eu odeio comédia! Odeio comédia! E aí e eu cheguei aqui, porque eu já tava desistindo mesmo, já tinha experimentado Brasília, tinha sido maravilhoso vir pra cá! E outra coisa: o Mauro trabalha com a personalidade: é você. A sua pessoa interessa a ele e interessa ao processo. E eu vim de um lugar que: “Bel, você é muito boa, mas a sua personalidade, você incomoda, você renega!”. E aí eu vim com isso, eu vim pra me despedir. Mas, quando eu cheguei aqui, ele trabalhou com minha tragédia, eu vim tragicamente, eu sou trágica, até hoje, pois o Mauro faz isso: é da minha tragédia pessoal que você vai conseguir criar sua comédia. Sua comédia vem da essência, né, que é a sua força, que a gente tá vivendo hoje, né? Que a gente vive na máscara, vive num jogo, e é muito interessante que é um jogo teatral como base. Daí o jogo te leva pro improviso, você começa a brincar e aí você vai pra máscara e congela tudo: e você vai só o corpo, e aí você vai tá aqui no *clown*, recheado disso tudo, e começa a se propor desafios, né?

Essa participante acabou resumindo as minhas percepções quanto ao desenvolvimento da abordagem pedagógica de Mauro Zanatta, ou seja, a motivação do modo de fazer de cada um dos alunos, assim como o oferecimento de um espaço favorável para que fosse possível brincar com as próprias dores e limitações. Para isso, ele cultivou a percepção do sofrimento mais simples, por meio do alongamento com a respiração, até o desenvolvimento da tomada de consciência dos problemas mais íntimos, por parte dos participantes, com o uso dos jogos e das brincadeiras. Daí, a meu ver, surgiria o aproveitamento do elemento cômico por meio do prazer, divertimento, superação da dor e intenção em produzi-lo. Para tanto, cabe relembrar, e apenas correlacionar, a relação entre alegria e tristeza, prevalecendo a primeira no ato do riso, descrita por Alberti (2002, p. 95-96), após a análise da obra do médico francês, Laurent Joubert, que destaquei no primeiro capítulo.

Por outro lado, e prossigo com o relato do *workshop*, após o cochilo do almoço, retomamos o processo artístico-pedagógico com **o jogo dos banquinhos**, que mediu, novamente, a disposição ao jogo, a permissão ao erro, ao risco e a autopercepção de quem se furtava disso. Cinco banquinhos foram colocados, pontuadamente, em formato quadricular, dentre os quais, um ficou ao centro. Este último assento deveria ser ocupado por aquele que

seria “o bobo”, o qual tentaria sentar no lugar de alguém que ocuparia os outros quatro banquinhos, sendo que os ocupantes destes últimos assentos, obrigatoriamente, também precisariam trocar de lugar entre si.

No momento do jogo a disputa novamente veio à tona e a necessidade de ganhar também. Alguns não arriscavam e sempre trocavam de lugar com o companheiro mais próximo, enquanto outros provocavam a brincadeira somente quando distraiam o bobo e conseguiam se sentar no outro banco. Outros combinavam de trocar de lugar com o companheiro e, no momento da troca, desistiam e faziam com que o cúmplice perdesse o posto e passasse a ser o novo bobo. Já em outros casos, alguns participantes se davam conta que o bobo tinha muita velocidade e seguravam-no e abraçavam-no. Ou, ao contrário, ajudavam o mais lento a se sentar depois de atrapalharem a corrida do companheiro que ocupava os banquinhos periféricos. Tudo isso provocava as gargalhadas no grupo que assistia ao jogo devido à paulatina perspicácia apresentada pelos participantes, que foi incitada várias vezes por Zanatta com o intuito de deixar a brincadeira mais interessante e prazerosa para quem a fazia e, conseqüentemente, para o público.

Esses exercícios, segundo Zanatta, são uma forma de retirar as defesas e as inibições para que os participantes se abram ao jogo, rompendo com as conveniências e o artificialismo, como ainda colocando os alunos prontamente na *zona de risco*. Dessa forma, no intervalo entre esses exercícios, conversávamos sobre o andamento do processo artístico-pedagógico e Zanatta completava dizendo que a plateia se apega quando sente a pulsação e o ritmo de quem se coloca em cena, por isso a necessidade de resgatar a vida por meio de experiências prazerosas. Para ele, a técnica de palco, isto é, figurino, sonoplastia, iluminação ou direção de cena, exemplificadamente, vem depois, pois o importante é o espaço dado à liberdade de como o aluno joga. Isso me ficou claro, quando lhe perguntei, na entrevista de 25 de novembro de 2012, o porquê da reelaboração de sua abordagem pedagógica, na qual ele priorizou o jogo anterior às técnicas de comédia que havia aprendido no decorrer de sua trajetória artística, como a mímica, *commedia dell'arte* e o *clown*. Ele respondeu com o seguinte relato:

Bom, desde que comecei a fazer teatro – é engraçado – mas, essa relação que ocorreu ideológica no começo, que era: “ah, o teatro...!”. Eu lembro que tinha um período, eu assistia muito Chaplin, Chaplin era minha referência! Mas, aí, tinha Milton Nascimento: “Todo artista deve ir aonde o povo está”. A gente vivia muito essa... era muito entranhado na universidade esse pensamento: uma esquerda universitária. E eu era muito jovem e isso... muito jovem – eu acho que eu sou mais jovem agora do que antes, mas enfim, né...! Tinha uma coisa de, a gente precisava se agarrar em alguma coisa que nos desse sentido na vida, sabe? E defender uma causa te dava algum sentido. Você tava defendendo uma gente sofrida, uma gente que

apanhava, uma gente que... Isso me criou um vínculo interessante com o artista de rua. Eu gostava muito de observar umas figuras que na época existia muito, figuras que vendiam chás na rua, e usavam um esqueminha de uma maletinha, com um lagarto dentro. Sempre tinha um bicho escondido e esse bicho era a última coisa que mostrava. Esses caras tinham uma, eloquência, eles tinham um domínio de plateia impressionante! Juntava aquelas, sei lá, chegava a juntar 100 pessoas em volta, e os caras tinham uns potinhos de pasta pra curar lá, umas gorduras de animal, que ele curava tudo, curava tudo: próstata, curava enfisema pulmonar, curava de tudo! E essas figuras me chamavam muito atenção pelo domínio, não é? Eu pensava assim: “Putz! Quando um ator vai pra um palco italiano, com figurino, texto, elaboração de dois meses de ensaio, direção, sonoplastia, iluminação, com toda essa estrutura e você para e você reluta durante 1 hora prestando atenção. Às vezes você consegue focar, mas, às vezes, você perde a atenção. E parece que aquele espetáculo não te prende tanta atenção! E tinha uns caras desses da rua que ficava 40 minutos, às vezes 1 hora, segurando um público, absolutamente, com texto nenhum! Só com a eloquência e só com a potência da voz, e só com a magia de dizer que ele ia apresentar alguma coisa que era um bicho que tava dentro daquele...”. Aquilo me chamava muita atenção! Então, eu tomei, tomei como pensamento, como estrutura: que o ator ele realmente ia nascer quando ele tivesse que criar alguma coisa a partir de absolutamente nada, a não ser dele, sabe? E, depois, sim, se você começa a colocar, juntar os apoios, as estruturas cênicas, você conseguiria ter um grande espetáculo, mas o ponto de partida seria você. É zerar o suporte e fazer com que o ator partisse a partir dele criando uma potência, uma força, e se descobrisse é... sem força nenhuma, sem estrutura nenhuma, a não ser no corpo.

Essa descrição e reflexão de Zanatta me trazem a comprovação de que ao resgatar o jogo, a brincadeira e o improviso, ele busca, em sua abordagem pedagógica, a técnica pessoal ou modo de fazer intrínseco ao aluno. Nesse sentido, e respondo a outra interrogação que esbocei na introdução, constatei que o cômico, em sua abordagem pedagógica, perpassa a sensibilização ao jogo e ao improviso, como também pelo modo pelo qual cada aluno tem de se portar em cena por meio de suas próprias referências. Ao relatar a *performance*³⁸ daquele vendedor de chá, entendo que Zanatta acabou tratando, mesmo que indiretamente, da necessidade de sobrevivência daquele sujeito e a sua relação com o mundo. Isso me faz construir, outra vez, um paralelo com Fo (2004, p. 66), quando reforçou a relação entre técnica, vida e contexto sociocultural: “Retornemos ao raciocínio efetuado por Plekhanov a respeito da relação entre gestualidade e expressividade, entre sobrevivência e ofício. Como se recordam, eu também estava tentando ressaltar o valor particular assumido por essa raiz em nossa memória”.

Para explicar essa relação da memória, gestualidade e contexto sociocultural, Fo (2004, p. 66-67) ainda exemplificou um documentário que assistiu em Cuba, sobre a revolução em Angola, país que havia sido dominado por Portugal e quase teve suas referências culturais eliminadas, em particular, pelos representantes do catolicismo português.

³⁸ No terceiro capítulo, em que trato da relação teórica e metodológica desta pesquisa, apresento algumas reflexões sobre a performatividade do elemento cômico por meio da análise feita por determinados autores que trataram do conceito de *performance* em seus escritos. Como a questão do fator *referencial* proposto por Mota (2012) e a concepção de *participação* abordada por Pereira, Icle e Lulkin (2012).

Dessa forma, Fo relatou, por meio da experiência de ter assistido ao filme, que os líderes da revolução angolana buscaram resgatar as ritualidades daquele povo, provocando a memória dos seus compatriotas. Para isso, descreveu que as cenas rodadas mostravam a exposição de pantomimas sobre a caçada ao jaguar, animal ágil e sagaz, nos lastros luminosos dos povoados. Isso, segundo Fo, foi uma forma encontrada para inspirar os movimentos e a gestualidade dos angolanos de modo a motivar a tomada de consciência por meio da relação que eles fariam com a própria origem e história cultural. Diante disso, finalizou com a seguinte reflexão:

[...] Assim, o corpo adquire sabedoria, expressando-se com equilíbrio, invenção e harmonia a partir dos ritos e gestualidades. Todos esses elementos eram ensinados às crianças por velhos caçadores, ermitões habitantes da savana africana. Vivendo à margem da civilização, eles retornavam como mestres a uma comunidade oprimida e apagada. Pouco a pouco, eis que, empunhando simples lanças, arrastando-se, trepando nas árvores, mergulhando no rio, reencontram o elo com suas antigas qualidades de coordenação motora (FO, 2004, p. 68).

Diante disso, para explicar ao leitor o desenvolvimento das técnicas pessoais e a manutenção do jogo em cena, privilegiando o modo de fazer do aluno e, conseqüentemente, a possibilidade de emergência e do aproveitamento do elemento cômico mediante as práticas sociais nas quais um sujeito está inserido, apresento dois exercícios que Zanatta utilizou no *workshop* sobre *O jogo teatral*. Esses exercícios, como os outros, serviram de aprendizado aos minicursos subsequentes, como o de *Improvisação*, da *Máscara teatral* e do *Universo do clown*, sobre os quais também vou relatar, sinteticamente, algumas cenas que foram improvisadas. O meu intuito é o de refletir e mostrar ao leitor a percepção que tenho a respeito da motivação das práticas sociais no momento de um jogo ou um de um improviso, bem com a intencionalidade em produzir o elemento cômico, apreciando também a provocação da memória que foi esboçada no relato do documentário assistido por Dario Fo.

Desse modo, no caso do *workshop* sobre *O jogo teatral*, foram dois jogos que continham os mesmos princípios, mas realizados com objetos distintos: o primeiro foi o **jogo do rabo** – sei que já nos conhecemos leitor, mas não é isso que você talvez esteja pensando maliciosamente –, mas sim o jogo que se pautava na tentativa de retirar uma meia que o companheiro esconderia nas costas, precisamente atrás das calças; e, o outro, foi o **jogo do chapéu**, que mantinha a mesma lógica do primeiro, porém o que deveria ser retirado neste exercício seria este objeto usado pelo companheiro de cena.

No início do exercício, improvisado aleatoriamente entre duplas, mais uma vez foi evidente a preocupação em ganhar o jogo e não em cultivá-lo. No entanto, enquanto improvisávamos, Zanatta indagava se o mais importante era somente retirar o objeto do

companheiro ou a manutenção do jogo para a criação, desdobramentos e apresentação da cena, conjuntamente. Essas questões foram sentidas quando começamos a improvisar algumas cenas a partir desse princípio.

Assim, no improviso que construí com um senhor, nos cumprimentamos e começamos a estabelecer estratégias para ver quem conseguiria distrair o companheiro e retirar o rabo (meia) primeiramente. Ao entrelaçarmos os braços, na tentativa de retirar a meia do outro, começamos a bailar e a cantarolar no ritmo de valsa e do balé clássico. Isso fazia com que encontrássemos estratégias para retirar o tecido do companheiro de cena, como, por exemplo, fazíamos ao girar o outro, deixando-o com as costas desprevenidas. Porém, no meu caso, eu jogava toda a minha lombar para frente, evitando que ele retirasse o tecido; enquanto o meu companheiro de improviso esquivava o corpo totalmente. Tudo isso seguido de saltos e piruetas que lembravam dois bailarinos, entretanto, desarticulados, embora, por outro lado, não deixássemos de mostrar as características coreográficas e virtuosamente afetadas para o desdobramento dessa cena.

No entanto, quando apresentamos a criação aos outros participantes, eu não consegui manter o jogo que havíamos acabado de construir no improviso, e retirei a meia na primeira oportunidade que tive devido ao descuido do meu companheiro de cena que ficou de costas para mim. O que acabou impossibilitando o desdobramento do improviso e provocando o fim da cena. Ainda na conversa que tivemos para finalizar o segundo dia do *workshop*, depois de todas as apresentações, o meu parceiro de cena não deixou de esboçar o desânimo por eu não ter mantido o jogo e ter finalizado a cena tão repentinamente.

Já na manhã seguinte, no terceiro e último dia de aula, realizamos o mesmo alongamento e aquecimento citados anteriormente, mas o improviso de tentar retirar o objeto do parceiro aconteceu com o **jogo do chapéu**. As cenas, de um modo geral, foram apresentadas com mais cumplicidade e de tal forma possibilitaram o desdobramento de muitas situações. Certamente isso ocorreu porque estávamos mais sensibilizados com a importância de manter o jogo com o parceiro e o cultivo da escuta, do olhar, da cumplicidade e da desenvoltura em cena, sem questionamentos prévios ou previsibilidade, cuja motivação foi desenvolvida sensível e amplamente no decorrer de todo o *workshop*.

Nos exercícios feitos no último dia do *workshop*, pela manhã, fiz o improviso do **jogo do chapéu** com outro rapaz, que também aceitou, voluntariamente, participar da cena, só que o desenvolvimento da história teria de ser feito por meio de algum tema oferecido pelos participantes que nos assistiriam. Uma senhora sugeriu o tema das olimpíadas, pois avaliou

que o rapaz – um empresário que costuma praticar o alpinismo – e eu possuíamos corpos bem preparados e expressivos, segundo a sua observação no desenrolar do minicurso.

Diante da proposta, olhei para os chapéus, que estavam estendidos alinhadamente ao chão, e peguei um preto, pequeno, meio arredondado e com uma pequena dobra nas pontas. Apesar de não ter projetado como seria a cena, me veio à memória, por causa da semelhança do objeto, a lembrança do cavaleiro brasileiro Rodrigo Pessoa e, conseqüentemente, das provas de hipismo que havia assistido na televisão, embora eu nunca tenha praticado este tipo de esporte. Assim sendo, coloquei o chapéu, respirei e esperei o tão gostoso impulso epidérmico me ativar novamente...

Deste modo, comecei a cena com dois pequenos trotes para direita e dois para esquerda, os quais foram dublados pela minha voz em um som de trotloc, trotloc, trotloc, trotloc. Isso acabou motivando o riso no público pela minha cômica e intencional simulação para mostrá-los que eu estava montado em um cavalo inexistente. O meu parceiro, por sua vez, portava um chapéu marrom e com a aba mais aberta. Ele mimava girar duas armas, apontando-as para mim e efetuando um disparo logo em seguida, como nas provas de tiro ao alvo. Contudo, eu me senti com um patinho, quase sendo alvejado, como naquelas tendas de parque de diversão ou circo que eu frequentava, e ainda frequento, e as quais usam do tiro ao alvo como um recurso de venda. Ao transpor isso para o improvisado, eu desviei do tiro que ele me deu indo para a esquerda, com os pequenos passinhos e sons de trotloc, trotloc e, logo em seguida, para a direita, com outros curtinhos trotloc, trotloc, já que eu me desviava do segundo disparo.

No entanto, quando menos esperava, o companheiro de cena já estava cavalgando em seu cavalo, cumprindo o pedido do Zanatta para que ele também focasse na proposta do cavalinho que eu esbocei no início do improvisado. Em seguida, ele veio para cima de mim, só que eu tive que me defender, senão ele conseguiria retirar o meu chapéu. Acelerei a cavalgada do meu cavalo e corremos pelo espaço da sala que havia sido separado para as apresentações. Em um momento, ele pulou em cima de mim e eu dei uma meia cambalhota, sustentando-me nos meus ombros, e sem cair do cavalo. Quando percebi que o espaço já não comportava mais a nossa corrida, sai pelo público e cavalguei por toda a sala, entre os olhares brilhantes e dentes expressivos daqueles que nos assistiam lúdica e comicamente.

Quando regressei ao espaço do improvisado: desci do meu cavalo, dei um chute no traseiro dele, botando-o para fora, saquei a minha arma e atirei em meu companheiro de cena, que cambaleou para os lados e veio para cima de mim, estrategicamente abrindo os braços e as mãos na tentativa de retirar o meu chapéu. Segurei-o pelos braços e ele caiu de joelhos,

deixando o chapéu totalmente vulnerável para que eu o pegasse. Então, não pude mentir ou disfarçar o que estava acontecendo ao meu favor, e retirei o objeto de sua cabeça, finalizando a prazerosa brincadeira que foi acompanhada pelos suspiros entusiasmantes dos participantes que nos assistiram.

Nesse sentido, o que ficou evidente, para mim, era que não bastava retirar o chapéu rapidamente, mas sim cultivar o jogo e a tensão entre quem o fazia e o assistia, no intuito de verificar quais seriam as estratégias apresentadas pelos jogadores para retirar o objeto. Por outro lado, isso não seria motivo para que eu falseasse a brincadeira, caso estivesse na iminência ou com mais facilidade para conseguir retirar o chapéu em alguma oportunidade, como aconteceu, inclusive, no improviso do dia anterior, com aquele senhor, no **jogo do rabo**.

Dessa forma, essa cumplicidade com o público e com o companheiro de cena, acordada como regra entre o grupo, mantinha o élan, a pulsação e o interesse pelo jogo e o desenvolvimento da brincadeira apresentada neste improviso. Por isso, ainda articulo essa experiência com a necessidade de sobrevivência motivada pela regra do jogo de tentar retirar o chapéu do companheiro. Aliás, essa questão da sobrevivência também foi abordada por Zanatta, quando tratou da improvisação, na entrevista que ele concedeu a Scheffler, transcrita no artigo que venho analisando, correlacionando e destrinchando nesta escrita:

Improvisação, para mim, é um estado de sobrevivência. É você conseguir preencher lacunas. A nossa tendência, no estado adulto, é de planejar todos os caminhos. A tendência desse processo de “sociabilização mercadológica” é começar a se fechar muito, planejar muito a vida, planejar muito os encontros, se tornando praticamente um homem de negócios. Planejo o que eu vou falar, planejo a minha estratégia para trabalhar, os meus relacionamentos passam a ser estratégicos também: eu me envolvo, “putz, me apaixonei, tenho que falar, tenho que me declarar, tenho que...”, e acaba tirando bastante o espaço da espontaneidade. O espaço de descobrir que jogo é esse que a gente vai jogar. A improvisação é esse olhar de sobrevivência. Eu venho com uma série de planos, mas me confronto com alguém que também tem uma série de planos. Acontece um conflito e sobra uma lacuna, um buraco, entre os dois. Vou ter que preencher este buraco para estabelecer uma relação. Se eu não preencher este buraco, a relação não acontece, o jogo não acontece. A improvisação é esta capacidade de flexibilizar os meus planos, as minhas propostas, as minhas razões, os meus conceitos. Flexibilizar para que eu consiga sobreviver aos encontros, aos relacionamentos (SCHEFLER, 2010, p. 57).

Resumidamente, vejo que **o jogo do rabo e o jogo do chapéu** foram exercícios que motivaram as estratégias, a expressividade, o repertório técnico e os modos de fazer dos alunos-participantes concomitantemente à necessidade de sobrevivência que foi esboçada por Zanatta, e, paralelamente, por Dario Fo. No entanto, para isso, também foi necessária, e evidente, a cumplicidade e a reciprocidade na construção das cenas feitas por meio do

improviso, ou como lembrou e sugeriu Spolin ([1963], 2010, p. 40): “Improvisação não é troca de informação entre os jogadores, é comunhão”.

Além disso, foi perceptível que depois da sensibilização ao jogo e às brincadeiras, Zanatta motivou a improvisação no processo criativo, ora desenvolvendo esses procedimentos juntos ou aleatoriamente, ora de forma mais direta, com a divisão de público e plateia. Essa estrutura foi seguida nos outros *workshops* com o desenvolvimento da mesma motivação para que os participantes criassem e esboçassem as estratégias pessoais ou modos de fazer em cena. Em todos os casos, sensibilizados pela tomada de consciência em relação à respiração, ao cultivo do jogo, à brincadeira, à escuta, ao olhar, à cumplicidade e, para ampliar a análise da discussão que eu proponho por meio dessa experiência que tive nesta escola, à motivação das práticas sociais. Desse modo, quando possível e, a meu ver, seria produzido intencionalmente o elemento cômico e, dependendo do modo perpetrado, o riso.

Como ocorreu no *workshop* da *Improvisação*, no qual beijei todos os participantes que assistiam ao improviso que eu fazia com uma garota, porque me recordei do momento de um espetáculo de palhaços que eu vi em Brasília³⁹. No improviso, a minha companheira de cena já tinha proposto várias coisas, como dançar, mas não deu certo. Uma das proposições aguçou o interesse e o riso de todos, logo após o inesperado pedido que ela fez para que eu a acompanhasse para procurarmos por alguma coisa, enquanto eu me expressava cômica e indecisamente a respeito do seu estranho pedido, porém, aceitando-o posteriormente. Dessa forma, fomos à procura, entretanto, como não encontrávamos nada em meio às buscas pelo espaço, e em nosso próprio corpo – seguindo o pedido do Zanatta – ela disse que possivelmente estaria em meus olhos. Dito isto, então, eu a olhei, lhe beijei e disse: “Então, é isso?”. No entanto, ela respondeu analiticamente: “Não era bem isso, não!”. Mesmo assim, demos continuidade à cena distribuindo beijos em todo mundo, repetindo e reafirmando, simultaneamente: “Então, é isso?”. Em seguida, fomos embora de mãos dadas como se buscássemos beijos compartilhados humanamente pela vida...

Já no *workshop* sobre a *Máscara teatral*, desenvolvido por meio de exercícios que aguçavam a nossa percepção ao usarmos este objeto e deixarmos ser conduzidos pela sensação que sentíamos com ele no rosto – como no exercício de **sentir o corpo por meio da máscara** – os momentos cômicos também foram produzidos de propósito por intermédio da

³⁹ Trato da obra *Clownssicos* da companhia brasileira *Cia do Giro*, de Porto Alegre/RS, e que foi apresentada no Teatro da Caixa, em Brasília, entre os dias 25 e 26 de abril de 2009. O espetáculo abordou algumas obras clássicas sob a ótica do palhaço. Assim, na descrição que faço neste texto, me refiro a uma cena em que a palhaça que fazia a personagem Julieta beijou Romeu pela primeira vez, e, a partir de então, entusiasmada pelo desejo e gosto do primeiro beijo, passou a distribuir outras tantas beijocas em alguns dos espectadores. Mais informações sobre a companhia e seus espetáculos em: <<http://www.ciadogiro.com.br/site/>>.

motivação que tive das práticas sociais. Foi o caso da **improvisação com a máscara**, na qual entrávamos em cena e propúnhamos algo por meio da relação com o público ou pelas indicações dadas por Zanatta para ativar a criação em cena.

No meu caso, entrei despretensiosamente e Zanatta pediu para que eu me colocasse no centro da cena. Depois, ele ordenou que eu me preparasse porque uma comitiva aérea estaria chegando em breve e eu os receberia no meio da pista de pouso para mostrar a alegria do povo brasileiro. Foi quando comecei a pular e inserir intencionalmente os movimentos espalhafatosos que eu fazia na *Quadrilha Êta Lasquêra*, esboçando também os movimentos ondulados dos meus braços, pernas, coluna e rebolados. Neste último caso, motivado pela recordação que eu tive da música *Festa*, cantada pela cantora brasileira, Ivete Sangalo, mantive os rebolados, recordando-me e esboçando o entusiasmante momento da canção que diz: *Avisou, avisou, avisou, avisou. Que vai rolar a festa, vai rolar. O povo do gueto mandou avisar*⁴⁰.

Por outro lado, os risos dos participantes ainda foram mais contagiantes quando, em meio a esses movimentos, as minhas calças rasgaram exatamente nos fundilhos. Porém, eu tinha que continuar com a dança, mas mantendo as minhas pernas fechadas e evitando que o público visse o rasgão. Diante da situação, eu disfarçava mexendo, maiormente, os membros superiores do meu corpo, mostrando que nada de mais estava acontecendo e mantendo os movimentos de aceno para a comitiva que chegava, segundo os avisos incitantes do Zanatta.

Em seguida, Zanatta pediu para eu me afastar lentamente e deixar a cena, embora, antes de sair, ele também tenha pedido para que eu preparasse uma saída ainda mais deslumbrante do que a que eu estava fazendo, com o intuito de receber a tal comitiva. Foi quando eu notei que estava entre a parede e o biombo no qual nos preparávamos para entrar em cena. Neste momento, me recordei do aprendizado das batidas, tombos e quedas feitos na oficina com Leris Colombaioni e, propositalmente, bati com a minha mão na parede – saltitando logo em seguida –, mas mantendo e disfarçando a dor com o vigor da dança extasiante que havia sido solicitada por Zanatta. Depois disso fui saindo de cena com movimentos estrepitosos e ainda entusiasmado com a resposta advinda da respiração risonha que foi esboçada pelos cúmplices participantes daquele *workshop* sobre a *Máscara teatral*.

Desse modo, se a necessidade de sobrevivência contribui para os movimentos em cena e para a construção da relação com o companheiro no momento de um jogo ou improviso, como trataram, respectivamente, Dario Fo, Mauro Zanatta e Viola Spolin, acredito que a

⁴⁰ Em itálico são os versos da música que integra o álbum *Perfil*, Ivete Sangalo, Gravadora: Universal, 2008. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/ivete-sangalo/festa/2482781>>.

memória corporal em relação às práticas sociais são exemplos que motivam a expressividade dos alunos-participantes. As minhas recordações, mais precisamente do espetáculo que assisti em Brasília e da oficina que fiz com Leris Colombaioni no momento desses improvisos, são exemplos de espaços sociais pelos quais transitei para manter a sobrevivência da minha própria formação como ator cômico, palhaço e arte-educador. Tudo isso também é uma forma de ampliar e aperfeiçoar o meu próprio fazer artístico-pedagógico, sobrevivendo disso.

Por isso, essa questão da sobrevivência relacionada à formação e ao ofício me faz dialogar outra vez com Fo (2004, p. 117), quando ele expressou que muitos comediantes evitavam revelar às outras pessoas, à parte dos seus grupos, o tipo de procedimento presente no jogo cômico que eles praticariam em cena. Segundo Fo, dessa forma eles poderiam conquistar os maiores efeitos risíveis – e possíveis – diante do público, principalmente nos momentos mais tediosos do espetáculo, o que fazia com que fosse ampliada a participação e o interesse do público pela peça e, ao mesmo tempo, pela companhia teatral. Antes disso, porém, o autor não deixou de esboçar o repertório adquirido por esses artistas, e informou:

Os comediantes possuíam uma bagagem incalculável de situações, diálogos, *gags*, lengalengas, ladainhas, todas arquivadas na memória, as quais utilizavam no momento certo, com grande sentido de *timing*, dando a impressão de estar improvisando a cada instante. Era uma bagagem construída e assimilada com a prática de infinitas réplicas, de diferentes espetáculos, situações acontecidas também no contato direto com o público, mas a grande maioria era, certamente, fruto de exercício e estudo. Os comediantes aprendiam dezenas de “tiradas” sobre os vários temas relacionados com o papel ou a máscara que interpretavam (FO, 2004, p. 17).

De acordo com essas colocações de Dario Fo, pergunto-me se as práticas sociais não seriam a bagagem que cada aluno-participante traz por meio de sua memória corporal, esboçando-as quando possível no processo artístico-pedagógico? Assim, não seria esta uma forma de motivar o repertório físico presente em cada um deles, funcionando como uma possibilidade metodológica para a pedagogia teatral? Nesse sentido, o elemento cômico não surgiria justamente pelas referências, compartilhamentos e embates das práticas sociais exercidas pelos sujeitos envolvidos nos processos artístico-pedagógicos? Sob essa perspectiva, as práticas sociais, quando demonstradas, não se apresentariam como engraçadas, ridículas ou até mesmo estranhas por causa da assimilação ou choque de referências socioculturais entre os sujeitos inseridos em um processo criativo?

Essas questões me fazem lembrar uma das observações de Bergson ([1899], 2001) sobre a produtividade do cômico: o fator social. Este autor escreveu que a construção do riso depende de um referencial, ou seja, ele será exprimido a partir do momento no qual o grupo em questão entende o motivo do que está sendo exposto como risível, isto é, a manifestação

do riso poderia estar relacionada às características culturais, ou como ele mesmo expôs: “nosso riso é sempre um riso de grupo” (BERGSON, [1899], 2001, p. 5). Para ele o ser humano pode rir daquilo que entende, do que tem como referência em seu meio, e ainda registrou:

Para compreender o riso é preciso colocá-lo em seu meio natural, que é a sociedade; é preciso, sobretudo, determinar sua função útil, que é uma função social. [...] O riso deve corresponder a certas exigências da vida em comum. O riso deve ter uma “significação social” (BERGSON, [1899], 2001, p. 5).

Nessa perspectiva apontada por Bergson, entendo que as práticas sociais, provocadas pela minha memória corporal e demonstradas nesses *workshops*, funcionaram como um fator propulsor para a minha expressividade e, por conseguinte, para a intencionalidade em produzir o elemento cômico no momento das experiências que foram relatadas.

Por outro lado, vejo que essa emergência do elemento cômico foi possível não somente porque compartilhávamos referenciais comuns, mas também aqueles que eram estranhos e desarticulados para alguns dos participantes do grupo. Na verdade, em meu entender, o que diferenciava era o fato de expressarmos tanto as nossas referências socioculturais como ainda aquilo que entendíamos e compartilhávamos por meio da escuta, do olhar, da cumplicidade e da reciprocidade apresentadas diferentemente pelo companheiro de cena, o que provocava intuitivamente o riso. Assim, dialogo mais uma vez com Viola Spolin, quando ela explicou a questão da intuição no processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral:

Para evitar que a palavra “intuitivo” torne-se vazia ou que a usemos para conceitos ultrapassados, utilize-a para denotar aquela área do conhecimento que está além das restrições de cultura, raça, educação, psicologia e idade; mais profundo do que as roupagens e maneirismo, preconceitos, intelectualismos e adoções de ideias alheias que a maioria de nós usa para viver o cotidiano. Ao invés disso, abracemo-nos uns aos outros em nossa pura humanidade e nos esforcemos durante as sessões de trabalho para liberar essa humanidade dentro de nós e de nossos alunos. Então, as paredes de nossa jaula de preconceitos, quadros de referência e o certo-errado predeterminado se dissolvem. Então, olhamos com um “olho interno”. Deste modo, não haverá o perigo de que o sistema se transforme em um sistema (SPOLIN, [1963], 2010, p. 18-19).

Nesse sentido, ao sugerir que o professor fique atento ao aspecto intuitivo no processo criativo, vejo, mais uma vez, que Spolin mostrou a relevância na construção de um espaço favorável para a experiência teatral. Foi o que fez Zanatta durante os *workshops*, sobretudo sem invadir a intimidade do aluno, oferecendo espaço para que todos pudessem se expressar ao seu modo e redescobrir-se por meio daquilo que é comum, ou até mesmo diferente. Dito de outro modo, consigo depreender que o aspecto intuitivo emerge quando, ao contrário de

dominar, impor ou rejeitar as referências socioculturais apresentadas por cada participante em cena, nos colocávamos disponíveis para *relativizar* as proposições criativas⁴¹. Em poucas palavras, tentávamos compreender e partilhar com o companheiro de cena e, ao mesmo tempo com o público, o seu ponto de vista, ou melhor, o seu modo de ser, estar e compartilhar esteticamente o próprio repertório artístico, social e cultural.

Isso, por exemplo, ocorreu no *workshop* sobre o *Universo do clown*, no qual, além das cenas, pude notar a tomada de consciência que os participantes tiveram dentro do processo criativo. Mais precisamente quando expressaram, nos momentos em que dialogávamos sobre o andamento das aulas, as dificuldades de executar o **exercício de exposição**, que consistia em entrar em cena e apenas mostrar o próprio lado ridículo e o padrão pessoal, bem como, respectivamente, a exposição, o rompimento e retomada deles diante dos outros. Contudo, mesmo sem qualquer invasão ou comentário agressivo por parte do Zanatta, os participantes notavam, comentavam e assumiam quando fingiam ou escondiam algo, o que me fez constatar o modo que Zanatta tinha de tratar o lado poético-*clown* de cada um, tal qual ele mesmo disse algumas páginas atrás.

Essa constatação também foi feita pela participante Joseane, paulistana de 37 anos, que possui formação acadêmica na área do teatro e ainda trabalha como bancária. Ela esboçou o interesse em participar das aulas na escola e trouxe uma reflexão interessante para as questões que apresento, quando também lhe perguntei, na entrevista do dia 24 de novembro de 2012, qual seria a forma que o Zanatta tem de desenvolver os seus minicursos que lhe deixou interessada em visitar a escola e participar dos processos artístico-pedagógicos elaborados por ele. Daí, ela respondeu:

Então, não sei se eu consigo explicar, é muito subjetivo. Ele faz com que você perceba esse corpo que você tem. O que é possível fazer com ele, e que emoção ele me dá em determinado momento. Como essa emoção sai desse corpo sem que eu precise me esforçar. Porque muito de alguns cursos de teatro que a gente vai fazer – que eu fiz muito nessa vida – ele te traz uma coisa: “você vai sofrer, então, sofre!”. Não! Onde tá? Tá sofrendo? Tá sentindo? Então, externa isso! Coloca no corpo! Então, é mais delicado, mas você chega nesse lugar, a colocar esse sentimento a partir do seu corpo. No da máscara fica muito mais claro, no curso de máscara, porque você não tem esse rosto que é essa parte que diz tudo: “eu tô feliz, eu tô triste!”. E não ter essa ferramenta vai te dar outras possibilidades. E a maneira como que ele consegue conduzir, que eu não sei te dizer objetivamente como isso vai, mas chega no lugar onde você mesmo sente que chegou. Não é ele que vai te dizer chegou, eu sei que eu cheguei naquele lugar por trás da máscara.

⁴¹ Nesta reflexão, o termo que uso em itálico designa a tentativa de entender outras culturas a partir do seu próprio contexto, perspectiva que esteve presente em pesquisas realizadas no campo da Antropologia. Sobre essa questão, ver: DaMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, [1987], 2000; LARAIA, R. B. de. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1986], 2001.

Por outras palavras, essa participante, coincidentemente, trouxe questões parecidas com aquelas que eu também vivenciei em outros processos artístico-pedagógicos. Acredito que isso acontece devido à tentativa de transpor e impor um modelo metodológico desenvolvido em outros contextos para uma realidade totalmente distinta, sem considerar o repertório adquirido pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do teatro. Zanatta, correspondentemente, tratou disso quando lhe perguntei se ainda teria alguma colocação, dúvida, questionamento ou proposição em relação às perguntas que eu tinha feito no decorrer da entrevista do dia 25 de novembro de 2012, e completou:

Eu posso realmente afirmar agora, e o que tá me dando muito prazer, muito prazer mesmo, é realmente dizer que: “eu tô ficando mais tolo! Tolo, não é? Eu tô ficando mais tolo e, conseqüentemente, mais sábio, não é?”. Tenho buscado muito e tenho descoberto muito que o que eu vim tentando descobrir esses anos todos na escola, eu agora, nesses últimos dois anos, o processo tem começado a acontecer comigo, não é? Porque eu acredito que a gente tá falando de um assunto extremamente delicado socialmente, não é? Existe uma força puxando pra um lado, existe uma outra força puxando pro outro, não é? Delicado porque é... por mais que a gente saiba racionalmente do que a gente tá falando, por mais que a gente saiba intelectualmente do que a gente tá falando, lidar com isso é o delicado, não é? A gente tá trabalhando com arte, que é um ambiente sensível, que é um ambiente da busca pela poesia, da busca por é... criar, por dar espaço pra subjetividade humana. Mas a gente continua se relacionado com essas pessoas, com a criação desses atores, com um chicote, com uma chibata, sabe? Como se fosse uma coisa absolutamente antiga. Então, se a gente não entender que existe uma ligação entre a educação, entre você descobrir um processo, uma didática de ensino da arte, um caminho pra você fazer com que as pessoas consigam diluir as neuroses, as suas neuras e consiga abrir essa sensibilidade – trazer essa sensibilidade à tona – a gente vai tá é empurrando a mesma coisa dos dois lados, sabe? E a coisa não vai pra lugar nenhum, sabe? E a gente volta a formar um ator caricato, um ator clichê, um ator que serve pra entreter, mas não pra trazer algo sensível, algo que possa fazer a gente sair do nosso próprio centro como plateia. E é isso que eu quero! É isso que eu tô buscando!

De igual modo, eu compartilho dessa fala de Zanatta, além da proposição de metodologias que motivem a *imersão do aluno no contexto* para a *ação de cultivo de si* sugeridas, respectivamente, por Cabral (2007, p. 3) e Plá (2012, p. 5), e com vistas ao desenvolvimento de uma pedagogia teatral cômica que possibilite a comunicação e a abertura de um espaço favorável à produção de conhecimento por meio do repertório apresentado pelos alunos-participantes.

Por outro lado, vale a pena destacar que foi muito positivo ter conhecido este contexto de ensino-aprendizagem em teatro não formalizado na cidade de Curitiba/PR. E, bem melhor ainda, ter participado prazerosamente dessa experiência teatral elaborada por Zanatta, mesmo sabendo que já havia experienciado alguns dos exercícios que foram aplicados por ele. Entretanto, foi extremamente significativo para mim o modo como Zanatta desenvolveu os seus minicursos, permitindo que eu vivenciasse uma maneira diferente de tratar o fazer teatral,

ou seja, redescobrimo-me... Por fim, e que bom, fui informado pelo próprio Zanatta que o espaço não seria mais vendido ou fechado, pois ele daria continuidade aos cursos⁴².



FIGURA 4. Mauro Zanatta, Elison Oliveira e participantes do *workshop* sobre o *Jogo Teatral*

2.2. A cômica experiência em sala de aula: entre contextos

Agora é o momento de contar a experiência teatral em sala de aula com três turmas do 2º ano do ensino médio de uma escola pública do DF. Ao descrever e refletir sobre esta vivência, pretendo construir um paralelo por meio de algumas impressões que tive dos momentos em que transitei entre determinadas escolas, como pesquisador ou como professor temporário. Isso é uma forma de apresentar um panorama sobre o ensino da Arte, particularmente do Teatro, e verificar as nuances que o cômico pode apresentar enquanto recurso metodológico, considerando a sua utilização em determinados contextos que se utilizam do caráter pedagógico do teatro na educação escolarizada.

Por outro lado, para situar ainda mais o leitor sobre o contexto da aplicabilidade metodológica desta pesquisa, gostaria, inicialmente, de explanar alguns encaminhamentos e formalidades que envolveram o processo artístico-pedagógico, tanto antes como no decorrer do seu desdobramento. Essas questões correspondem ao contexto de ensino-aprendizagem que vivenciei e à elaboração desta possibilidade metodológica por meio do cômico que elaborei em sala de aula.

⁴² Para manter a sobrevivência do espaço, Zanatta continuou com o curso de comédia para atores e não atores abrangendo todos os temas dos *workshops* que apontei nesta escrita. Ele também ampliou as possibilidades metodológicas do espaço oferecendo outros cursos que são desenvolvidos por parceiros. Por causa disso, e para ampliar e variar os cursos ofertados, a instituição ainda teve uma transformação em seu nome passando a se chamar *Espaço Excêntrico Mauro Zanatta*.

Retornei às escolas para desenvolver a presente pesquisa com alunos do ensino médio. Entretanto, eu não queria, outra vez, visitar uma unidade de ensino na função de pesquisador, observar a situação, pedir permissão ao professor para aplicar a proposta e depois transcrevê-la, mesmo sabendo que eu teria espaço para isso, pois já tinha feito outras intervenções em sala de aula. Para mim, desta vez, seria necessário vivenciar o cotidiano escolar como professor, sobretudo pelas características que eu já havia percebido nas pesquisas anteriores e as quais eu descrevi na introdução deste estudo. Por isso, aproveitei a abertura de um edital para professor temporário da SEEDF, em 2013, passei no processo seletivo e fui para sala de aula na função de professor substituto, tendo em vista desenvolver a proposta deste estudo de acordo com as situações que constatei cotidianamente em pesquisas precedentes.

Em um primeiro momento, comecei a desenvolver a pesquisa em uma escola de ensino médio da cidade de Samambaia, na qual eu já tinha feito as pesquisas anteriores, mas, infelizmente, mal tinha começado o processo, tive que sair, pois um professor efetivo chegou para preencher a vaga. Não desanimei! Retomei a pesquisa, só que em uma escola de outra cidade, localizada em Taguatinga⁴³, próxima à Samambaia.

Inicialmente, pensei que isso seria prejudicial, pois eu estava me afastando de um campo de observação que eu vinha pesquisando desde a graduação. No entanto, no decorrer da pesquisa isso foi positivo, pois deslocou o meu olhar para outra realidade, principalmente no que concernem às condições estruturais, possibilitando um novo diálogo para mim e para esta pesquisa, assim como coerente, no que respeita ao espaço de aula, com aquilo que eu convivi em Curitiba. Embora eu não deixe de considerar que os contextos de ensino-aprendizagem em teatro sejam bem distintos, pois a minha ida à *Escola do Ator Cômico* acabou se tornando uma estratégia metodológica para o estabelecimento de um contato com outra realidade correlacionado com o processo de ensino-aprendizagem do teatro levantado com alunos do ensino médio.

Diante dessa situação, me dirigi a essa nova realidade de educação formal, em Taguatinga, para lecionar, aplicar e desenvolver a proposta metodológica desta pesquisa. Porém, eu também tive que me adequar a esse novo contexto, uma vez que a unidade de ensino estava adotando, em caráter experimental, o sistema da semestralidade. Trata-se de um modelo de organização da educação básica que divide durante o ano letivo os componentes curriculares por semestre, e não de acordo com outras formas, como a anual ou por ciclos, se

⁴³ Taguatinga é a 3ª Região Administrativa do DF (RA III), fundada em 1958. Atualmente possui uma população com mais ou menos 222.000 habitantes e se encontra a 21 km do centro de Brasília e, aproximadamente, a 8 km de Samambaia.

esses forem os interesses na organização do processo de ensino-aprendizagem das escolas, conforme foi disposto no artigo 23 da LDB (BRASIL, 1996).

Dessa forma, os componentes curriculares da instituição de ensino foram divididos em dois blocos e cursados semestralmente, cujas seis turmas do 2º ano do ensino médio, foram, com relação aos dois blocos, divididas em três. Assim, a matéria de Arte ficou no segundo bloco, acompanhada dos componentes curriculares de Sociologia, Geografia, Física e Espanhol. Enquanto o primeiro bloco era composto pelas disciplinas de Filosofia, História, Química, Biologia e Inglês. Já as disciplinas de Português, Matemática e Educação Física foram desenvolvidas nos dois blocos ininterruptamente no decorrer do ano.

Portanto, foi em meio a essa nova indicação de organização pedagógica e curricular que desenvolvi a presente pesquisa, na qual tive que abordar os conteúdos no período de 4 meses, contemplando a proposta semestral, e contando com quatro horas-aulas de 50 minutos, que foram divididas durante a semana em duas aulas de 1h40m. Para tanto, ainda organizei os conteúdos para os alunos do 2º ano do ensino médio em conformidade com aqueles exigidos para o PAS e as sugestões apresentadas no novo *Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Médio* (DISTRITO FEDERAL, 2013)⁴⁴. Além disso, os discentes estavam sem aula de Arte desde o 1º ano por causa da falta de professores substitutos, de tal forma que eu estava assumindo as turmas por motivos de saúde apresentados pela professora efetiva, fator muito comum em todas as outras escolas pelas quais eu passei. Isso significa dizer que eu lecionei para um grupo de alunos que não vivenciou o fazer artístico-pedagógico quando ingressou no ensino médio, e que há quase um ano e meio estava sem aulas deste componente curricular.

Por outras palavras, igualmente à *Escola do Ator Cômico*, esse contexto de educação formalizada também estava passando por uma transição, o que de certo modo veio ao encontro da proposta deste estudo que busca tratar do uso do cômico como uma possível metodologia para a pedagogia teatral, considerando sua utilização em diferentes contextos. Além disso, achei oportuno, antes mesmo de relatar e refletir sobre esta experiência teatral em sala de aula, situar o leitor sobre essas questões curriculares porque elas dialogaram diretamente com a organização da metodologia que eu elaborei para atender aos alunos dessa nova realidade de educação média.

⁴⁴ Mais informações sobre o PAS e o novo Currículo, ver, respectivamente, em: <<http://www.cespe.unb.br/pas/>>, <<http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>>. Resumidamente, este currículo surgiu como forma de propor uma organização dos conteúdos curriculares abordados em sala de aula, porém contemplando a interdisciplinaridade e a articulação dos diferentes saberes constituídos no espaço escolar e trazidos pelos alunos por meio da variedade de formas de leituras dos textos linguísticos, audiovisuais e culturais presentes na contemporaneidade.

Assim, diante do exposto, organizei os planos de aulas visando motivar a comunicação e a produção de conhecimento por meio do modo de fazer ou repertório físico apresentado pelos alunos, a partir dos seguintes procedimentos selecionados: **o jogo teatral, a improvisação, a caricatura, a paródia, o uso do foco e a máscara**. Todos perpassando a tomada de consciência do uso do corpo em cena e sua relação com a produção do cômico e do riso e, posteriormente, em outras cenas que foram construídas e apresentadas em sala de aula contemplando alguns conceitos e conteúdos históricos ligados ao teatro. Tais procedimentos foram desenvolvidos por meio de exercícios inspirados em minha experiência como participante e ministrante nos processos artístico-pedagógicos relatados no transcurso desta escrita, como ainda na vivência que tive na *Escola do Ator Cômico*. Desta forma, discorrerei e tratarei teoricamente a respeito de cada um deles no decorrer deste meu relato.

Já na escola, passei na sala de aula e solicitei a um grupo de alunos, que tinham chegado um pouco antes do horário, que se dirigissem ao auditório da instituição. Eu já sabia da existência desse espaço, pois sempre lecionava nele para o primeiro bloco de turmas que eu tinha dado aula, ainda no final do primeiro semestre. Por outro lado, neste segundo semestre, pude lecionar até o final do ano para as três turmas que compunham a 2º série do ensino médio – igualmente às outras três do semestre passado – porém, de forma mais contínua, podendo, assim, me ater mais sobre esta segunda experiência em sala de aula, mesmo tendo sido convocado para lecionar o segundo semestre após duas semanas do início das aulas.

Assim sendo, cheguei ao espaço e, como sempre, organizei e conectei a caixa de som aos fios e aos cabos dos meus materiais audiovisuais, como o computador e o projetor, enquanto esperava a chegada dos alunos para dar início ao nosso primeiro dia de aula. O auditório era amplo e contava com um palco italiano um pouco estreito para que todos os alunos pudessem se movimentar, mas havia, na parte de baixo, um espaço retangular mais extenso que possibilitava o desenvolvimento das aulas com todos eles, sobretudo práticas, seguido, ainda, das cadeiras disponibilizadas nos baixos degraus destinados à plateia; além das coxias, banheiros e asseio do espaço, sempre bem organizado para o andamento das aulas. Já os discentes chegavam ao auditório de grupo em grupo e possuíam uma idade que variava dos 15 aos 18 anos de idade, divididos nas três turmas que contavam dentre 25 a 30 alunos que frequentavam presencialmente as aulas. Um número de alunos um pouco reduzido considerando outros espaços escolares que pesquisei e lecionei com uma quantidade total variando de 36 a 40 estudantes por turma.

Organizei a aula de modo a estabelecer um primeiro contato com os alunos por meio de uma apresentação pessoal, interação de grupo e abertura para uma discussão sobre o elemento cômico na cena teatral. Para isso, bastou que eu aproveitasse os atrasos de boa parte deles para cultivar a produtividade do cômico no desenvolvimento desta e de outras aulas. Comumente, no primeiro horário de aula, que tinha início às 07h15min da manhã, os alunos chegavam entre dez e quinze minutos em retardo, pois havia uma tolerância acordada institucionalmente até às 7h30min. Assim sendo, apenas esperei...

Por outro lado, aproveitei para começar a **jogar e a brincar com os estudantes provocando comicamente o contexto por meio da situação vivenciada**. Então, eu olhava o horário em meu relógio, gesticulando para os discentes que já tinham chegado, a minha preocupação e irritabilidade por causa do atraso, porém, zombeteiramente. Ao mesmo tempo, sem falar – e ainda gesticulando – eu pedia para que eles organizassem as cadeiras em forma de círculo. Um dos alunos perguntou até onde deveriam ficar as cadeiras naquele formato, e eu lhe respondi, com gestos, para colocá-las próximas a mim e aos outros companheiros de turma, todavia, bem certinhas, direitinhas e or-ga-ni-za-di-nhas... Mesmo assim, o aluno continuava me olhando, aparentemente estranhando o meu comportamento, mas eu também compartilhei convidativamente o meu olhar até ele esboçar um pequeno, leve e primeiro sorriso, o que me levou a compreender que ele e os seus companheiros começavam a entender, adentrar e aceitar a distinta comunicação que eu estava propondo para dar início ao nosso diálogo.

Entretanto, a todo o momento, eu era interrompido pela quantidade de alunos, que não paravam de chegar, enquanto eu tentava dar início à aula com o número expressivo de estudantes que já se encontrava presente – e olhando sorridentemente para o professor que não falava, apenas gesticulava. Foi quando me dei conta que estava simultaneamente com duas turmas, pois os coordenadores haviam solicitado que eles se dirigissem ao auditório para assistirem a aula de Arte comigo, devido à ausência de um professor que lecionaria para uma das duas classes de alunos.

Tomei isso como mais um motivo para ampliar a brincadeira. Dessa forma, quanto mais alunos chegavam, mais eu gesticulava para que eles desfizessem a organização do círculo e ampliassem o formato or-ga-ni-za-da-men-te para caber todos os outros que não paravam de chegar. Em meio a essa situação – repetida por mais ou menos 6 vezes – eu ainda gesticulava e solicitava para que eles relaxassem com a música que eu havia preparado, tendo em vista que eu ainda dançava e me animava com os outros corpos juvenis, que adentravam o espaço do auditório no ritmo do *Baião destemperado*, do grupo brasileiro de percussão

corporal *Barbatuques*⁴⁵. Além disso, inicialmente, eu brinquei com outro aluno por ele ter chegado atrasado, “ameaçando-o” de surra com um dos fios que restavam para conectar a caixa de som. Então, cada vez que um grupo de alunos chegava, eu dobrava o fio – como se fosse um chicote – e simulava uma batida no chão, entretanto, acertando-o em mim mesmo e conquistando, paulatinamente, os risos daqueles que estavam presentes e dos que chegavam ao mesmo tempo em que os outros.

Finalmente em círculo, e com todos os alunos, respirei, olhei e me apresentei, solicitando também o nome de todos eles, uma vez que não seria possível dar início ao jogo dos nomes por causa da quantidade de estudantes presente, mais precisamente, 60 discentes. Desse modo, após uma apresentação pessoal, cuja exposição provocava o riso no grupo exatamente pela apresentação do próprio nome – e pelo fato de eu me fazer de estúpido ao demonstrar que não tinha escutado ou entendido alguns dos nomes proferidos – dei início aos procedimentos que selecionei para esta aula.

Felizmente, depois disso, notei que os alunos já estavam mais abertos e disponíveis para um diálogo, sendo assim, ainda solicitei dez voluntários para participar do **jogo dos nomes**, pedindo ao restante que ficasse na função de público. A participação de alguns já motivava o riso de outros, tendo em vista que eu me relacionava com um grupo de alunos que não teve experiência com este tipo de prática teatral, como apontou a aluna Bruna de 18 anos, ao responder o porquê dos risos no jogo dos nomes: “Porque as pessoas tem que ser rápidas, às vezes não lembram do nome do colega, é uma dinâmica que eu nunca tinha visto”. Mesmo assim, aos poucos, os participantes se soltaram e começaram a demonstrar suas cômicas e intencionais “*in-habilidades*” no momento do jogo.

De início, um por um pronunciava o nome do companheiro, inclusive o meu, pois também participei da brincadeira. Trocávamos de lugar depois de respirar, olhar e convocar o parceiro de jogo pelo seu nome. Alguns demonstravam dificuldades de olhar e nomear o companheiro escolhido, ou erravam ao mudar a direção, provocando despretensiosamente o riso por causa da desatenção. Mesmo assim, nessa interação, outra vez percebi o quanto que os discentes tentavam surpreender o outro com ações inesperadas. Foi o caso do momento no qual um deles foi chamado, porém não proferiu o nome de ninguém, foi calmamente ao centro, e, de repente, chamou de surpresa o companheiro que estava às suas costas, colocando-o destrambelhadamente na brincadeira.

⁴⁵ Música que integra o álbum *Corpo do som*, Fernando Barba, Gravadora: Independente, 2002. Disponível em: < <http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/barbatuques/baiiao-destemperado/2401004>>.

Com o passar do tempo eu perguntava aos alunos que nos assistiam o que eles estavam achando do desenvolvimento do jogo. Eles, por sua vez, disseram, provocativamente, que faltava mais dinamismo na brincadeira. Ou seja, os estudantes que compunham a plateia queriam ainda mais velocidade para incitar os desencontros, os erros e as peripécias daqueles que criavam outras estratégias no desenrolar do exercício. É por isso que abordei o jogo no início da aula, ou seja, pelo fato de ele se apresentar como um procedimento de acordo tácito entre o grupo, promovendo a brincadeira e a produtividade do riso por meio do modo cômico esboçado pelos estudantes. Ou, paralelamente, como tratou Viola Spolin acerca dos rumos que podem tomar um jogo a partir do interesse demonstrado pelo grupo de alunos:

A ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher. Desde que obedeça às regras do jogo, ele pode balançar, ficar de ponta-cabeça, ou até voar. De fato, toda maneira nova ou extraordinária de jogar é aceita e aplaudida por seus companheiros de jogo (SPOLIN, [1963], 2010, p. 4-5).

Dessa forma, aproveitei essa tendência zombeteira dos discentes no desenvolvimento do jogo dos nomes e dei prosseguimento à aula mostrando-lhes alguns vídeos cômicos. O primeiro foi o vídeo *Para nossa alegria*, amplamente acessado no *You Tube*, que trata de um grito inesperado proferido por um adolescente no momento em que ensaiava e cantava um hino de louvor com sua família. Já o segundo vídeo, denominado de *Dona Edith* – que compõe as esquetes apresentadas no encontro humorístico *Terça Insana* – retrata um ator que interpreta uma senhora semianalfabeta para divulgar o próprio livro que fez sobre como educar um filho dentro da favela. E, o último, foi um trailer do filme *Hotxua*, que mostra a presença de uma figura engraçada na tribo indígena dos Kraó, localizada no interior do estado de Tocantins, e que tem por função social fazer a sua comunidade rir⁴⁶.

Com esse procedimento o meu objetivo foi o de mostrar algumas cenas elaboradas por meio do elemento cômico, tanto de forma direta como desinteressada, para averiguarmos a sua utilização em outros contextos artísticos, sociais e culturais. Por outro lado, achei interessante e diferente o retorno que os discentes me deram a respeito desses vídeos, sobretudo com relação ao segundo, que era diretamente cômico. Foi o caso da colocação do aluno Diego, de 16 anos, que escreveu: “Não foi muito engraçado. As medidas exageradas dele estavam engraçadas, a maneira de falar também é engraçada”. A mesma questão foi

⁴⁶ Para acompanhar os vídeos, ver, como são apresentados simultaneamente no texto, em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K02Cxo3fAC8>>, <https://www.youtube.com/watch?v=zQOOzVF_zjs>, <http://www.hotxua.com.br/?page_id=72>.

apontada pela discente Égley, de 16 anos: “Ele força para fazer graça, mas não consegue. Não gostei”.

Em outras oportunidades, em que mostrei essas cenas audiovisuais em sala de aula, alguns estudantes não gostaram muito do último vídeo e demonstraram mais interesse pelos dois primeiros, em particular, justamente o segundo vídeo. Ao passo que, nessas turmas, os discentes inverteram a tendência e passaram a apreciar de forma positiva o último vídeo que tratava do “palhaço” indígena, como opinaram, respectivamente, os estudantes já citados acima, Diego: “O riso une as pessoas, independentemente de cor, raça, tribo etc.”, e Égley: “É bem legal, fala sobre a cultura da tribo na qual é citada no vídeo”. De igual modo, a aluna Cristiana, de 17 anos, também expressou favoravelmente a sua opinião sobre o vídeo do Hotxuá, e registrou: “Muito bom, bom saber que em tribos indígenas há ‘palhaços’, não só no meio urbano, muito bom”. De igual modo ressaltou a estudante Kathleen, de 16 anos: “Numa simplicidade ele traz a alegria. Visto como uma pessoa de respeito. Uma cultura diferenciada da que vivemos. Muito bom!”. Essas colocações me levaram a perceber a variabilidade estética entre os grupos de alunos, que embora possuíssem a mesma faixa etária, avaliaram diferentemente os vídeos. Isso fez com que buscasse compreender e me envolver um pouco melhor com os sujeitos que compunham os diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

Em suma, no primeiro dia da aplicabilidade metodológica, pude notar que os estudantes se permitiram participar a partir do momento em que me coloquei em situação de jogo, provocando-os comicamente. Como avaliou a discente Luciana, de 17 anos, quando escreveu a sua opinião sobre o motivo dos risos no jogo dos nomes: “Porque é diferente, precisa de coordenação, é inovador. É diferente ver um professor brincando com os alunos”. Por outro lado, a minha comunicação com os alunos foi construída por meio da percepção que tive da relação cotidiana existente na própria unidade de ensino e, mesmo com as interrupções que emergiam no início e desenrolar da aula, o que eu fiz foi aproveitar disso para construir um espaço favorável e me aproximar do grupo de alunos, especialmente por meio do jogo, da brincadeira e do cultivo ao riso.

Sergio Andrés Lulkin, professor da Faculdade de Educação da UFRGS, tratou desse posicionamento do educador em sala de aula em sua tese *O riso nas brechas do riso* (2007). Ele chamou a atenção para aqueles momentos nos quais o riso emerge por meio das relações rotineiras no ambiente escolar, e que dão motivos à insurgência de variados eventos cômicos, especialmente entre os grupos de alunos. Por isso, o autor relatou algumas repressões praticadas por professores nessas situações, alertando que, ao contrário da punição, a abertura para um diálogo pode se converter em uma estratégia positiva para a relação de ensino-

aprendizagem. Deste modo, visando romper com a verticalidade no ensino escolar e oferecer ao professor um olhar sobre si mesmo, ele se inspirou nas figuras do bufão e do bobo – igualmente no uso, por parte do professor, do *chapéu de guizos* e das *orelhas de burro* – como forma de provocar a mobilidade de ideias na relação com os discentes, seja de forma cúmplice ou distanciada. Além disso, Lulkin ressaltou a violência que atinge a humanidade e suas interferências na escola, defendendo uma educação que perpassasse pelo viés do cômico a fim de diluir esses aspectos negativos, uma vez que eles limitam a comunicação mais fluída e compartilhada no processo educativo, e completou:

A manifestação mais evidente de algo cômico é o riso, que habita nosso cotidiano como um dos modos próprios de ser humano. Rir é uma ação que não admite imperativo, e a disposição para o ato de rir ou sorrir é subjetiva, compondo, em parte, uma atitude. Mas seguir o curso do riso não significa deixar-se levar por um estado anímico, simplesmente. Para que o riso seja uma expressão anímica compartilhada, ele trabalha, também, com a linguagem, com o código, com o signo. A sua fronteira é instável, assim como o humor. Os códigos se modificam rapidamente, como se dá nas linguagens. Alguns códigos são da tradição, ou do mito, ou da cultura local. No reconhecimento da potência do riso, pode-se investir em linguagens que façam circular o cômico. É oportuno poder examinar a potência do riso abordando as formas de uso intencional, percebendo a sua sutileza ou sua obviedade, e reconhecendo algumas habilidades para fazê-lo no uso público, no diálogo, na exposição (LULKIN, 2007, p. 77).

De acordo com o que foi exposto por Lulkin, prossegui com a tentativa de construir um ambiente favorável para os diferentes modos e habilidades de tratar do elemento cômico de forma comunicativa, propositiva e estética, principalmente na abordagem dos conteúdos programáticos, como o conceito de teatro. Antes disso, porém, eu iniciava as aulas com algumas músicas, como as composições do grupo brasileiro *Cordel do Fogo Encantado*⁴⁷ visando animar, outra vez, os corpos-juvenis. Enquanto eles chegavam, eu aproveitava o ritmo e distribuía pelo espaço algumas folhas de jornais para o **jogo da ilha**, que consistia em subir em uma dessas folhas no momento em que eu desse uma pausa na música, já que, até então, todos estariam “nadando corporalmente pelo espaço”.

O jogo promove a interação grupal, em particular, o cuidado e a cumplicidade com o companheiro, pois não há uma quantidade de folhas suficiente para todos os alunos subirem, além de eu retirar uma por uma no decorrer do exercício. Nele, os alunos não deixaram de apresentar as suas estratégias, ora se colocando próximos à folha de jornal antes da pausa na música, ora aproveitando os pequenos pedaços rasgados no chão, se abraçando conjuntamente ou subindo nos ombros dos outros companheiros para se salvar do “tubarão”. Nesse espaço de tempo, pude observar que a comunicação grupal estava sendo estrategicamente construída

⁴⁷ Álbum de estúdio *Cordel do fogo encantado*, 2001.

pelos discentes, em meio à resolução dos problemas que surgiam para manter o número de 25 companheiros de classe em apenas uma folha de jornal, que em alguns casos, já se encontrava totalmente rasgada milimetricamente.



FIGURA 5. Jogo da ilha em sala de aula

Depois disso, para adentrar questões específicas sobre o tema do teatro, propus o **jogo das equipes**. Neste jogo, dois grupos de alunos se colocariam frente a frente para realizar um cumprimento que deveria ser feito, primeiramente, por apenas um dos integrantes da equipe, o qual, posteriormente, seria seguido pelo restante do grupo a fim de realizar o mesmo movimento perpetrado pelo primeiro integrante. Já os outros discentes e eu formamos uma plateia para decidirmos qual equipe seria mais expressiva e criativa no desenrolar da brincadeira, ou seja, um dos fatores para a apresentação seria a comunicação estabelecida entre as equipes, e nós: o público.

Era evidente, em um primeiro momento, que os risos surgissem devido à exposição pessoal, mas no desenrolar do exercício os discentes aprimoravam os movimentos e os sons, tornando-os engraçados. Alguns deles se destacavam justamente por não se incomodarem com o próprio ridículo. Se determinados participantes caminhavam usualmente, outros já jogavam a cabeça para frente, esboçavam uma caricatura inchando a bochecha, ou exageravam alguma parte do corpo no momento do movimento, liberando-o espalhafatosamente ou repetindo-o sequencialmente. Em um caso, um discente respirou, foi ao centro e, calmamente, começou a jogar os braços e as mãos para os lados, pontuando o bumbum entremeado com o balanceio e estralar dos dedos. Ou mesmo quando saudaram o outro grupo sentando-se no chão e realizando o movimento e os sons com pequenos trotes, depois do cumprimento proposto por um dos integrantes.



FIGURA 6. Jogo das equipes em sala de aula

Nesses dois exemplos, me ative ao tempo da respiração e preparação do corpo para a execução do movimento que era esboçado, às vezes, com um gesto exagerado e o aproveitamento de outros inesperados. Nesse sentido, o discente mantinha ou estendia o movimento conforme a resposta risível advinda dos outros companheiros que o assistiam. Isso me chamou muito a atenção, pois eu via o aluno absorto em alguma recordação, expressando-a corporalmente em seguida. Ou seja, de um movimento contido era esvaído uma expressividade, às vezes desconjuntada, arritmica ou ainda sensual, como fez um adolescente ao rebolar aleatória e maliciosamente o quadril.

Por sinal, foi nesse exercício que constatei a demonstração das práticas sociais por parte dos alunos. Eles parodiavam alguma música, passe sequenciado de dança, rebolado sensual, coreografias executadas em programas televisivos, práticas desportivas ou ainda brincadeiras acordadas entre eles. Assim, rebolar pontuando o glúteos ou tremelicar o corpo inteiro foram expressões comuns no desenvolvimento do exercício, como ainda outros movimentos advindos de práticas como o *Breakdance*, o *Funk*, o *Forró*, a *Capoeira* e saltos e pulos semelhantes à prática do *skate*. Em uma delas, por exemplo, um adolescente se jogou no chão e fez um movimento de barriga para baixo, movimentando-se onduladamente até o centro da cena, idêntico aos passos de *dança de rua*.



FIGURA 7. Movimento de dança de rua no jogo dos nomes

Em resposta a este cumprimento, outro discente, brincando com as próprias inabilidades, entrecruzou as pernas, fez um rebolado, subiu ao palco movimentando-se, pulou, deitou no chão e abriu as pernas realizando uma fotografia expressiva com o dedo na boca, ou seja, contrapondo aquilo que o outro discente do movimento sobre a *dança de rua* tinha feito. Dada a criatividade e ousadia mostradas pelos integrantes dos dois times, mais uma vez não decidimos pelo melhor, apenas sentimos e mantivemos o prazer resultante dos múltiplos risos que tivemos ao desfrutar dessa prática teatral, como em tantas outras ocasiões que ocorreram nas aulas.



FIGURA 8. Resposta ao movimento de rua no jogo dos nomes

Por outras palavras, outra vez a memória corporal proveniente das práticas sociais foi responsável pela produção do cômico e do riso, já que compartilhávamos ou estranhávamos as referências estéticas, artísticas e socioculturais dos alunos-participantes, ou, ainda, a transparência, a generosidade e a ironia em mostrar práticas comumente vivenciadas no cotidiano, mas que, às vezes, são avaliadas como ridículas. Sobre essas questões, conversei de novo com Sergio Lulkin, quando tratou da reminiscência provocada por uma situação cômica:

A memória ou as memórias podem ser os lugares nos quais um episódio cômico se resguarda para poder retornar à mente, retornar à lembrança e, novamente, provocar o riso. Para o narrador no presente, e para aquele que o escuta, essa narrativa gera imagens, desenha contextos para ancorar certa compreensão do que se conta, do que se fala. Exposta a paisagem, temos, então, o acontecimento, o episódio e a surpresa do final inesperado, ou recriado dentro de outra lógica, que nos diverte, que nos faz divergir e nos anima, solicitando certa agilidade, que nos põe ativos em direção à fruição e à compreensão daquele evento. Esses momentos de humor, nos quais há uma cumplicidade pela graça, não precisam ser, necessariamente, marcados pelo riso. No silêncio eles também servem para divertir, quando rimos para dentro ou quando somos levados a pensar sobre o acontecimento, e o riso resulta de um maravilhamento distanciado no tempo (LULKIN, 2007, p. 23).

Conforme essa colocação de Lulkin, e inspirado nos exercícios que aguçaram a memória corporal e a reflexão individual de cada discente, dei início ao debate sobre o conceito de teatro. Expliquei aos alunos que o fato teatral pode ser caracterizado a partir da intencional relação estabelecida entre quem elabora e observa uma cena, sendo que esta

última pode ser apresentada em qualquer espaço, debatendo, ainda, o corpo como um princípio para a constituição da cena e a utilização de outros elementos que podem contribuir para edificação de um evento cênico.

Essa foi uma forma de mostrar outras possibilidades acerca do teatro e relacionadas com o entendimento e recordação das práticas vivenciadas nesse campo por parte dos discentes, como opinou Valter, de 16 anos, sobre o que seria o teatro: “Para mim é uma arte onde existem atores, palhaços, mímicos entre outros. Fui uma vez ao teatro que tinha um mímico, gostei muito, pois ele fez pessoas rirem sem dizer uma palavra”. Já o discente Alisson, de 18 anos, por sua vez, escreveu que o teatro: “É um sistema parecido com o cinema, só que não é no formato de vídeo, o teatro é feito ao vivo. E muito das vezes ocorre um improviso relâmpago para que faça mais sentido na peça. Ou dar uma esquentada na cena. É um lugar onde fazem as pessoas rirem ou entristecerem com o que está ocorrendo no teatro”.

Para dialogar e ampliar as possibilidades de análise com os estudantes, ainda relembrei o vídeo sobre o Hotxuá, sensibilizando-os para a diversidade de modos de se colocar em cena e demonstrados por diferentes grupos sociais, sem que seja, necessariamente, em um edifício teatral, como ocorreu no jogo dos nomes e no jogo das equipes praticados livremente no espaço do auditório.

Por outro lado, ainda cabe destacar que, nesse último **jogo das equipes**, precisamente, também foi abordada a **observação do corpo**, quando eu solicitei aos discentes que caminhassem pelo espaço naturalmente e, depois, fossem seguidos por outros que o imitariam. Contudo, de início, o aluno tentaria demonstrar exatamente o andado do companheiro para, posteriormente, realizar o mesmo caminhado de forma exagerada. Segundo Fo (2004, p. 61), tomar consciência do modo de andar e gesticular contribui para o desenvolvimento das próprias habilidades pessoais, considerando o questionamento que ele fez ao desenvolver um processo com um grupo de mímicos, que apresentava uma movimentação afetada exatamente por não darem atenção ao próprio modo específico de caminhar.

Paralelamente, como o corpo é uma das especificidades a ser conhecido na prática teatral, percebê-lo em suas particularidades garante a produção de som e palavra, estruturação e criação do espaço cênico, a invenção de personagens e comunicação como um todo; mas para expressá-lo comicamente ainda abordei o procedimento da **caricatura**, que por meio do exercício de **observação do corpo** mostrou aos discentes mais uma forma de ressaltar intencionalmente o elemento cômico. Assim, a mesma interrupção do fluxo dos movimentos,

que ocorreu nos jogos, foi tratada nesse exercício, considerando a captura exagerada ou sublinhada de alguma característica do corpo, ou como apontou Bergson ([1899], 2001, p. 22): “as atitudes, os gestos e os movimentos do corpo humano são risíveis na exata medida em que esse corpo nos faz pensar numa simples mecânica”. Ou seja, para Bergson, a rigidez é suspeita pelo fato de a sociedade determinar alguns traços nas pessoas, por isso os seres humanos se adéquam às normas vigentes, mas é nesse meio que o indivíduo demonstra formas de conduta que expressam a comicidade, para isso basta fixar alguma atitude que não esteja de acordo com o usual e convenientemente pré-estabelecido (BERGSON, [1899], 2001, p. 14).

Assim, a abordagem da **caricatura** consistiu em capturar algum traço que pudesse ressaltar determinada diferença no modo de caminhar de cada discente, que, na realidade, também poderia demonstrar algum aspecto peculiar no próprio corpo dos alunos-participantes. Nesse sentido, e conversando novamente com Bergson, este é o movimento quase imperceptível que o caricaturista amplia e torna visível ao público, entretanto, o autor alertou que não é importante somente o exagero e sim como são feitas as contorções na caricatura, já que altera os aspectos da natureza ali apresentada (BERGSON, 2001, p. 20). Em poucas palavras, foi um procedimento usado como forma de ampliar as possibilidades perceptivas em relação ao uso do cômico, além de ter composto os outros exercícios que tiveram o intuito de sensibilizar os alunos a respeito da emergência do cômico em cena.

Assim, outro procedimento que adotei nas aulas foi a **improvisação**, pois ela se apresentou como um fundamento para incitar não só o repertório físico dos alunos, como também a provocação do elemento cômico face à situação proposta e o intencional aproveitamento por parte dos alunos-participantes dos momentos inusitados, ou conforme apontou Fo (2004, p. 117): “[...] Os elementos mais importantes, aliás fundamentais, comuns à atividade de todos os tipos de cômicos são a improvisação e o incidente”. Por outro lado, antes disso, Dario Fo ainda sugeriu que seja indicada ao público a situação do imprevisto, o que oferece ao espectador determinadas referências quanto ao desenvolvimento da história: “[...] Costuma-se dizer em teatro: telefonar ou não as falas, ou seja, revelar ou não, antes do tempo, o jogo cômico de uma situação. Isso significa mascarar o ponto de chegada, ou, pelo contrário, preparar o espectador para o desfecho cômico final” (FO, 2004, p. 64).

De acordo como foi aconselhado por Dario Fo, primeiramente descrevi a situação, pedindo a dois discentes que improvisassem uma cena que consistiria em: entrar no ônibus, pagar a passagem ao cobrador, receber o troco e passar a roleta. A cena foi feita sem problemas. Depois pedi aos alunos que repetissem a mesma situação, mas agora o cobrador

não teria o troco de uma nota de cinquenta reais para dar ao passageiro que deveria descer a duas paradas à frente.

No improviso, os alunos demonstraram um jogo de cena muito interessante, desinibido e engraçado. O discente que fez o passageiro indicou corporalmente todo o trajeto da cena, inclusive os solavancos e balanceios causados dentro do ônibus. Na cena, gradativamente, surgiram muitas situações cômicas, quando, por exemplo, o discente que fazia o cobrador, tomou o revólver de um dos assaltantes, que também entrou posteriormente em cena, e se matou por ter ficado exausto de tanta discussão.



FIGURA 9. Alunos na improvisação do ônibus

Ou mesmo, ao término, quando os participantes resolveram prender um dos passageiros, justamente o que esperava pelo troco, pelo simples fato de ele ser negro, o que provocou uma discussão sobre este tipo de preconceito praticado frequentemente, mas que foi tratado em cena pelos alunos de forma crítica, zombeteira e irônica, como tratou a aluna Larissa, de 16 anos, quando respondeu se ela percebia as estratégias utilizadas pelos participantes para produzir o riso nos jogos praticados nas aulas: “Sim, algumas, como o Valter na cena do ônibus, na forma de falar, de agir, fazendo piada com coisa séria, como o preconceito racial”.

Portanto, essas situações provocaram momentos inusitados e que foram aproveitados pelos alunos, fosse quando indicava a chegada da parada para que o passageiro descesse – ou outros personagens (alunos) entrassem –, fosse pelo exagero e utilização do corpo que era

expresso intencionalmente pelos estudantes, tal qual também respondeu o aluno Hudson, de 17 anos, acerca das estratégias esboçadas pelos seus companheiros de turma nos jogos e nos improvisos: “Forma como a pessoa se expressa, muda, e os trejeitos. Nas duas formas eles exageraram tanto na pronúncia quanto na encenação. O Emanuel, por exemplo, alterava a voz, e se movimentava com exagero”.

Nesse sentido, no caso **da improvisação do ônibus**, a cena foi mais interessante, causando risos entre os que estavam presentes, devido à situação estabelecida entre o cobrador que não tinha o troco para dar ao passageiro que deveria descer nas duas próximas paradas, mas que ainda não tinha recebido o resto do seu dinheiro que, por sinal, era uma quantia necessária para continuar com seu trajeto. Esclareci aos alunos que na primeira cena tudo era usual, não existindo um contraponto; já na segunda, teve o choque de interesses, dando motivos para assisti-la por meio das cômicas-peripécias que surgiam por causa da situação e formas de tratá-la pelos participantes da cena, ou mesmo: “[...] especialmente a respeito das técnicas envolvidas nas contínuas reviravoltas existentes na narrativa. É a situação que dá sustentação a essa história” (FO, 2004, p. 153).

Além disso, cabe destacar que, além do jogo e do improviso, eu sempre começava as aulas com algumas músicas para instigar os sentidos e, de tal forma, a corporeidade dos alunos. Em uma delas, por exemplo, usei o samba-enredo da escola de samba carioca *Estação Primeira de Mangueira*⁴⁸, para discutir os elementos da linguagem teatral por meio da análise da letra do samba-enredo sobre o nordeste brasileiro, vencedor do carnaval em 2002. Como essa agremiação apresentou o nordeste do país de forma festiva, alegre e rica em detalhes, a respeito das manifestações expressivas, artísticas e culturais dessa região do Brasil, decidi mostrar aos discentes como outros elementos atinentes ao teatro, à parte do corpo e do jogo de cena, poderiam ser tratados em um espetáculo. A comissão de frente da escola se apresentou trajada de quadrilha junina, tendo Lampião e Maria Bonita como casal de noivos, o que denotava a presença de outros elementos como o figurino, a maquiagem, a utilização do espaço e a evolução da escola apresentando ao público a leitura feita sobre o tema proposto. De igual modo, isso também pode ocorrer na preparação de uma cena ou espetáculo de teatro, e com o possível emprego dos elementos da linguagem teatral por meio da análise que foi feita a partir dos jogos e dos improvisos que havíamos praticado em sala de aula.

⁴⁸ Música *Brazil com “Z” é pra Cabra da Peste, Brasil com “S” é a Nação do Nordeste*, álbum *Novo Millenium – Sambas de Enredo II*, Lequinho, Amendoim B-F, Gravadora Universal Music, 2007. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/jamelao/brazil-com-z-e-pra-cabra-da-pesto%2C-brasil-com-s-e-a-nacao-do-nordeste/2515016>>. Parte do desfile da escola contendo a apresentação da comissão de frente pode ser acompanhado em: <<http://www.youtube.com/watch?v=0guezoz2hPSM>>.

Por outro lado, mesmo que os discentes demonstrassem desenvoltura no desenvolvimento dos jogos e dos improvisos criados no espaço do auditório, notei que eles apresentavam dificuldades de manter a escuta com o companheiro de cena e com o público. Assim, reavaliemos as cenas feitas nas aulas passadas e propus o **jogo de contar uma história em grupo com apenas uma palavra**. Pedi que cada discente entrasse no exercício aos poucos. No início, eles demonstraram dificuldades de dar continuidade à história, entretanto a narrativa ganhava contornos interessantes e rumos paradoxais em virtude de algumas palavras proferidas repentinamente por algum deles e, muitas das vezes, ampliada de forma paradoxal, proposital e cômica por outros. Para mim, isso aconteceu porque os sentidos foram aguçados, apresentando-se preponderantemente para o processo criativo, conforme também elucidou Lulkin (2007, p. 23), a respeito da sensibilidade para o uso do cômico: “Dentro desse universo de possibilidades, destaco quatro atitudes em direção ao conhecimento do humor e do riso: a observação, a escuta, a abertura para o outro e a disposição para o jogo”.

Assim, para incitar ainda mais os sentidos, a reciprocidade e a desenvoltura, além do favorecimento de um espaço para que os discentes desenvolvessem as perspectivas discutidas nas aulas anteriores, retomei o procedimento da **improvisação**, mas com a situação ocorrendo dentro de um elevador. Eu solicitei a participação de três alunos, dando um objetivo para cada um deles, mas, primeiramente, mostrei e delimito a todos os estudantes da turma o espaço do elevador, informando o principal objetivo aos três alunos-participantes: eles estariam em um prédio de vinte andares com a finalidade de se dirigir ao último andar. De acordo com a situação, o primeiro entraria no terceiro piso portando uma bomba; já o segundo entraria no nono andar extremamente apaixonado e ansioso para se encontrar com a namorada(o); e o último, entraria no décimo sétimo com uma imensa vontade de ir ao banheiro, porém o mais próximo se encontraria exatamente no último andar, onde os outros dois já estariam a caminho.

Em todas as três turmas, os estudantes desenvolveram as cenas com mais cumplicidade, ainda que alguns deles quisessem provocar o riso como um fim em si mesmo. Entretanto, isso foi positivo, pois os outros discentes e eu, enquanto público, não correspondíamos, fosse sem rir, fosse indicando ou propondo outras situações para que os participantes entrassem na proposta indicada. Isso foi uma estratégia utilizada para que eles cultivassem e colhessem, conjuntamente conosco, as brincadeiras e os risos produzidos e partilhados mútua e comicamente em cena.

Outros discentes, por sua vez, cumpriram e mostraram, sobretudo corporalmente, os objetivos que dei para a construção da cena, em particular, um deles que ficou com a função

de se dirigir ao banheiro. No decorrer do improviso, ele não proferiu nenhuma palavra, apenas expressava com o corpo, desconcertado e revirado, o forte desejo de utilizar o sanitário. Por sinal, ele foi o mote para finalizar a cena, pois quando a bomba estava prestes a estourar, ele se sentou nela, levantando-se, posteriormente, como se fosse uma alma. Os outros seguiram a proposta dele e juntos subiram até o palco italiano no qual foram expulsos do paraíso, retornando novamente a terra e apresentando suas habilidades de gingar capoeira com saltos mortais, cambalhotas e piruetas. Essas práticas haviam sido demonstradas ao término de uma aula anterior, sendo assim, solicitei que eles não se sentissem inibidos em executá-las em cena, pois tratamos, naquele dia, dos gestos, dos movimentos corporais e do jogo do ator enquanto parte integrante dos elementos que compõem a linguagem teatral, tal qual ocorreu com a prática da capoeira que havia sido espontaneamente apresentada por eles.

Essas invenções também emergiam a partir de algumas intervenções que eu fazia para ampliar comicamente as situações entre os participantes da cena, principalmente para que eles evitassem falar desnecessariamente e se comunicassem mais corporalmente. Por exemplo, no caso da improvisação do elevador, quando eu executava um som na mesa informando que o ascensor tinha dado um solavanco ou parado de funcionar, ou mesmo na contagem regressiva para a explosão da bomba. Em poucas palavras, indicações de fora do improviso para motivar as estratégias e criação dos participantes. O estudante Wallace, de 17 anos, que participou do improviso, não só escreveu como percebia, mas também como fazia para produzir o riso: “A estratégia era entrar no jogo do outro, se um começa, os outros vão na onda dele dando continuidade à história da forma mais irreverente possível”. Ou seja, os alunos já estavam, pouco a pouco, compreendendo e adentrando na proposta de cultivar a brincadeira e o riso a partir da cumplicidade com o companheiro de cena e em diálogo com o público.

Diante do exposto, resumidamente, no decorrer das aulas eu sempre propunha um jogo, seguido da improvisação e em diálogo com o conteúdo abordado, tal qual fiz para tratar do conceito de teatro e dos elementos concernentes à linguagem teatral. Essa organização também aconteceu por meio da apresentação dos vídeos e análises paralelas que fazíamos em relação às cenas que eram desenvolvidas, cujo uso dos procedimentos do jogo teatral, da improvisação, da observação do corpo e da caricatura funcionava como um espaço de discussão e retomada dos conteúdos debatidos. Por outro lado, dada a oscilação de situações que ocorriam na escola, tais como atividades extraclasses, semana de provas, seminários e projetos interdisciplinares, nem sempre abordei esses procedimentos diretamente. Isso me fez ministrar algumas aulas expositivas e mais discursivas, porém sem perder o teor comunicativo por meio dos momentos cômicos que floresciaam no diálogo com os discentes. Por isso,

gostaria de ressaltar que, selecionei, neste relato, os momentos em que apliquei o cômico de forma objetiva, sem negar, contudo, a variabilidade de situações que surgiram no cotidiano escolar.

Além disso, essa situação que vivenciei na função de professor temporário me mostrou, e denotou ainda mais para esta pesquisa, o emprego do cômico como uma possibilidade metodológica e não única ou exclusiva, considerando as diferentes circunstâncias apresentadas no espaço escolar. Dessa forma, o que fiz foi abordá-lo como fator motivacional no processo de ensino-aprendizagem do teatro, tendo em vista o forte vínculo que os alunos-adolescentes demonstravam ter com o universo do cômico a partir do modo como atuavam e participavam dos exercícios. A discente Dayana, de 18 anos, tratou disso, quando respondeu à pergunta se ela percebia as estratégias que os alunos apresentavam nos jogos e improvisos: “Sim, em algumas, o modo de falar já fazendo palhaçada. Uns mais extrovertidos outros mais tímidos, mas todos tentam fazer uma gracinha para ficar mais engraçado. E ficando mais engraçado, fica mais interessante, a gente presta mais atenção”. De igual modo, ao avaliar a metodologia desenvolvida em sala de aula, a estudante Geovanna, de 17 anos, escreveu o seguinte: “É legal quando algo provoca o riso da gente, quando quem está interpretando ou fazendo algo durante uma das aulas e acaba saindo algo engraçado, foge daquela aula monótona de sempre, fica mais fácil de ser compreendido”.

Assim sendo, para dar continuidade a essas questões, eu ainda utilizei outros procedimentos que geraram o uso do cômico em sala de aula em diferentes oportunidades, em particular, quando tratei e resgatei os conteúdos que os discentes não puderam acompanhar no 1º ano por causa da falta de professores. Ao invés de um resumo ou trabalho escrito, solicitei a eles que elaborassem uma paródia sobre os temas acerca do *Teatro grego* e *Romano* com o intuito de debatê-los comicamente em sala de aula. Pavis (1999, p. 223), exemplarmente, versou sobre o estímulo ao entendimento causado pelo uso desse procedimento, e escreveu: “[...] é o caso da paródia: só a compreendemos se tomamos consciência do objeto parodiado e dos motivos e técnicas do objeto parodiante”.

Diante disso, a seguir apresento uma paródia composta pelos discentes como forma de mostrar a relação que eles fizeram do próprio contexto com o conteúdo estudado, o qual, mesmo possuindo uma perspectiva histórica, não deixou de ser apropriado pelos alunos em virtude da inter-relação que fizeram a partir da influência das práticas sociais, ou até mesmo, da sensibilidade em captar os fluxos estéticos e artísticos presentes no meio social em que convivem. Foi o que propuseram em uma disputa de samba para verificar quem ficaria com o amor do deus grego Dionísio:

Carolina⁴⁹
(Música original)

Carolina é uma menina bem difícil de esquecer
Andar bonito e um brilho no olhar
Tem um jeito adolescente que me faz enlouquecer
E um molejo que não vou te enganar
Maravilha feminina, meu docinho de pavê
Inteligente, ela é muito sensual
Te confesso que estou apaixonado por você
Ô Carolina isso é muito natural

Ô Carolina eu preciso de você
Ô Carolina eu não vou suportar não te ver
Carolina eu preciso te falar
Ô Carolina eu vou amar você

De segunda a segunda eu fico louco pra te ver
Quanto eu te ligo você quase nunca está
Isso era outra coisa que eu queria te dizer
não temos tempo então melhor deixar pra lá
a princípio no Domingo o que você quer fazer
faça um pedido que eu irei realizar
olha aí amigo eu digo que ela só me dá prazer
Essa mina Carolina é de abalar, ô

Ô Carolina eu preciso de você
Ô Carolina não vou suportar não te ver
Carolina eu preciso te falar
Ô Carolina eu vou amar você
Carolina, Carolina

Carolina, preciso te encontrar
Carolina, me sinto muito só
Carolina, preciso te dizer
Ô Carolina eu só quero amar você (2x)
(...) [continua] Carol, Carol, Carol...

Dionísio
(Paródia)

Dionísio é um sujeito bem difícil de esquecer
Andar bonito e um brilho no olhar
Tem cheirinho de uva que te faz enlouquecer
E um rebolado que elas vão contar
Maravilha masculina olha o deus grego Inaê
Curioso, ele é muito jovial
Te confesso Dionísio que precisam de você
Ô Dionísio você é muito especial

Dionísio precisam de você
É na arena que tudo vai acontecer
Dionísio elas vão te adorar
Dionísio querem ver você

De ano em ano ficam loucas para colher
Quando te clamam você quase nunca está
Isso era outra coisa que eu queira te dizer
Não temos tempo essa parte eu vou pular
A princípio no domingo a procissão é pra você
escolha o bode e irão sacrificar
Olha aí no ritual os bambam quis se meter
A procissão começaram a organizar, ô

Dionísio precisam de você
É na arena que tudo vai acontecer
Dionísio elas vão te adorar
Dionísio querem ver você
Dionísio, Dionísio

Dionísio o festival vai começar
Dionísio ao seu lado querem estar
Dionísio precisam de você
Ô Dionísio só me restou beber (2x)
Sou eu, sou eu, sou eu...

Diante essa criação, a paródia serviu como um bom subterfúgio para aproximar algo distante da realidade dos alunos, ou como explicou Bergson (2001, p. 92): “transpondo-se o solene para o familiar tem-se a paródia, assim definido, se prolongará até certos casos em que a ideia que se expressa em termos familiares é daquelas que deveriam ter outro tom, nem que seja por hábito”. Segundo Bergson, dessacralizar determinada ideia é uma forma de construir a comicidade: “obtem-se efeito cômico transpondo para outro tom a expressão natural de uma ideia” (BERGSON, 2001, p. 92).

Assim, para continuar com a ressignificação dos conteúdos a partir das referências apresentadas pelos discentes, ainda revisei os assuntos para a realização das provas por meio do **exercício do Baltazar**, amplamente praticado em oficinas de palhaços, e nomeado pelos

⁴⁹ Música que compõe o álbum *Ana & Jorge ao vivo*. Gravadora SONY, 2006. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/volume/ana-carolina-e-seu-jorge/ana-e-jorge-ao-vivo/2543>>.

alunos de **seu mestre mandou**. O jogo se fundamenta em obedecer e executar tudo aquilo que fosse ordenado pelo Baltazar (professor), e se alguém não cumprisse o seu comando, deveria pagar uma prenda, que em nosso caso sempre estava relacionada com alguma expressividade, como cantar, dançar ou contracenar. A brincadeira foi feita de forma divertida e espontânea pelos discentes, pois eu sempre os confundia dando uma ordem sem informar com antecedência que era o “Baltazar que tinha mandado...” Este exercício realçou a possibilidade de vivenciar corporalmente o que havia sido discutido nas aulas, de forma exemplar, quando pedi a eles que formassem com os próprios corpos, no espaço do auditório, os variados tipos de palcos existentes na historicidade do teatro, como, por exemplo, o palco arena, semiarena, italiano e elisabetano.

Outra questão que me deteve nesse processo com os alunos, e para o desenvolvimento desta possibilidade metodológica, foi a resposta oferecida diferentemente pelas três turmas. Enquanto uma correspondia rapidamente aos exercícios aplicados, principalmente porque possuía alunos mais desinibidos que sempre participavam, se prontificavam voluntariamente e instigavam os outros companheiros de classe; em outra, isso não era tão comum, sobretudo se tratando das alunas, que, na maioria das vezes, se recusavam a participar dos exercícios no desenrolar das aulas; já a terceira turma, ainda que participativa, apresentava uma forte tendência à desorganização e às conversas paralelas, inclusive dificultando o desenvolvimento de algumas aulas, embora eu tentasse me relacionar com eles e compreender atentamente o motivo dessas questões. Às vezes determinadas interferências tumultuadas no momento da elaboração dos jogos, dos improvisos e da minha comunicação com essa turma ficavam desconectadas, principalmente devido à faixa etária dos adolescentes, bastante propensos a uma densa e desvairada liberação de energia.

Então, comecei a me ater a esses fatores, o que me levou a abordar o procedimento do **uso do foco** para capturar a atenção dos alunos e sensibilizá-los quanto ao desenvolvimento da nossa comunicação em sala de aula. Para isso, apliquei, no início de determinadas aulas, o **jogo do foco com a bolinha**, bem como o jogo do **zip-zap e suas variações**, alertando os discentes quanto ao foco em destaque em nosso diálogo e com os companheiros de turma. Isso também favoreceu a própria promoção da brincadeira e do riso, pois ampliou a percepção e o domínio dos alunos nos exercícios desenvolvidos e nas próprias relações construídas entre eles mesmos, tanto em sala de aula quanto em cena. Foi o exemplo do jogo do **zip, zap e suas variações**, quando os discentes, ao repassarem entre si o foco, simularam dar um tapa no outro devido ao barulho emitido pela batida das palmas das mãos, o que também nos fez recordar das bofetadas desferidas pelas duplas de palhaços.

Além disso, o procedimento com o uso do foco foi uma estratégia para esclarecer aquilo que era apresentado como risível em cena, delineando e contribuindo ainda mais com o “tempo cômico” proposto pelos alunos no momento das criações, fosse com jogos e com improvisos, fosse com cenas preparadas que seriam apresentadas abordando os conteúdos históricos ligados ao teatro. De igual modo, Dario Fo recomendou focar as ações com clareza, por menor que ela seja, pois o espectador acompanha cada ação como se estivesse com uma filmadora na cabeça, a qual enquadra e registra cada movimento. Ele descreveu uma cena na qual devia fazer com que o público focalizasse o seu rosto, para isso, ele enrijeceu a parte inferior de seu corpo, e por meio de gestos trouxe a atenção do público à parte superior. Segundo Fo, a atenção em focar as partes a serem comunicadas é importante para que o espectador não perca a compreensibilidade do que está sendo apresentado (FO, 2004, 77-78). Nesse sentido, entendo que, se rimos daquilo que entendemos ou ainda rejeitamos o ridículo compartilhado esteticamente, o foco pode ser um procedimento para auxiliar favoravelmente a intenção do que é apresentado comicamente.

Nessa perspectiva, mais um procedimento que facilitou o uso do foco nas aulas e, igualmente, no esclarecimento e delineamento do que era proposto em cena comicamente, foi a **máscara**⁵⁰. Então, como venho conversando com Dario Fo no decorrer deste texto, além de motivar as habilidades pessoais em virtude da necessidade de sobrevivência, a máscara sintetizou os movimentos e os gestos em cena, contribuindo com a expressividade e repertório físico dos alunos, ou, tal qual explicou Dario Fo:

O uso da máscara impõe uma particular gestualidade: o corpo movimenta-se e gesticula incessante e completamente, indo sempre além do mero balançar de ombros. Por quê? Porque todo o corpo funciona como uma espécie de moldura à máscara, transformando sua fixidez. São os gestos, com ritmo e dimensão variável, que modificam o significado e o valor da própria máscara [...] (FO, 2004, p. 53).

Dessa forma, enquanto eu arrumava as máscaras em cima do palco, entre as notas de forró e baião executadas por uma variedade de objetos compostos para a música *Xique-*

⁵⁰ Para realizar essa atividade com os alunos comprei seis máscaras em uma loja de fantasias, elas possuíam uma expressão com contornos quadrados e delineamentos expressivos nas sobrancelhas, nos olhos, no nariz (um pouco perfilado), na boca, no osso malar (maças do rosto) e no maxilar (extremidade do queixo). Por isso, gostaria de esclarecer que não abordei a *máscara neutra* investigada pelo ator, mímico e professor de teatro, o francês Jacques Lecoq (1921-1999), que buscou favorecer a formação de atores por meio da análise e expressividade do movimento corporal através da máscara. Além disso, à parte as rusgas estabelecidas entre ele e o seu ex-aluno Dario Fo, quero destacar que compartilho da abordagem do segundo por causa da atenção dada ao aspecto sociocultural e histórico do uso da máscara como fator motivacional ao desenvolvimento das habilidades humanas em festejos e outras práticas cênicas. Por outro lado, as proposições do pesquisador teatral francês podem ser conhecidas em: LECOQ, J. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. Com a colaboração de Jean-Gabriel Carasso e de Jean-Claude Lallias. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac; São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

*xique*⁵¹, os discentes adentravam ao auditório. Alguns deles riram imediatamente, porque eu estava descalço, com uma blusa regata e calça de malha; enquanto outro se aproximou de mim e me girou, vislumbrado com a vestimenta que eu estava para ministrar a aula do dia. Apesar disso, duas das turmas não vieram vestidas adequadamente e conforme havíamos combinado previamente, mas isso não impediu que eles também retirassem os calçados, arregançassem as bainhas de suas calças e se lançassem na atividade, uma vez que o professor também se apresentava disponível e cumpria com o que havia sido acordado com todos eles.

No início, visando colocar os discentes em contato com o ambiente e os outros, solicitei que caminhassem pelo espaço sentindo toda a estrutura do pé em contato com o chão, para realizarmos, seguidamente, o **cumprimento grupal com algumas partes do corpo**. Ou seja, ao passar por alguém, o aluno deveria saudá-lo com o dedo do pé, a panturrilha, o joelho, a coxa, o quadril, os cotovelos, a testa, as orelhas...



FIGURA 10. Exercício do cumprimento

A cada cumprimento os estudantes se entusiasmavam em virtude do contato diferente e também brincavam com isso, como no momento no qual um estudante alto e magro deixou os cotovelos a sua altura para cumprimentar uma aluna menor do que ele. No decorrer do exercício eles também ressaltavam as diferenças, ora porque um aluno era maior, tal qual o exemplo, ora porque outro tinha as costas mais largas, pernas alongadas, dedos extremamente arredondados... Dito de outro modo, os estudantes se reconheciam a partir das diferenças, embora alguns não deixassem de demonstrar algum tipo de vergonha diante da exposição pessoal.

Em seguida, para instigar a corporeidade dos discentes, e ainda com a música, abordei o exercício de **pontuar exageradamente alguma parte do corpo**. Era evidente que para eles parecia estranho, mas, aos poucos, eles se expressavam e se mostravam um pouco mais, à medida em que eu também me envolvia com alguns deles para romper com a inibição,

⁵¹ Música que integra o álbum *Com defeito de fabricação*, José Miguel Wisnik, Tom Zé, Gravadora: Trama, 1998. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/tom-ze/defect-14-xiquexique/2337599>>.

solicitando que todos explorassem o espaço corporalmente, jogando-se no chão ou expressando-se livremente. Em um momento, por exemplo, um dos alunos entrecruzou os braços com as pernas e começou a andar saltitando com as mãos, deixando o quadril pontuado para cima. Resumidamente, desde o movimento mais tímido ao mais espalhafatoso, eu estimulava os alunos para que eles adentrassem na proposta do exercício, a fim de contextualizar corporalmente o uso da máscara.



FIGURA 11. Exercício de pontuar exageradamente o corpo

Depois disso, convidei seis discentes para participar voluntariamente do exercício de **sentir o corpo com a máscara**. A experiência consistiria em: respirar, olhar para o objeto e colocá-lo virado de costas para a plateia; posteriormente, bastaria ficar frente ao público e ser conduzido pela sensação de estar com a máscara no rosto e com os demais parceiros que assistiriam à cena. No entanto, inicialmente, fiz uma demonstração para evitar que os alunos falassem ou pegassem no objeto quando ele já estivesse no rosto.



FIGURA 12. Demonstração do exercício com a máscara para os alunos

Também, para preveni-los da preocupação ou necessidade de modelar algum movimento próximo ao da *commedia dell'arte*, ou outros exemplos que talvez direcionassem artificialmente a corporeidade dos alunos, isto é, referências que não condiriam ao contexto de vivência daquele exercício e dos seus respectivos participantes. Percebi que isso foi adequado, já que os estudantes ficaram mais animados e interessados em fazer o exercício depois do silêncio instaurado no espaço do auditório no momento da minha demonstração, o que me

mostrou a atenção deles com a movimentação que eu apresentava, sem me prender em técnicas artificiais, e sim na sensação que eu expressava corporalmente ao sentir a máscara.

Ao se prontificarem para participar da proposta, ainda me chamou a atenção o fato de os discentes executarem atentamente cada etapa, antes de colocarem o objeto. De igual modo, o vislumbre que eu tive ao sentir mais uma vez o silêncio estabelecido no auditório, desta vez, encoberto pelos gigantes-corpos-juvenis que começavam a brotar com a máscara no rosto. De todos eles, somente um aluno se virou esboçando gestos artificiais, mas eu insisti para que deixassem o corpo responder por conta própria, e o grupo se permitiu. Os estudantes sentiam a máscara e apresentavam um caminhado lento na medida em que eu pedia para que eles reagissem em conformidade com aquilo que estavam sentindo. Ao mesmo tempo, os participantes nos deixavam cada vez mais absorvidos com a própria tentativa de se ver e mostrar através da máscara, além das relações que começavam a surgir espontaneamente entre eles.



FIGURA 13. Alunos iniciando o exercício da máscara

Assim, de movimentos contidos eles iam se soltando e as relações também iam surgindo. Enquanto um ficava solitário com uma participante que tentava abraçá-lo, outros andavam pelo espaço buscando algum impulso para se expressar e começar a relação. Depois de encontros e desencontros que emergiam a partir das proposições dos discentes, um tambor que havia na sala foi o motivo para várias criações, como quando um participante se apresentou como o chefe da tribo e os outros o seguiram, venerando-o, mas depois, ele foi sacrificado pelo grupo.



FIGURA 14. Alunos desenvolvendo o exercício da máscara

Também ríamos pelo fato de vermos o companheiro expressando-se, quer de modo diferente, quer de modo ampliado, a sua simpatia, antipatia, timidez, força, meiguice, desenvoltura, sensualidade, habilidade, inabilidade, dentre outras, e, especialmente, as ações e reações que eram expressas nitidamente pelos participantes em cena, confirmando as palavras de Fo (2004, p. 65), quando escreveu que: “O interessante da máscara, repito, é o fato de ser um extraordinário instrumento de síntese”.

Já no caso das alunas mais inibidas, elas acabaram se mostrando mais abertamente para a brincadeira de tal modo que suas práticas sociais também apareceram, pois passaram a pontuar um rebolado, passe de forró praticado ou golpes de luta aprendidos, como os poderes emitidos por personagens em desenhos animados.





FIGURA 15. Alunas executando o exercício da máscara

Além disso, em determinados momentos, pedia para que elas e os outros participantes se posicionassem em fileira e apresentassem, um por um, sua principal habilidade. No diário de bordo, por exemplo, a aluna Paloma, de 18 anos, expressou sua sensação depois de ter experienciado o exercício:

Eu tive a oportunidade de usar uma máscara na aula de arte, e foi incrível ver o poder que a máscara tem sobre nosso corpo. Eu com minha timidez nunca pensei que iria ficar tão à vontade na frente dos meus colegas e do professor. Eu fiz apenas o que me deu vontade, meu corpo falou mais alto e as coisas foram acontecendo. Uma experiência sensacional! Gostei demais.

Na turma que tinha mais propensão à dispersão, por sua vez, a resposta também foi positiva quanto ao uso do procedimento da máscara, já que ela auxiliou na imersão dos discentes nas práticas desenvolvidas nas aulas. Eles não apenas se permitiram senti-la, como também liberaram a energia que tinham, brincando e se relacionando em grupo. Foi o caso do momento em que todos eles se jogaram no chão, um em cima do outro, buscando entre eles mesmos um equilíbrio que foi provocado pelo desequilíbrio que emergia a partir da brincadeira estabelecida entre eles em cena.



FIGURA 16. Grupo de alunos desenvolvendo o exercício da máscara

De modo geral, e reiteradas vezes, os discentes avaliaram o emprego da máscara positivamente, pois se sentiram mais protegidos diante dos outros (público), o que, segundo depoimentos, facilitou a própria expressividade, pois ao se esconder sob a máscara eles

puderam se revelar ainda mais. Foi o que explanou em seu diário de bordo o discente Bruno, de 17 anos:

É uma forma talvez de descobrir as pessoas como elas realmente são, ou talvez uma forma mais exagerada delas. O que é bem engraçado, porque não conhecemos como elas são de verdade e quando elas colocam as máscaras “talvez” sejam verdadeiras consigo mesmas, ou algo do tipo. A expressão da máscara com os movimentos corporais dos participantes foi uma coisa cômica para mim.

De fato, isso me ficou esclarecido devido à ampla participação dos alunos nesse exercício e à avaliação favorável que eles fizeram do uso desse procedimento nas aulas⁵². Por outro lado, a máscara acabou colaborando e compondo o que havia sido desenvolvido nos outros exercícios, tanto pela provocação e abertura de espaços para a tomada de consciência dos estudantes em relação à corporeidade em cena, ao uso do foco, à limpeza dos gestos e aos movimentos, quanto pela disponibilidade para o jogo e para o improviso, deixando que a situação emergisse a partir das relações e da motivação das práticas sociais trazidas e esboçadas pelos participantes em cena.

Para mim, o momento mais emblemático, e que resume essas impressões acerca da influência exercida pelas práticas sociais na atuação dos discentes, foi quando dois deles mostraram suas habilidades de gingar capoeira e, inesperadamente, um golpe acertou a cabeça de um, o qual, por outro lado, não deixou de aproveitar o ocorrido mantendo e continuando amistosamente com o jogo de cena. Em seguida, após o confronto, eles ainda apresentaram uma postura parecida com a de dois exímios lutadores.



FIGURA 17. Prática social da capoeira no exercício da máscara

Entretanto, muitas dessas reflexões que descrevo agora, nesta “salada”, vêm saboreadas pelos momentos nos quais percebíamos que os participantes notavam que ríamos da situação, ampliando ainda mais os movimentos inusitados ou intencionalmente aproveitados, e que floresciam em cena sem a prévia elaboração de uma dramaturgia. Aliás,

⁵² Depois do procedimento com a máscara, os alunos não apresentaram tantas recusas com relação ao uso dos recursos audiovisuais no decorrer das aulas, como a câmera fotográfica.

tais cenas foram construídas pela inter-relação dos expressivos e epidérmicos-corpos-aloados-juvenis, e isso me fez reconhecer que o espaço tinha sido construído para que os estudantes pudessem se sentir livres, brincando e produzindo esteticamente o riso por meio do intencional uso do elemento cômico nos jogos, improvisos e cenas. Isso ainda me faz conversar outra vez com Viola Spolin, quando avaliou que:

Todo indivíduo que se envolve e responde com seu todo orgânico a uma forma artística, geralmente devolve o que é comumente chamado de comportamento criativo e talentoso. Quando o aluno-ator responder com alegria e vitalidade, o professor-diretor saberá que o teatro está, então, em sua pele (SPOLIN, [1963], 2010, p. 37).

Dito de outro modo, as mesmas peles juvenis que tiveram os poros fermentados pela *epiderme* da *alma* incitada pela memória corporal oriunda de suas respectivas práticas sociais. Por outras palavras, os gestos, os movimentos, as expressões e as intenções que foram mostradas comicamente mediante a percepção que tive daquilo que nomeio como *impulso epidérmico*. A aluna Larissa, de 16 anos, por exemplo, avaliou a proposta metodológica na elaboração do seu diário de bordo versando sobre o corpo, e registrou: “[...] a metodologia fez a turma de certa forma se unir, e melhorar alguns elementos em cena e não só em cena, mas na vida, como a atenção e o deixar-se guiar pelo corpo, aprendemos a utilizar o nosso corpo”. Já aluna Jordana, de 17 anos, por sua vez, opinou em seu diário de bordo da seguinte forma: “Sem dúvidas a metodologia usada dentro de sala de aula nos ajudou bastante, a liberdade que ganhamos a cada aula, as novas dimensões que capitamos de mundo e principalmente que arte não é apenas uma matéria que devemos aprender e sim temos que sentir”.

Por isso, para resgatar e motivar a sensação dessa memória corporal, eu ainda solicitei que os estudantes elaborassem algumas cenas em relação aos conteúdos históricos ligados ao teatro inspirando-se no aprendizado dos procedimentos aplicados e desenvolvidos no decorrer das aulas. Como de costume, eles trouxeram suas criações de acordo com as vivências cotidianas. Em uma delas apresentaram a *Commedia dell'arte* com seus pais, velhos, casais de namorados e outros tipos com indumentárias contemporâneas.



FIGURA 18. Apresentação dos alunos sobre a *Commedia dell'arte*

Em outra versaram sobre o *Teatro Medieval* a partir de um ensaio da cena bíblica sobre a criação do mundo, porém, sob a direção artística de um bispo autoritário, verificada, sobretudo, nas tarjas de censura usadas pelos alunos que fizeram Adão e Eva.



FIGURA 19. Apresentação dos alunos sobre o *Teatro Medieval*

Ou, ainda, do jogo de cena desenvolvimento e recheado de erros de falas, proposital e imprevistos, que fizeram na apresentação de uma cena da peça *Otelo*, escrita pelo dramaturgo inglês, William Shakespeare (1564-1616)⁵³.



FIGURA 20. Cena dos alunos da peça *Otelo*, de William Shakespeare

Nessas apresentações, sinteticamente, pude observar estudantes livres, brincando em cena. O conteúdo foi articulado de forma diluída no desenrolar das apresentações, assim como a tomada de consciência dos alunos quanto ao uso dos procedimentos abordados nas aulas, seguida dos mesmos modos zombadores de tratar a cena teatral comicamente, isto é, por meio do erro, dos equívocos, do inusitado, dos paradoxos, dos disfarces, dos travestimentos e

⁵³ A disciplina de Arte, principalmente o Teatro, não possui um livro didático igual aos outros componentes curriculares. Mesmo assim, para evitar estender as horas-aulas e de coordenação pedagógica em casa, na qual eu realizava pesquisas na internet para tratar e oferecer textualmente o conteúdo aos alunos, consegui, por intermédio de pesquisas e conversas com amigos-professores, uma série de livros que aborda o teatro no ensino médio. Apesar do foco excessivo nos dramaturgos e seus textos teatrais, o livro me auxiliou no tratamento dos temas que abordei com os alunos nessa experiência, além de se apresentar como um aporte de pesquisa ao expressivo número de professores que me disseram não encontrar nenhum material didático para suas aulas, o que dificultava – como escutei no período das pesquisas – o aprofundamento dos conteúdos. Para tanto, ver: PAULA, L. de. **Cena em sala**: ensino médio, volume 2. 1 ed. Brasília, DF: HTC, 2011. Os livros estão disponíveis e organizados em três volumes, conforme as três séries que compõem o ensino médio. A referência que citei está destinada ao 2º ano.

reviravoltas tão frequentes na elaboração de algumas comédias, tal qual pontou Fo (2004, p. 149).

Assim, com essa proposta de construir cenas relacionadas com os conteúdos estudados, desta vez busquei motivar a memória corporal dos alunos acerca dos procedimentos elaborados e dos ensinamentos sistematizados em sala de aula, de modo que eles pudessem ter outro olhar da experiência por meio de uma apresentação teatral propriamente dita. Além disso, foi uma forma de eles aguçarem o interesse dos companheiros de turma diante da criação comicamente apresentada, como apontou e questionou em seu diário de bordo o discente Júlio, de 16 anos: “De uma forma geral acredito que todos os grupos conseguiram retratar por meio das peças o conteúdo que ganharam. Cada equipe com suas particularidades e jeito de fazer trabalho conseguiu tornar um conteúdo maçante em algo legal e instigador”.

Diante dessa perspectiva, pude constatar que, ao propor uma possibilidade metodológica por meio do cômico, os alunos se colocaram favoravelmente disponíveis ao seu desenvolvimento, porque ela abriu espaços e possibilidades para que eles se apropriassem do conhecimento institucionalizado a partir do próprio modo de fazer, conhecer e estar no mundo. Por outras palavras, eu entendo que o estímulo à exploração do elemento cômico facilitou o elo do sujeito com o conhecimento, sendo que este último, ainda que desconhecido, se tornou próximo em face da comunicação proporcionada pela promoção da brincadeira e cultivo ao riso compartilhado ou desarticulado mediante os códigos e significados apreciados, ou não, pelo grupo de alunos. Ou mesmo, como avaliou o educando Lucas, de 16 anos:

Esse tipo de metodologia pode despertar o interesse do aluno em participar das aulas por se divertir enquanto participa dos jogos. Todos os jogos tem em mente testar sua atenção e percepção, outros com um objetivo até indireto de desinibir as pessoas, pois tem que fazer movimentos, muitas das vezes engraçados e faz também com que use a criatividade em certos momentos.

As descrições e reflexões que apontei neste relato, e em diálogo com todos os discentes, estão direta ou indiretamente relacionadas com o que tem sido debatido e proposto nos currículos escolares e documentos oficiais com vistas a um diálogo promissor no processo de ensino-aprendizagem na educação escolarizada. Foi o caso dos PCNEM (2006), citados na introdução deste estudo, os quais, no percorrer de suas linhas, mostraram os históricos conflitos entre as pedagogias excessivamente centradas, ora no professor, ora no aluno; ou, ainda, aquelas mais voltadas para o contexto social devido às influências de vertentes políticas e ideológicas; além das interferências tecnológicas resultantes dos impactos da globalização na relação de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o documento não deixou de sugerir ao

professor a busca por abordagens pedagógicas mais contextualizadas, em virtude da eliminação das barreiras e dicotomias entre o conceito de Arte e Cultura e, de igual modo, do reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural, o que ocasionou uma articulação com o saber cotidiano trazido por cada discente na interconexão de conhecimentos levantados no processo educativo, ou ainda:

Quanto mais o aluno e o professor conhecem, vivenciam, experienciam e compreendem seu contexto e o dos outros, as possibilidades dos códigos, as possibilidades das mídias e dos materiais, maior se torna a ZONA DE INTERESSE. A isso chamamos de APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (BRASIL, 2006, p. 180).

Do mesmo modo, em meu entender, é difícil determinar pontualmente o impacto desta abordagem pedagógica na aprendizagem dos alunos por causa do aspecto subjetivo de cada discente. Entretanto, ao descrever e refletir sobre o tratamento estético oferecido pelo cômico nessa experiência teatral, eu consigo expor tranquilamente que ele funcionou com um fator motivador ao levar o processo de ensino-aprendizagem a uma atualização do currículo escolar. A discente Stephanie, de 17 anos, exemplarmente, ofereceu uma contribuição para essa questão, quando avaliou a metodologia desenvolvida em sala de aula:

Para mim desse jeito é bem melhor para aprender, o professor deixou de usar o quadro para mostrar como é aquilo na prática e depois na teoria, isso nos ajudou porque quando você faz uma prova você lembra das coisas mais fácil e desse jeito além de ser diferente e bem mais legal de estudar, até porque ninguém merece ficar só escutando professor só falar.

Ao chamar a atenção para a relação entre a teoria e a prática na abordagem dos conteúdos essa aluna resumiu o espaço/tempo que o sistema da semestralidade ofereceu, pois permitiu que eu articulasse as aulas práticas com os conteúdos exigidos nos currículos e vestibulares, embora a demanda de estudos para os alunos tenha ficado maior, considerando a soma de atividades de todas as disciplinas cursadas no semestre. Por outro lado, pergunto-me se a aluna não mostrou novamente a relevância da provocação da memória corporal proporcionada pela experiência teatral? Além disso, se a abertura de um espaço favorável, por parte do professor, na abordagem dos conteúdos concernentes à linguagem teatral colaboraria na comunicação e produção de conhecimento com os alunos?

Talvez, o que consigo absorver após essa experiência é que o cômico não se apresenta como a solução, mas sim como uma possibilidade metodológica cativante na e para o processo de ensino-aprendizagem do teatro...



FIGURA 21. Partes do desenvolvimento do processo artístico-pedagógico

CAPÍTULO 3 – DO CÔMICO DIÁLOGO TEÓRICO-PRÁTICO

3.1. Um *pot-pourri* sobre o cômico

Depois de mostrar ao leitor um pouco da minha experiência artístico-pedagógica em espaços informais, não formais e formais de ensino-aprendizagem, inicio este terceiro capítulo elaborando um percurso histórico e conversando com alguns autores que refletiram sobre a manifestação do cômico e os seus aspectos artísticos e estéticos em determinadas realidades.

A minha intenção é refletir sobre o tratamento da comunicação e produção de conhecimento que o cômico pode oferecer como uma possível metodologia para a pedagogia teatral. Por outro lado, sempre que possível, retomo o diálogo com os artistas, professores, participantes e alunos, bem como as experiências que foram descritas, para decorar esta “salada” com as variadas pétalas de flores e especiarias que compõem a jarra, ou panela podre, que dão sentido, literalmente, à palavra francesa *pot-pourri*. Este é um estrangeirismo usado no português brasileiro – para alguns erroneamente –, como “pout-pourri”, atribuindo significado a uma mistura parcial dos versos de algumas músicas ou poemas⁵⁴.

Deste modo, convido o leitor a me acompanhar na construção desse diálogo para que possamos pensar juntos acerca de alguns “olhares” sobre o cômico, sem que nos restrinjamos às visões que desmerecem ou consideram inadequadas para as reflexões contemporâneas, alguns conceitos, teorias ou fatos históricos. Ao contrário, ao tratar do cômico, tomo qualquer tipo de conceito historicamente estabelecido como uma forma de conhecimento que pode ser reelaborada, revista ou ressignificada por meio do diálogo ou produção artístico-pedagógica proposta, porém, compreendendo o contexto sociocultural no qual ela está inserida. Como também ocorreu com a ressignificação da palavra francesa *pot-pourri* no português brasileiro.

Não pretendo, todavia, determinar esquemas históricos sobre o que seria o cômico no decorrer da humanidade, mas possibilitar a construção de um diálogo com autores que investigaram o tema em alguns contextos, compreendendo que a história não é fixa, suas possibilidades são diversas. Nesse sentido, mais uma vez cabe mencionar as colocações do educador brasileiro Paulo Freire (1996, p. 19), quando disse que: “(...) a História é tempo de

⁵⁴ Sobre essas questões da transposição errônea do termo francês para a língua portuguesa, ver a reportagem da *Revista Veja*, de 18/08/2011, disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/consultorio/%E2%80%98pout-pourri%E2%80%99-ou-%E2%80%98pot-pourri%E2%80%99-um-cheiro-de-podre-no-ar/>>>.

possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”.

Por estas questões que venho dialogando com Rabetti (2005, p. 47), que ao elaborar uma análise da dramaturgia, cena e interpretação contidas na produção artística do autor paraibano Ariano Suassuna, considerou que ele não propôs rupturas no processo de modernização teatral brasileiro, desmerecendo as fontes populares e tradicionais. Ao contrário, para ela, ele construiu, e manteve em sua obra, uma linha de continuidade evidenciada pela influência da literatura e formas teatrais advindas da cultura europeia, porém, destacando os aspectos perceptíveis em seu contexto sociocultural.

Nesse sentido, Rabetti (2005, p. 48) citou os personagens *João Grilo* e *Chicó*, da peça *O auto da compadecida*, escrita por Suassuna em 1955, como um exemplo do dueto cômico evidenciado em outros contextos históricos, mas na qual o autor realçou as características do nordeste brasileiro e das lembranças dos circos sertanejos que ele acompanhou na infância. Ao analisar a peça e as colocações de Suassuna, Rabetti argumentou:

Isso posto, dizemos que, dos vários elementos circenses presentes na moderna comédia brasileira o *Auto da Compadecida*, o mais relevante, a nosso ver, é dado pela presença de uma especial dupla, formada por dois dos “heróis sagazes”, “amarelos”, mais significativos da cultura brasileira: João Grilo e Chicó. No dizer de Ariano Suassuna, essa “dupla vem, é claro, do Mateus e do Bastião do bumba-meu-boi, do palhaço e do Besta Circo”. (Suassuna, 1973) Para Ariano, de fato, essa dupla elege parceiros da tradição mais local, sem descartar, mesmo que invertendo sentidos e hierarquias, parentescos internacionais (RABETTI, 2005, p. 52).

Outro autor com o qual venho dialogando e tratou dessa influência exercida pelo contexto sociocultural em práticas historicamente estabelecidas, tendo como parâmetro a dinâmica interacional entre os povos, foi o cômico italiano Dario Fo. Em particular, quando ele explicou a utilização da máscara pelos cômicos na *commedia dell’arte*, mostrando o quanto este objeto apresentava intrinsecamente as características e práticas cênicas exercidas por diferentes grupos sociais, desde o teatro greco-romano, influenciado pelo oriente, à *commedia dell’arte*, que possuía máscaras parecidas na constituição de suas práticas cênicas, ou, nas próprias palavras do autor: “A partir dessas analogias, podemos compreender a trajetória das migrações culturais, desde o Oriente até o Mediterrâneo, do mundo antigo ao da *Commedia dell’Arte*” (FO, 2004, p. 40)⁵⁵.

⁵⁵ O cômico e o riso têm se tornado objetos de pesquisas para averiguar as relações humanas, o conhecimento e suas relações com mundo em vários campos do saber, como a História, a Literatura, a Sociologia e a Política. Para essas questões, ver: KUYUMJIAN. M. M. M. de; MELLO. M. T. N. **Cultura cômica e ambiência cotidiana**: história cultural, risibilidade e humor. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

Dessa forma, por mais que o cômico possa ser um elemento que emerge pelo modo como os sujeitos o produzem intencionalmente em uma cena, há resquícios de outras manifestações socioculturais que, de uma forma ou de outra, influenciaram as práticas de outros grupos, considerando a própria mobilidade cultural.

Foi o que ocorreu com o entendimento e características do gênero cômico, sobretudo no mundo ocidental. Mesmo que ele não seja a única possibilidade de análise neste texto, e muito menos o meu objetivo principal, sua perspectiva enquanto gênero dramático ou literário influenciou significativamente as características dadas ao cômico no decorrer dos tempos, cujas principais ideias podem ser retratadas a partir dos escritos de Aristóteles na *Arte Poética*, nos quais escreveu a clássica passagem:

A comédia é, como dissemos, imitação de homens inferiores; não, todavia, quanto a toda espécie de vícios, mas só quanto àquela parte do torpe que é o ridículo. O ridículo é apenas certo defeito, torpeza anódina e inocente; que bem o demonstra, por exemplo, a máscara cômica, que, sendo feia e disforme, não tem expressão de dor (ARISTÓTELES, 1951, p. 108).

O autor ainda registrou não haver conhecimento no que diz respeito à história dos aspectos cênicos do gênero cômico: máscaras, coros, textos (ARISTÓTELES, 1951, p. 109). Enquanto o tradutor do texto, Eudoro de Sousa (1951, p. 33), explicou que se admite a perda do segundo livro da *Arte Poética*, justamente aquele que trataria da comédia. Por outro lado, o crítico e historiador de teatro, o estadunidense John Gassner (1903-1967), descreveu, em *Mestres do Teatro I*, de 1940, as partes compositivas da comédia grega, inspiradas na elaboração de uma tragédia. Gassner ([1940], 2005, p. 93) informou que a comédia antiga, primeiramente, começava com uma cena de caráter expositivo; depois entrava o coro; logo após tinha a disputa ou *agon*, em que as personagens debatiam os seus pontos de vista; a parábase, que era o retorno do coro explicando as intrigas resultantes do *agon*, na qual se apresentava o ponto de vista do dramaturgo; e, posteriormente, os atores executavam cenas curtas e a peça terminava com as resultantes do *agon*.

Já Verena Alberti (2002), discorrendo sobre a consequência da perda deste suposto livro sobre a comédia, informou que alguns autores acreditam que o cômico não teve tanta importância e muito menos abrangência nos escritos de Aristóteles, pois, naquela época, não havia conhecimento suficientemente satisfatório sobre o desenvolvimento da comédia, contrariamente ao que já tinha sido estabelecido formalmente para a tragédia e a epopeia, e esclareceu que: “[...] apesar de o riso e o risível terem se estabelecido como questões legítimas no pensamento antigo, não se pode dizer que se destacavam como temas capitais.

Estes eram muito mais a verdade e o ser, para Platão, e a tragédia para Aristóteles” (ALBERTI, 2002, p. 46).

Dessa forma, a tragédia foi o gênero dramático que ganhou maior destaque nos escritos do filósofo grego, tornando-se um modelo de qualidade superior em comparação à comédia, tendo por objetivo provocar a catarse, advinda da forte identificação emocional do público com a personagem (ARISTÓTELES, 1951, p. 110). Contudo, a falta de informações relacionadas ao gênero cômico no pensamento ocidental faz com que suas características sejam reformuladas no decorrer do tempo, por não existirem definições tão específicas quanto aquelas dedicadas por Aristóteles ao gênero trágico. É sobre isso que discorreu a professora da área de pedagogia teatral do Departamento de Artes Cênicas da UnB, Clarice da Silva Costa:

Aristóteles, de certa forma, sedimenta a conceituação negativa em torno do cômico. Na Poética, ele faz importantes assertivas sobre o trágico, reafirmando o cômico na esfera do erro e do vício. O filósofo grego define o cômico, como uma forma de “vício”, não como um mal em si, mas sim, “uma torpeza anódina da alma”, e “risível”, como as máscaras da comédia que são deformadas e não demonstram dor. Assim, Aristóteles não discorre sobre o riso como elemento provocador da catarse. O estagirita não atribuiu ao cômico um valor purificador das emoções humanas, pois a comédia não permitiria a empatia (pathos), ou seja, a identificação imediata entre protagonista e público porque a comédia visa à exposição das qualidades ou defeitos da personagem exposta em uma situação que possa provocar o riso.
[...] Aristóteles define uma importância ontológica e social para a tragédia, deixando o estudo do cômico em aberto (COSTA, 2000, p. 22-23).

De acordo com essa perspectiva, apontada pela professora Clarice Costa, o cômico seria reformulado no decorrer dos tempos justamente pela falta de precisão do filósofo grego em apontar o desdobramento de suas características. Isso fez com que Costa (2000, p. 71) também acenasse para o contexto sociocultural como forma de identificar a produtividade do cômico, ao analisar a obra do comediógrafo brasileiro, Martins Penna (1815-1848), que, ainda segundo a autora, escreveu suas peças motivado pelos conflitos e diferenças sociais da época, aguçando o interesse da plateia e contemplando os seus anseios e expectativas por meio da liberação do riso. O mesmo fez Rabetti (2007) ao analisar as comédias ligeiras de Armando Gonzaga (1884-1953) e Gastão Tojeiro (1880-1965), os quais, para a autora, possuíam uma técnica e habilidade apuradas para atrair o público aos espetáculos, tendo em vista a influência dos aspectos sociopolíticos e econômicos na tematização de suas comédias ligeiras. Nestas duas perspectivas, mesmo que atreladas a questão de gênero, chamo a atenção para o fato de essas duas autoras detectarem a influência do contexto sociocultural para a produtividade e o interesse pelo cômico e o riso, tanto por parte dos autores como do público.

Ainda dentro dessa questão do gênero cômico, Vilma Arêas (1990) explicou que houve, no decorrer dos tempos, o fortalecimento de um preconceito intelectual com o gênero

da comédia por acreditarem que a sua produção não seriam tão digna em relação aos textos trágicos, sobretudo porque muitas comédias parodiavam ou burlavam uma tragédia. Mas a autora alertou que, contraditoriamente, a comédia acaba sendo um gênero sofisticado, pois brinca e problematiza com os mecanismos do drama, criando uma interlocução de gêneros.

Em contrapartida, o teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931-2009) questionou, em seu livro *Teatro do oprimido* (1998), o sistema trágico proposto por Aristóteles. Boal partiu da premissa de que todo teatro é político, afirmando que o filósofo grego criou um dos maiores sistemas de coerção social ao instituir uma organização espacial, na qual o público deveria assistir aos espetáculos aceitando todas as informações advindas da trama sem um posicionamento crítico. Boal colocou que os “ricos” e “poderosos” eram os responsáveis pelo financiamento das produções teatrais da época, obrigando, dessa forma, que os espetáculos representassem os interesses da aristocracia local. Segundo ele:

“Teatro” era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral, que se podia então chamar “canto ditirâmico”. Era uma festa em que podiam todos livremente participar. Veio a aristocracia e estabeleceu divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar enquanto que todas as outras permaneceriam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os espectadores, a massa, o povo. E para que o espetáculo pudesse refletir eficientemente a ideologia dominante, a aristocracia estabeleceu uma nova divisão: alguns atores seriam os protagonistas (aristocratas) e os demais seriam o coro, de uma forma ou de outra simbolizando a massa. “O Sistema Trágico e Coercitivo de Aristóteles” nos ensina o funcionamento deste tipo de teatro (BOAL, 1998, p. 14).

É importante esclarecer ao leitor, que em momento algum Boal afirmou que o cômico seria uma possibilidade a ser abordada e que contrariaria tal sistema coercitivo. Todavia, ele lembrou a existência da comunicação brincada entre as pessoas na origem desse tipo de teatro: “no princípio, o teatro era o canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre. O carnaval. A festa” (BOAL, 1998, p. 135). Logo, podemos depreender que a comunicação divertida entre os participantes é um dos pontos levantados nesta possível visão de origem do teatro ocidental, e que influenciou fortemente outras culturas, como a brasileira.

O palhaço Chacovachi abordou a questão espacial como um princípio para a compreensão do cômico e suas relações com o público, quando perguntei se ele ainda tinha alguma colocação ou questionamento sobre as perguntas e proposições que fiz na entrevista de 12 de maio de 2012. Ele acrescentou:

É... *no tem mucho. Yo creo* que você tem que diferenciar. *Hay muchos* tipos de *payasos*, *muchos* tipos de cômicos, infinitades. Cada cômico se realiza *según con el* público com *quien trabaja*, se você é um cômico de bar, de *micrófono*, *va a ser* *cierto* tipo de cômico, se você trabalha *en la* rua... *Y hay dos tipos de payaso muy distintos*, y claramente distintos: *el payaso* de rua y *el payaso* de sala. *Y ahí hay mucha* tela para cortar entre esses dois artistas, porque é distinto. *El payaso* de rua é

mucho más verdadeiro porque trabalha com um *montón* de gente, totalmente distinta. O teatro *ya hay* um *boleto*, o teatro não vai qualquer pessoa, porque *tiene* que pagar *una entrada*, *cierta* classe social, *cierta* classe *tiene que enterarse*. *En la* rua esta todo mundo, *el* mendigo, *el* rico, *el* pobre. *Y eso faz hacer un humor más universal*. *Y cuando* uma *persona logra* fazer reír a 500 *personas totalmente distintas*, *está logrando ahí un caso xamánico*. *Muy distinto comprende?* *Ahí el humor revuelta*. *Y no teatro es muy distinto... es más... no sé* como explicar... *es usted* lá e eu aqui... *podría...* é muito distinto. *Ahí hay mucha tela* para cortar...

Nesse sentido, Chacovachi mostrou o quanto que o cômico é característico de determinado lugar, considerando, inclusive, o espaço e o tipo de público que acompanha o desenvolvimento de uma cena. Assim, compreendo que o fato de fazer com que um público que possui peculiaridades econômicas, sociais e culturais distintas ria, denota a capacidade de sintetizar o tempo cômico e o diálogo profícuo para a produção de sentido construída conjuntamente com a plateia, sem, necessariamente, seguir a prerrogativa de textos dramáticos ou um espaço convencional de teatro.

O artista Márcio Libar⁵⁶, por sua vez, versou sobre o cômico como uma visão de mundo, ou melhor, um modo de viver, de refletir sobre a vida e a própria sobrevivência. Sinteticamente, dialogou com a discussão que apresento quando respondeu se o cômico seria uma forma de conhecimento específico, na entrevista do dia 13 de maio de 2012, e completou: “Você leu *O nome da rosa*⁵⁷? Ele trata da segunda poética de Aristóteles, que a igreja desaparece. Então, vamos considerar que se esse livro não tivesse desaparecido, talvez a humanidade fosse outra”. Ou seja, o artista apontou o cômico como uma possibilidade de reflexão da própria existência humana.

Já o fundador da *Escola do Ator Cômico*, Mauro Zanatta, dialogou com essa perspectiva, porém mostrando como é possível abordar o cômico e a tragédia a partir de uma tomada de consciência de si, na entrevista do dia 25 de novembro de 2013, quando solicitei que explanasse sobre o modo que utiliza o cômico em sua abordagem pedagógica, e ele respondeu:

O cômico eu utilizo bastante é no sentido de é – um dos pontos dele que eu tenho trabalhado, que eu tô agora abrindo um canal muito forte – é durante muito tempo eu escrevi muito sobre mim mesmo, mais do que tudo sobre as minhas tragédias, não é?

⁵⁶ Márcio Libar é palhaço, ator, diretor e oferece oficinas de formação nessas respectivas linguagens. Ele foi um dos idealizadores e fundadores do grupo *Teatro de Anônimos*, mas, atualmente, mantém seu trabalho individual, além de ter publicado um livro no qual tratou do seu processo de formação com alguns mestres da clownaria, como Nani Colombaioni. Para isso, ver: LIBAR, M. **A nobre arte do palhaço**. 1. ed. Ed. Márcio Lima Barbosa, 2008.

⁵⁷ Ele se referiu ao romance escrito por Umberto Eco, que discorreu a respeito da proibição feita pela Igreja Católica, na Idade Média, à divulgação de publicações consideradas apócrifas, como a possível parte que teria sido dedicada por Aristóteles à comédia. Para tanto, ver: ECO, U. **O nome da rosa**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Globo, [1980], 2003.

E escrevi já resgatando coisas minhas, e tentando deixar isso digerido para as pessoas ouvirem, né, que é o processo cômico: é pegar a tragédia e fazer com que ela consiga ser ouvida. Então, assim, hoje, a comédia, muito do que eu tô construindo, é trazer coisas minhas à tona e fazer com que as pessoas consigam rir, se divertir, e brincar com isso.

Por outras palavras, o que diferenciaria o cômico da tragédia seria a intenção em comunicar ao público uma situação dolorosa de forma risível. Entretanto, para isso é importante a construção de uma relação de cumplicidade entre as pessoas para que faça sentido, tal qual esboçou Chacovachi sobre a diversidade do público e o encantamento em pensar que uma plateia formada por pessoas tão distintas possa rir conjuntamente. Ou ainda, de acordo com as colocações de Patrice Pavis, orientado pelos escritos de autores que refletiram sobre o cômico e o riso, como o filósofo francês Henri Bergson:

O riso é “comunicativo”, quem ri necessita de pelo menos um parceiro para associar-se a ele e rir do que é mostrado. Ao rirmos de um homem cômico, determinamos, por outro lado, nossa relação com ele: receptividade ou exclusão. [...] A mensagem cômica e o público que ri estão unidos num processo de comunicação: o mundo fictício e cômico só se revela como tal graças à perspectiva usual do espectador que é ferido e frustrado pela cena. Havendo sido frustrada a expectativa do público, este se afasta do acontecimento cômico, coloca-se à distância e passa a zombar dele, fortalecido em seu sentimento de superioridade. Ao contrário, diante da tragédia, o caráter exemplar e sobre-humano dos conflitos impede-o de substituir a ação por sua perspectiva pessoal: ele se identifica com o herói e renuncia a qualquer crítica (PAVIS, 1999, p. 59).

No entanto, mesmo com esse aspecto comunicativo e sua relação com outros tipos de abordagens, o cômico nem sempre recebeu nomenclaturas positivas quanto ao seu teor estético e artístico. Para alguns, provenientes das acepções realçadas na *Poética* de Aristóteles, cujas definições teriam sido ressignificadas no pensamento de outros autores, conforme ainda discorreu Alberti (2002, p. 35). Ela analisou teorias amplamente conhecidas no tratamento do cômico e do riso e as passagens que se tornaram significativas na discussão sobre o tema, como a que o riso surge depois da quebra de uma expectativa que não dá em nada, proposta por Kant (ALBERTI, 2002, p. 162). Ou ainda, aquela defendida por Schopenhauer, que o riso surge pela incongruência entre aquilo que conhecemos em uma forma representativa do mundo (ALBERTI, 2002, p. 172).

Assim, a partir do levantamento feito por Alberti com base na ideia de alguns autores sobre os quais ela pesquisou, resumidamente, além de *inferior*, *vicioso*, *torpe*, *anódino*, *ridículo*, *defeituoso*, *disforme*, *feito*, *errôneo*, o cômico também foi caracterizado como *invertido*, *incongruente*, *ilógico*, *contrário*, *menor*, *insignificante*, *banal*, *baixo* e tantos outros adjetivos negativos que, de certa forma, reduziram-no ou desmereceram-no esteticamente e artisticamente, em comparação com o ideal de harmonia, simetria, grandeza e beleza

difundidos ao longo dos séculos por algumas vertentes estéticas. Nestas, inclusive, o cômico era analisado como um contraponto devido às suas propriedades obscenas, repugnantes, inconvenientes e estreitamente ligadas ao que era estabelecido como feio. Foi o que tratou Umberto Eco (2007), ao organizar uma história sobre a feiúra e erguer um paralelo com algumas teorias que conferiram significados à beleza e à fealdade. No entanto, no decorrer do texto, ele fez aproximações entre esses supostos opostos, e esclareceu: “o feio é relativo aos tempos e às culturas, o inaceitável de ontem pode ser o bem aceito de amanhã e o que é percebido como feio pode contribuir, em um contexto adequado, para a beleza do conjunto” (ECO, 2007, p. 422).

Tal perspectiva sobre o caráter sociocultural do cômico pode ser relacionada aos escritos de Mikhail Bakhtin, em seu livro *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, escrito em 1977, cujo estudo mostrou a influência da cultura popular na obra literária do escritor francês, François Rabelais (1494-1553). Bakhtin ([1977], 1993) trouxe significativas contribuições ao tratamento do cômico, quando analisou o contexto no qual Rabelais viveu e elaborou suas obras. Relatou que o cômico era vivenciado no período medieval como forma de ampliar a comunicação e os valores populares, diferenciando-se do pré-estabelecido e convencional estipulados pela classe predominante. Ou ainda, quando escreveu que, no folclore dos povos antigos, os rituais às divindades, por vezes, perdiam o caráter sério ao utilizarem elementos cômicos que burlavam a figura dos deuses.

Na mesma direção, a especialista em circo Alice Viveiros de Castro, no seu estudo sobre a figura do palhaço, descreveu que a construção do riso no decorrer dos tempos foi uma maneira encontrada para amenizar os conflitos evidenciados no cotidiano das civilizações: “o riso surge nos momentos mais dramáticos, como válvula de escape nas tensões do grupo. Os antigos perceberam isso e o riso sempre fez parte de rituais sagrados” (CASTRO, 2005, p. 18).

Além disso, o cômico podia ser retratado a partir da pessoa que apresentava uma cena, ou seja, a figura que por meio de seu jogo cômico provocava o riso. Conhecido por bufão, bobo, *clown*, palhaço, comediante, brincante, cômico e outras nomeações, a pessoa responsável pela produção do riso tinha uma função social significativa dentro de determinadas realidades, assim como o seu nome varia, no transcorrer dos tempos, na tentativa de identificar os tipos de cômicos existentes. Foi o que também esboçou Castro (2005, p. 29-30), ao exemplificar a figura do jogral na idade média, uma espécie de cantador e recitador de poesias, que, idiotamente, perambulava pelas aldeias, sendo comparado, ainda, as outras figuras cômicas como o bufão e o louco.

Nesse sentido, Castro (2005, p. 20-22) ainda traçou um pequeno esboço histórico das ações de personagens cômicos em culturas milenares como o Egito, a China e a Índia, indicando a importância de tais figuras no meio social. Ela exemplificou o personagem cômico Vidusaka, advindo do drama sânscrito indiano, de acordo com autora, uma das formas teatrais mais antigas do mundo, e que facilitava com intervenções cômicas e dialeto das mulheres e classes consideradas inferiores, a compreensão dos enredos narrados em sânscrito, língua dos deuses e reis da época.

No entanto, segundo os aspectos políticos apontados por Bakhtin ([1977], 1993, p. 4), a manifestação cômica evidenciada nas etapas primevas, diferenciava-se da Idade Média, pois elas não possuíam um regime social com a presença de um Estado. Assim, segundo ele, tais manifestações eram igualmente “oficiais” aos cultos sérios daquela época. Por isso, o autor observou que com o estabelecimento do regime de classes e de Estado, os aspectos cômicos se diferenciam daqueles evidenciados nos povos antigos, tornando-se a expressão da sensação popular do mundo perante o poder estabelecido.

Tal pensamento se deve porque, para Bakhtin ([1977], 1993, p. 6), a Idade Média era um período no qual os cultos sérios da Igreja ou do Estado Feudal restringiam, sobremaneira, a visão de mundo das classes populares. Sendo assim, ele acreditou que a manifestação cômica, nesta época, criava, por meio da carnavalização, a liberdade por parte dos indivíduos a qualquer restrição oficial advinda da Igreja ou do Estado Feudal. Daí o caráter subversivo e questionador da manifestação do riso popular neste período.

Mesmo assim, acredito que os que buscavam manter o poder social e econômico se dão conta de que, além da comunicação proporcionada pela manifestação cômica, o caráter crítico, questionador e subversivo servia de estímulos à percepção da realidade vivida entre as pessoas que não tinham uma posição privilegiada no meio social, pois a mensagem cômica relaciona significados mais voltados ao cotidiano das pessoas, facilitando a compreensão de saberes até então restritos.

João Artigos tratou dessa questão, quando lhe confessei, na entrevista concedida em 12 de maio de 2012, a minha inquietação em relação ao conhecimento que o cômico poderia oferecer enquanto produção artístico-pedagógica, porém, questionando o porquê de assuntos dramáticos ou trágicos serem mais veiculados hoje em dia, sobretudo na mídia televisiva. Então, ele respondeu:

Ué! Por uma questão ideológica, eu respondi ali! Porque você nesse momento, o cômico “impoderá” todo mundo. O cômico é justamente aquele que questiona o lugar do poder. Então, como o poder vai estabelecer, eu não posso dar espaço pra isso! E o que eu dou, por exemplo, quando você imagina a televisão – eu tenho

passado por essa mediação – e esses caras, a teledramaturgia brasileira é competente pra caralho! E eu estudei com um cara que me dava, era história do teatro né, tava falando lá, e ele mostrava e ele falava como esses princípios catárticos, a ideia da fé única... Noventa por cento das casas têm televisão e esses caras tão ligados nisso, esses caras tão fazendo isso. Só que é: tu acha que é à toa que o *Big Brother* tá nessa coisa do grande irmão *reality show*, que tá funcionando muito por quê? Porque a gente tá no momento que quebrou tudo, não tem mais nada, o fantástico é a realidade. Como é que você vai competir com a queda do *Word Trade Center*? Quem fez isso tão espetacularmente? [...] O bobo da corte que trabalhava naquele lugar ali, alguns viraram até conselheiros do rei, ele tava pra contar essa contradição, ele só corria o risco de morrer ou perder o emprego se ele fosse ruim e não por falar a verdade. Agora é o daquele momento, o cara tava ali pra apontar os defeitos, e aí o poder, se faz disso né: tem alguma coisa despontando e aí pode ser qualquer movimento: *hip-hop*, qualquer coisa assim, opa! Vem pra cá! Traz pra cá! Aí, nesse liquidificador, ninguém tem controle! Esse é o pacto com o diabo que você não vai ter. Isso é um momento que vai embora e essa é sua opção, eu não tô falando que isso é bom nem ruim daquele cara que sai dali, foda-se! Mas não tenha a ilusão de que você continua nesse teu lugar de autonomia como você tinha antes. Então, isso é eficiente porque esses caras são inteligentes e eficientes. Eu não tenho a menor dúvida que meu opositor nesse lugar do poder e do palhaço ou do palhaço e do poder, que eles são bravos, eles são excelentes opositores, então é por isso...

Nessa perspectiva, as produções artísticas e estéticas do cômico, podem possibilitar a leitura do mundo de outro modo ao denunciar a ordem estabelecida, as desigualdades sociais e a própria restrição à produção de conhecimento. Fo (2004, p. 187) também tratou sobre essa questão e escreveu: “[...] o poder, qualquer poder, teme, mais do que tudo, o riso, o sorriso, a troça, a gargalhada. Pois a risada denota senso crítico, fantasia, inteligência, distanciamento de todo e qualquer fanatismo [...]”.

Por isso, os que buscam centralizar o poder no meio social podem encontrar, estrategicamente, formas de amenizar a manifestação cômica e popular de acordo com os seus interesses, utilizando-se, inclusive, de seus procedimentos nas estruturas oficiais. Sob essa perspectiva, volto ao diálogo com Mikhail Bakhtin, quando escreveu sobre as festas toleradas pela Igreja Católica na Idade Média, nas quais admitia determinadas paródias sobre os preceitos religiosos nas festas populares:

A festa dos loucos é uma das expressões mais claras e mais puras do riso festivo associado à Igreja na Idade Média. Outra dessas manifestações, a “festa do asno”, evoca a fuga de Maria levando o menino Jesus para o Egito. Mas o centro dessa festa não é Maria nem Jesus (embora se vejam ali uma jovem e um menino), mas o asno e seu “hin ham!” Celebravam-se “missas do asno”. Possuímos um ofício desse gênero redigido pelo austero eclesiástico Pierre de Corbeil. Cada uma das partes acompanhava-se de um cômico “Hin Han!”. No fim da cerimônia, o padre, à guisa de bênção, zurrava três vezes e os fiéis, em vez de responderem “amém”, zurravam outras três (BAKHTIN, [1977], 1993, p. 67).

Do mesmo modo, Bakhtin ([1977], 1993, p. 72) ainda relatou que as recreações escolares e universitárias coincidam com essas festas e os estudantes participavam para amenizar o caráter formal e tenso dos sistemas oficiais de ensino. Segundo ele, nestes

momentos, os estudantes se libertavam dos aspectos sérios e dogmáticos estabelecidos na educação eclesiástica, e burlavam esses preceitos ao parodiarem tais situações. Entretanto, conforme o autor, essas paródias não degradavam despropositadamente os textos sagrados e as regulamentações da sabedoria escolar, ao contrário, expressavam-nos comicamente como atitude positiva de renovar os aspectos negativos evidenciados no processo de aprendizagem.

Já George Minois, nos remetendo a um período mais próximo, traz uma contribuição significativa para esse debate, depois da leitura que fiz do seu livro *A história do riso e do escárnio* (2003). Ele escreveu que a partir do momento em que alguns antropólogos começaram a relatar os aspectos cômicos que surgiam em suas pesquisas, como consequência do choque cultural com o grupo observado, o desenvolvimento e interesse pela diversidade do cômico e do riso, e dos seus significados em certas realidades, propiciaram outras possibilidades de pesquisa para a compreensão de distintas práticas culturais com o foco no cômico e no riso:

[...] a antropologia contribuiu muito para a consciência da universalidade do riso e da diversidade de suas significações através do mundo. A geografia do riso que emana desses estudos serve para ilustrar o papel especial do humor no mundo ocidental contemporâneo, em comparação com o lugar que ocupa no que resta das sociedades tradicionais (MINOIS, 2003, p. 560).

É o caso do estudo da antropóloga, Els Lagrou (2006), que pesquisou as narrativas e as *performances* dos grupos Kaxinawa, situados na área indígena do Alto Purus no estado do Acre. Sua pesquisa mostrou o quanto o uso do humor, das brincadeiras e do riso nas práticas sociais dessa comunidade, demonstra o modo de produção de conhecimento compartilhado dentro de determinada cultura. Segundo Lagrou (2006, p. 76), o segredo do humor Kaxinawa é: “capturar o modo de conhecimento do outro, fazer dizer o que de outro modo seria indizível, e dessa maneira se apropriar do modo de conhecimento e agência do outro sem se deixar englobar por ele”.

Na mesma direção, embora não se trate de um trabalho antropológico, o relato de experiência do palhaço, ator e pesquisador do LUME, Ricardo Puccetti (2005), na tribo indígena dos Kraó, complementa o arranjo desse *pot-pourri* e da atividade que realizei com os alunos em sala de aula. Puccetti (2005), que também participou do filme apresentando o seu palhaço, relatou a experiência que teve com os Hotxuás e informou que estes não são personagens e sim pessoas escolhidas pelo grupo cuja função social é vista como um privilégio passado de geração a geração. Em meio à cultura Kraó, Puccetti ainda descreveu o jogo cômico feito pelos Hotxuás dentro de sua tribo:

Do que presenciei durante esta semana, pude constatar que os hotxuás têm importante participação no cotidiano da comunidade, sempre com o viés da comicidade, arrancando o riso das situações do dia a dia e brincando com as possibilidades de ver a vida sob outros ângulos. Eles podem interferir nos afazeres das outras pessoas, podem provocar ou fazer as coisas “ao contrário”, com um prazer infantil e um olhar inteligente que consegue perceber toda e qualquer oportunidade para fazer as pessoas rirem. O hotxuá pode começar a andar como animal, cheio de contorções e caretas, no meio de um grupo de mulheres que cozinha e, de repente, pegar um bocado de comida de dentro da panela e começar a comer. Não pela boca, mas pelas orelhas, olhos e nariz. Todos caem na gargalhada e ninguém se aborrece porque ele pegou a comida. O hotxuá tem permissão para fazer o que quiser e todos têm por ele um grande respeito e afeto (PUCETTI, 2005, p. 110).

Diante desses exemplos, considero que o cômico pode ser abordado como uma forma de ampliar a comunicação e o entendimento de determinado assunto em uma dada realidade. O relato sobre a intervenção do Hotxuá fazendo caretas, exagerando ou imitando algo, também são modos ou procedimentos cômicos que constroem e compartilham significados para quem está presenciando a situação cênica, possibilitando, assim, uma intercomunicação.

Deste modo, compartilho esses “olhares”, paralelamente ao meu objetivo de desenvolver uma pedagogia teatral por meio do cômico, destacando que isso não seria possível se não tivesse notado nas pesquisas que realizei em sala de aula, ou quando estou ministrando algum processo artístico-pedagógico, a inclinação dos estudantes na elaboração e apresentação de trabalhos por meio do cômico. Também pela motivação que isso proporciona pelo fato de facilitar a compreensão dos conteúdos abordados.

Nesse caso, vejo que o conhecimento artístico pode ser comunicado por meio do cômico, independentemente dos adjetivos negativos que influíram numa análise a respeito do seu teor estético e artístico. Ao contrário – e o contrário –, o disforme ou o feio, são recursos para essa relação ou se confundem com a busca pela beleza, tendo em vista a resignificação que as novas gerações fazem quanto a esses conceitos. Ou como afirmou Eco (2007, p. 426): “Costuma-se repetir em toda parte que hoje em dia se convive com modelos opostos porque a oposição feio/belo não tem mais valor estético: feio e belo seriam duas opções a serem vividas de modo neutro, o que parece se confirmar em muitos comportamentos juvenis”⁵⁸.

Portanto, por todos esses motivos proponho o cômico neste estudo não somente enquanto gênero teatral, mas também como uma manifestação das práticas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. Além disso, vejo que, com o seu uso em sala de aula, os estudantes podem produzir intencionalmente a brincadeira e o riso relacionando aspectos cotidianos e costumeiros na compreensão de determinados temas que não são, por vezes, considerados em

⁵⁸ A produção de conhecimento sensível proporcionado pelo fazer artístico, igualmente a sua relação com a feiura e até mesmo com o horror, também foi tratada em outro estudo. Para isso, ver: MEDEIROS, M. B. de. *Aisthesis: estética, educação e comunidades*. Chapecó: Argos, 2005.

um processo de ensino-aprendizagem formal em teatro. Ocupo-me em refletir sobre a construção de uma possível metodologia em sala de aula que, enquanto recurso pedagógico, motive os estudantes a conhecerem esteticamente e comicamente as especificidades e conteúdos concernentes à linguagem teatral.

3.2. O cômico no jogo ou o jogo cômico

Depois de mostrar ao leitor os contextos de ensino-aprendizagem em teatro que integrei ou ministrei, perpassando por um olhar analítico e fundamentado em algumas teorias, passo a tratar, sobretudo teoricamente, das relações entre o jogo e o cômico. Esta é a forma de mostrar ao leitor a presença do cômico no jogo ou do jogo cômico e, de igual modo, a sua especificidade enquanto recurso metodológico para a pedagogia teatral.

O jogo é pensado e desenvolvido na pedagogia do teatro, e em outras áreas, considerando princípios e objetivos específicos a serem alcançados. Ele é utilizado como princípio metodológico em distintos processos a fim de possibilitar aos participantes a exploração e o conhecimento da cena teatral ludicamente. Em outros termos, uma maneira livre e prazerosa de experimentar a composição do espaço, jogo de cena, atuação, gestos, figurino, cenário, iluminação, dentre outras técnicas e elementos que abarcam a linguagem teatral. Contudo, o que ele significa? E quais seriam as possíveis relações entre o jogo e o cômico para o desenvolvimento de uma possível pedagogia teatral?

Sob essa perspectiva, o doutor em educação pela USP, Flávio Desgranges (2011), apontou os jogos improvisacionais como um princípio utilizado metodologicamente no processo de ensino-aprendizagem do teatro em diferentes instâncias educativas. Segundo o autor, eles são recursos para envolver os alunos em aspectos ligados à linguagem teatral no momento da criação, observação e debates de cenas executadas improvisadamente entre os jogadores/espectadores, os quais passam a avaliar e a construir um discurso cênico a respeito da vida social, artística e esteticamente esboçada nas cenas apresentadas por meio do jogo. Para tanto, Desgranges (2011) lembrou que o fato teatral se caracteriza pela relação entre o ator e o espectador, defendendo que o jogo praticado em oficinas e aulas de teatro também seja encarado dessa mesma forma, e aconselhou: “Os jogos improvisacionais, em suas diferentes vertentes, precisam ser considerados como prática teatral, em que se aprende, pois, a fazer, a ver e a gostar de teatro a partir da própria experiência com esta arte” (DESGRANGES, 2011, p. 91).

Foi o que eu fiz em sala de aula com os *jogos teatrais* formalizados por Viola Spolin devido à motivação conferida às habilidades pessoais dos alunos. Entretanto, visando aprofundar as reflexões sobre o jogo, tal qual avisei o leitor nesta escrita, quero trazer para esse debate as colocações do pensador e historiador neerlandês, Johan Huizinga (1872-1945), que escreveu, em 1938, o clássico *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, cujo estudo, de caráter filosófico, teve por finalidade mostrar que o puro e simples jogo constitui uma das principais bases da civilização.

Huizinga ([1938], 2010) registrou que o jogo é uma entidade autônoma, desprovida de sentido, de racionalidade ou determinado grau de civilização. Para ele, é reconhecido no espírito, na capacidade de brincar verificada no humano e nos animais. Assim, afirmou que o jogo é anterior à cultura e a acompanha como função social. Ele questionou estudos da antropologia, psicologia e fisiologia que analisaram o jogo por meio de métodos exteriores ao objeto e com finalidade biológica, sem darem atenção à sua essência puramente lúdica. Descreveu, ainda, a autonomia do jogo em relação a formas aparentemente ligadas ao tema, como o riso e o cômico. Além disso, para o autor, a função do jogo como forma mais elevada pode ser encontrada nos jogos infantis, nos animais e nas civilizações primevas, em função da qualidade lúdica que apresentam em sua própria essência, e o descreveu da seguinte forma:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, [1938], 2010, p. 16).

Resumidamente, são reflexões que apontam o jogo ligado à condição humana, praticado voluntariamente e cuja emergência depende de uma abertura e espaços para isso; além de sua autonomia diante de formas possivelmente parecidas, no caso, para discussão que proponho nesta dissertação, do cômico e do riso.

Nesse sentido, essa leitura que fiz do livro de Huizinga a respeito do jogo provocou um conflito em meu entendimento sobre o cômico, pois, antes de lê-lo, eu costumava suplantar suas indagações para as minhas perspectivas direcionadas ao cômico. No entanto, isso me motivou e possibilitou que me dedicasse ainda mais à compreensão e à análise desses dois elementos, o que desembocou teórica e praticamente na experiência que tive na *Escola do Ator Cômico*, onde foi possível verificar a relevância dada ao uso do jogo como abordagem pedagógica, de modo a se chegar ao elemento cômico. Isso também fez com que

eu me sensibilizasse na construção de um espaço favorável para a emergência deste último elemento e sua possível utilização como abordagem metodológica no processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral. .

Nessa perspectiva, a professora Tizuko Kishimoto (1997), citada no primeiro capítulo, ao analisar as características expostas por Huizinga sobre o jogo, trouxe uma contribuição para esta discussão, quando explicou o que para ela teria sido a diferença entre o jogo e o cômico nos escritos do autor. Esta pesquisadora escreveu que Huizinga apontou o caráter “não sério” do jogo, mas compreendeu que ele não deixa de ser sério, sendo que esta particularidade é uma forma de distingui-lo do cômico e do riso que se caracterizariam precisamente pela pouca seriedade (KISHIMOTO, 1997, p. 23-24).

Essa questão fica clara quando Huizinga exemplificou um combate entre dois jovens no antigo testamento bíblico, que dão início à luta por meio da palavra *ludant*, que joguem⁵⁹, demonstrando a relação intrínseca entre o jogo e a competição, independentemente do contexto violento e mortal que ele apresenta, logo em seguida, o autor ainda escreveu que: “[...] O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade” (HUIZINGA, [1938], 2005, p. 51).

Se considero esses pontos de vista, a seriedade e até mesmo a evidente mortalidade seriam características que distanciariam o jogo do cômico. Sendo assim, os risos que emergem do jogo adviriam do seu próprio desenvolvimento, já que Huizinga escreveu que a essência e a principal característica do jogo estão na sua capacidade de fascínio e excitação provocada nos jogadores. Além disso, mesmo não encontrando causas biológicas para o jogo, Huizinga ainda disse que a natureza “nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo” (HUIZINGA, [1938], 2010, p. 5). O autor ainda expressou que o jogo seria um fenômeno independente, abrindo espaços para o desdobramento de diferentes manifestações ou atividades sociais, assim como para o próprio desenvolvimento da cultura, que, segundo ele, *surge como que jogada*, ou nas palavras do próprio autor: “Não queremos com isto dizer que o jogo se transforma em cultura, e sim que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo. Na dupla unidade do jogo e da cultura, é ao jogo que cabe a primazia” (HUIZINGA, [1938], 2010, p. 53).

⁵⁹ O autor considerou a tradução latina perfeita, já que o emprego do verbo *sahaq*, no texto hebreu, significa basicamente *rir, fazer jocosamente* e também *dançar* (HUIZINGA, [1938], 2010, p. 47).

Em contrapartida, o filósofo francês e professor em Ciência da Educação na Universidade de Paris XIII, Gilles Brougère (2008), questionou os estudos que analisam o jogo por meio de uma dinâmica interna do indivíduo sem levar em consideração a interferência cultural. Para ele, é necessário verificar as relações sociais e o meio sociocultural no qual se encontra o indivíduo. Embora foque suas análises na infância, o autor buscou problematizar as possibilidades e variedades de jogos que podem ser desenvolvidos, considerando-se, além da faixa etária, o gênero e contexto social no qual os sujeitos estão inseridos, e sugeriu:

A ideia que gostaríamos de propor e tratar a título de hipótese é a existência de uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar (BROUGÈRE, 2008, p. 23).

Isso significa que o autor se interessou em analisar as variadas características estabelecidas culturalmente e como elas interferem na forma de jogar de cada indivíduo e/ou grupo.

É nesse sentido, ou seja, considerando o fator social, que o autor também analisou a tendência de conferir ao jogo um teor educativo na educação escolar. Em outro artigo, intitulado *Lúdico e educação: novas perspectivas* (2002), ele se propôs a avaliar as relações entre o jogo e a educação, informando que o jogo não é educativo e questionando os discursos que o caracterizam como um recurso pedagógico na educação formal, propondo uma investigação de seu fundamento por meio da aprendizagem informal.

Assim sendo, Brougère (2002) valorizou a noção de educação por meio de outras práticas sociais, que não somente a escola, como os processos informais de aprendizagem, prazer, divertimento, lazer, atividades artísticas e esportivas que são suscitadas pelo jogo, mas que não possuem caráter intencionalmente educativo, para depois identificar a sua utilização como instrumento pedagógico na educação formal. Portanto, ele escreveu que, se existem efeitos educativos no jogo, deve ser analisada a lógica de aprendizagem informal contida na vida cotidiana e que os transformam em espaço de aprendizagem, ou ainda: “O jogo não é uma atividade ou uma situação educativa, mas ele pode gerar uma experiência que tenha efeitos educativos” (BROUGÈRE, 2002, p. 14).

Portanto, entendo que tanto Huizinga como Brougère consideraram a autonomia e voluntariedade como características do jogo, porém, para o segundo, é necessário verificar a interferência que o contexto sociocultural exerce nessa atividade para também associar o jogo

como um recurso educativo na educação formalizada. Em face disso, se o jogo pode ser um elemento inerente ao ser humano, cujas práticas sociais à parte da escola auxiliam no seu uso como recurso educativo na educação formal, vale a pena retomar as colocações de Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) ainda expostas na introdução deste estudo. Ou seja, eles trataram das relações entre a educação formal, não formal e informal, cuja elaboração de objetivos na primeira também perpassa a compreensão do aprendizado que os sujeitos trazem consigo na última para a construção de outros objetivos educacionais a serem alcançados em sala de aula.

Nessa direção, a intenção em propor o jogo na educação escolar também pode ampliar as perspectivas de abordagens pedagógicas, sobretudo para o ensino-aprendizagem em teatro, quando leva em consideração o contexto no qual ele é praticado, o tipo de jogo empregado e o modo como os sujeitos envolvidos o praticam, tal qual busquei fazer na experiência em sala de aula.

Por outro lado, para explicar o uso do cômico como recurso pedagógico e suas relações com o jogo, eu gostaria de retomar e reconfigurar o conceito que venho elaborando sobre este objeto de estudo. Então, o cômico pode ser abordado como um elemento que articula e desarticula códigos e significados entre um grupo de indivíduos com a intenção de promover a brincadeira e o cultivo ao riso – embora o riso não seja uma característica definidora para sua análise. Nesse sentido, é a intencionalidade entre quem faz ou assiste a um jogo, improvisado ou cena elaborada no processo artístico-pedagógico ligado ao teatro que denotará a manifestação do cômico, tendo em vista ainda o contexto sociocultural no qual os sujeitos estão envolvidos. Patrice Pavis (1999), mais uma vez, traz uma contribuição para este estudo, quando conceituou o cômico da seguinte forma:

O cômico não se limita ao gênero da comédia; é um fenômeno que pode ser apreendido por vários ângulos e em diversos campos. *Fenômeno antropológico, responde ao instinto do jogo, ao gosto do homem pela brincadeira e pelo riso, à sua capacidade de perceber aspectos insólitos e ridículos da realidade física e social.* Arma social, fornece ao irônico condições para criticar seu meio, mascarar sua oposição por um traço espirituoso ou de farsa grotesca. Gênero dramático, centra a ação em conflitos e peripécias que demonstram a inventividade e otimismo humanos perante a diversidade (PAVIS, 1999, p. 58, grifos meus).

Ou seja, Pavis também apontou o aspecto sociocultural do cômico e sua relação de aptidão com o jogo. Então, como explicar o cômico? Do gosto pela brincadeira e pelo riso que surge no momento do jogo, como na abordagem que fiz dos exercícios em sala de aula e na vivência que tive na *Escola do Ator Cômico*? Entendo que está justamente relacionado com o que venho desenvolvendo no decorrer desta escrita, ou seja, que a característica precisa seria a intencionalidade: quem o produz, a quem se destina e por quê. Ou como apontou Pavis (1999,

p. 59) afirmando que: “é verdadeiramente cômico somente o que for reinvestido pela invenção humana e responder a uma intenção estética”.

Por exemplo, essa questão sobre a intencionalidade do cômico foi abordada pelo teórico russo Vladimir Propp (1895-1970), em suas ponderações no clássico *Comicidade e riso*, editado pela primeira vez em 1946. Propp ([1946], 1992) se preocupou em discorrer sobre o cômico a partir de um viés estético e questionou os estudos que não levaram em consideração essa especificidade, pois, para ele, sempre partiram de uma análise do cômico em contraposição ao trágico. Afirmou que o riso surge a partir da manifestação repentina de defeitos ocultos, que não causam repulsão e são imperceptíveis à primeira vista, porém não deixam de ser notados gradativamente. Nessa direção, Propp destacou a natureza espiritual e física do ser humano na percepção do riso, pois, para ele, se trata de um deslocamento intencional da ação interna de um indivíduo desviada para suas formas exteriores. Ao destacar o sofrimento ou atitudes repulsivas como empecilhos à produção do cômico, ele propôs:

[...] É preciso descobrir o que é engraçado e para isso existem alguns procedimentos determinados que devem ser estudados. Esses procedimentos são os mesmos na vida e na arte. Às vezes é o próprio indivíduo que revela involuntariamente os lados cômicos de sua natureza, de suas ações; outras, ao contrário, quem o faz propositalmente é quem zomba. Aquele que zomba comporta-se da mesma maneira tanto na vida como na arte. Existem procedimentos especiais para mostrar o que é ridículo na aparência, nas ideias ou nas atitudes de um indivíduo ([1946], 1992, p. 29).

Isso quer dizer que tanto a utilização de procedimentos como o aproveitamento do comportamento dos sujeitos em relação ao que fazem cotidianamente podem funcionar como recursos para produção do cômico. É importante lembrar, ainda, que Propp apontou o riso de zombaria como o mais evidente no universo artístico, afirmando que a causa para o cômico não estaria nem sujeito, nem no objeto, mas sim em sua relação recíproca, e explicou:

[...] a contradição suscitadora do riso é a contradição entre algo que, por um lado, encontra-se no sujeito que ri, no homem que dá risada, e, por outro lado, naquilo que está em frente dele que se manifesta no mundo que está à volta dele, no objeto de seu riso.

[...] Partindo-se desse conceito de contradição, a primeira condição para a comicidade e para o riso que ela suscita consistirá no fato de que quem ri tem algumas concepções do que seria justo, moral, correto ou, antes, um certo instinto completamente inconsciente daquilo que, do ponto de vista das exigências morais ou mesmo simplesmente de uma natureza humana sadia, é considerado justo e conveniente. Nessas exigências nada há de sublime ou de majestoso, trata-se apenas do instinto do que é certo [...] ([1946], 1992, p. 173).

Diante da exposição de Propp, entendo que os momentos cômicos surgem impulsivamente com o jogo a partir do momento em que os estudantes se dão conta que podem manipular a regra estabelecida corretamente para o desenvolvimento da brincadeira,

realçando-a, porém, de forma engraçada ou ridícula. Isso possibilita outras releituras em relação à lógica ou discurso cênico compartilhado pelo grupo, lembrando as experiências em sala de aula e na *Escola do Ator Cômico*, além da noção do uso do jogo no processo de ensino-aprendizagem do teatro como promoção do fazer teatral por causa dos elementos estéticos exibidos, tal qual apontou Desgranges (2011).

Assim, resumidamente, partilho da posição de Brougère (2002) quando expôs a necessidade de compreender o tipo de cultura lúdica que está sendo compartilhada para a compreensão do jogo exposto, como a minha proposta que torna o jogo intencionalmente cômico, ou ainda, quando o autor escreveu que se o jogo: “[...] é almejado pelo prazer que se usufrui, isso não significa que outros efeitos não lhe possam ser incorporados. A experiência assim construída e vivida pode possibilitar o encontro de aprendizagens” (BROUGÈRE, 2002, p. 18). Além dessa perspectiva apontada por Brougère sobre a relevância do contexto sociocultural no qual o jogo está sendo abordado, também compartilho das colocações de Flávio Desgranges quanto aos modos de pensar o fazer teatral a partir da experiência e possibilidades que emergem dessa mesma experiência:

[...] Desenvolver a possibilidade de elaborar maneiras particulares de compreender o mundo, os acontecimentos cotidianos, tanto no que concerne à vida pessoal, quanto no que se refere às questões sociais, coletivas. Parece simples, mas é um fato: a vontade de transformar as coisas só pode efetivar-se se, inicialmente, tivermos possibilidades de inventar maneiras diferentes de compreender estas coisas e, em seguida, se soubermos fazer com que a imaginação se apresente enquanto ação. E é justamente isto o que se pode trabalhar nas práticas teatrais, tanto a expansão do músculo da imaginação, exercitando maneiras de inventar algo particular, quanto a possibilidade de concretizar uma vontade, de fazer com que uma ideia seja apresentada enquanto ação dramática (DESGRANGES, 2011, p. 89).

Entendo que foi o que ocorreu em sala de aula com os alunos e que tenho observado continuamente: o tratamento da cena teatral por meio do cômico e os seus modos burlescos, espalhafatosos, caricatos, paródicos e inesperados, fazendo com que os aspectos ligados à linguagem teatral sejam explorados diferentemente. Por isso, para desenvolver essa possível pedagogia teatral por meio do cômico, abordei em sala de aula – além dos jogos teatrais –, improvisações, paródias, caricaturas, o uso do foco e a máscara, que possibilitaram a percepção de momentos cômicos por meio do modo pelo qual os alunos executaram esses respectivos exercícios que apresentei propositivamente.

Diante do exposto, caro leitor, o jogo, basicamente, não é cômico, e muito menos se apresenta com esse objetivo, tal qual abordou, por exemplo, Huizinga ([1938] 2010, p. 9). Porém, acredito que pode ser tornar cômico se o contexto pedagógico, artístico e sociocultural possibilita esse efeito, ou o interesse dos alunos apontam para isso, o que me faz compartilhar,

respectivamente, das reflexões de Brougère (2002), Spolin ([1963], 2010) e Desgranges (2011). Por outro lado, ao responder impulsivamente ao jogo, tal qual apontou Pavis (1999), acredito que o cômico não o prescinda, mas aproveita e cultiva a abertura, prazer, divertimento e liberdade que ele proporciona no processo de ensino-aprendizagem do teatro, ampliando proposital e comicamente as possibilidades metodológicas na pedagogia teatral, colaborativamente falando.

Por fim, ainda a tempo de incrementar esta “salada” apresentando as características de um ingrediente muito empregado no decorrer desta escrita: o elemento. Isso traz um sabor ainda maior para a compreensão da relação e intercolaboração entre o gosto doce do jogo e o paladar salgado do cômico, chegando ao agridoce jogo cômico esboçado na receita do *Dicionário online de português*, segundo o qual a palavra elemento significa: “Cada objeto, cada coisa que concorre com outras para a formação de um todo. Os elementos de uma obra [...]”⁶⁰. Desse modo, depreendo que o elemento cômico converge com o elemento do jogo para ampliar a comunicação e a produção de conhecimento na pedagogia teatral, servindo, agridocemente, esta proposição artístico-pedagógica-degustativa ao guloso leitor.

3.3. O ensino-aprendizagem na pedagogia teatral: um diálogo teórico e metodológico

Antes de conquistar a acepção de pedagogia teatral, o ensino do teatro perpassou muitas discussões políticas até a consolidação da área de Arte no currículo escolar, apesar de suas múltiplas práticas também serem reconhecidas em variados contextos e processos teatrais que não estão fundamentalmente vinculados à escola. Diante disso, traço neste subtópico um diálogo com determinadas teorias e metodologias sobre a pedagogia teatral com a finalidade de partilhar as minhas percepções sobre o uso do cômico nesse campo de conhecimento.

Início com Gilberto Icle, em artigo intitulado *Da pedagogia do ator a pedagogia teatral* (2009), no qual expôs que a relação pedagógica existente nos processos de pesquisa tendo como centro do processo criativo o trabalho do ator e visando à preparação e à melhora do espetáculo, conforme observado nas pesquisas teatrais do século XX, influenciou o surgimento da pedagogia teatral, segundo o autor, com o intuito de humanizar o sujeito: “Foi na situação de diretor-pedagogo que nomes importantes como Stanislavski, Meyerhold, Copeau, Grotowski, Barba, constituíram modos de fazer e pensar teatro que se poderiam

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/elemento/>>. Acessado em: 14 jan. 2014.

nomear como condição de aparecimento da Pedagogia Teatral, tal qual a conhecemos hoje” (ICLE, 2009, p. 6).

Por outro lado, o teatro enquanto segmento artístico passou pelas mesmas problemáticas apresentadas para o ingresso da disciplina de Arte na grade curricular, antes de sua promulgação como área de conhecimento pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, a LDB (BRASIL, 1996). Foi o caso das discussões a respeito das categorias instrumentalista e estética ou essencialista, que significam, sequencialmente, tratar a arte como forma de promover o aprendizado de outras disciplinas ou como área que possui conhecimentos intrínsecos. Assim, no primeiro caso o teatro seria tratado como um meio de instrumentalizar o aluno para um determinado objetivo, esquecendo-se dos fundamentos que regem o próprio fazer teatral e, de tal maneira, do seu valor estético-pedagógico.

É sobre isso que discorreu Ricardo Japiassu, em *Metodologia do ensino do teatro* (2001), explicando que essa divisão conceitual serviu para tratar separadamente as diversas propostas pedagógicas ligadas à área de Arte. Contudo, anotou que elas não estão isoladas no momento da prática, e sim se complementam. O autor escreveu o seu ponto de vista quanto ao valor estético-pedagógico do teatro e suas contribuições para a educação:

Importante *meio de comunicação e expressão* que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como *forma de conhecimento* capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada (JAPIASSU, 2001, p. 22, grifos do autor).

Por isso, refletidamente, tem-se debatido o caráter pedagógico do teatro ou as suas relações com a pedagogia, caracterizando-o como Teatro na Educação ou designadamente Pedagogia Teatral. Nessa perspectiva, porém reafirmando a relevância da contextualização no processo de ensino-aprendizagem da Arte, dada a diversidade cultural e vários pontos de vista em relação às diferentes formas de produzir, ver, pensar e analisar o fazer teatral, Luciana Hartmann (2010), convidou os educadores a prestarem atenção à nomenclatura da pedagogia do teatro, a qual, para ela, vem surgindo como forma de identificar os pressupostos teóricos e metodológicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem da área, mostrando, assim, a especificidade do teatro na educação:

Historicamente os fundamentos do teatro na educação foram estabelecidos sob a perspectiva da educação. No entanto, atualmente essa relação se inverte, pois são os conteúdos e metodologias específicas do Teatro que direcionam nossa reflexão e prática teatral em sala de aula. A partir da reestruturação da relação entre a arte e a educação passamos da denominação Educação Artística para Arte, de mera atividade

educativa atingimos o estatuto de disciplina e do Teatro-Educação chegamos à Pedagogia do teatro (HARTMANN, 2010, p. 11).

Em vista disso, são crescentes os estudos relacionados com a pedagogia teatral, que, ainda segundo Hartmann (2010, p. 11), além da mudança no conceito: “reflete uma transformação nas posturas em relação ao ensino-aprendizagem de Teatro, também deve refletir, influenciar e gerar novas abordagens nesse campo de atuação”.

Por outras palavras, concepções que vão se ocupar da situação pedagógica do ensino do teatro apresentando sugestões assentadas em resultados obtidos a partir das experiências vividas, aplicadas em variados contextos teatrais ou provenientes de reflexões edificadas por meio do conhecimento produzido por educadores-artistas-pesquisadores vinculados à área ou em outras disciplinas que abordam a cena teatral como objeto de estudo.

Portanto, a seguir apresento duas proposições sobre a pedagogia teatral, que, se por um lado, não divergem teórica e praticamente, por outro priorizam particularidades evidenciadas na relação de produção e recepção no processo de ensino-aprendizagem do teatro, o que contribui com a minha reflexão quanto à proposta de desenvolver uma pedagogia teatral por meio do cômico, uma vez que ela perpassa sugestivamente por esses dois eixos.

A primeira se refere às considerações de Flávio Desgranges, em estudo intitulado *A Pedagogia do espectador* (2010). Ele propôs uma reelaboração do ideal educativo, pedagógico e o desenvolvimento do senso crítico e estético por parte do espectador, ancorados nas proposições do teatro épico pensado pelo teatrólogo alemão, Bertolt Brecht (1898-1956) no início do século XX.

Nesse sentido, Desgranges (2010) se interessou pela interferência que o público tem nos espetáculos teatrais da atualidade, mas que em seu entender tem tido a presença desmerecida pelos produtores culturais mais preocupados em promover o *marketing* e a divulgação do espetáculo, ao contrário da efetiva e qualitativa participação da audiência no evento cênico. Por isso, propôs a especialização e formação do público como forma de estimular a compreensão acerca dos signos que compõem as obras teatrais, sobretudo as produções contemporâneas que têm apresentado modificações estéticas e múltiplas interpretações da cena teatral à plateia, interferindo, significativamente, na compreensão e interesse quanto às proposições cênicas expostas. Assim, o autor pontuou que a relação de produção e recepção destaca transversalmente o caráter educativo e pedagógico do teatro, sendo que, além de uma leitura e compreensão da obra compartilhada, os elementos estéticos oferecem ao público outra forma de refletir e lançar um olhar ampliado sobre a realidade vivida. Desgranges (2010, p. 131) explicou que: “Assumindo a função que lhe cabe no

evento, de (co)autor da obra de arte, o espectador teatral pode ser definido como produtor de conhecimentos, já que o ato de compreender demanda elaboração”.

Assim sendo, já que muitas das experiências com a arte teatral têm início em atividades escolares, Desgranges ainda recomendou que as proposições educativas também abarquem a mediação, processo de formação de espectadores que vai da compreensão do ato criativo até a recepção dos elementos presentes na encenação, formando um público interessado nas produções artísticas contemporâneas, que possa interpretar os signos e construir juízo de valor a respeito das obras apresentadas. Ele defendeu que: “A capacitação estética não é somente aptidão natural, mas conquista cultural” (DESGRANGES, 2010, p. 43).

Já Gilberto Icle ampliou suas reflexões sobre o que acredita ter sido a transição da pedagogia do ator à pedagogia teatral, na publicação *Pedagogia teatral como cuidado de si* (2010). Sendo esse o segundo ponto de vista sobre as proposições pedagógicas teatrais que tomo como análise para a o desenvolvimento da abordagem metodológica por meio do cômico que venho apresentando ao leitor.

Icle (2010) destacou a situação pedagógica, principalmente a experiência vivenciada nos processos criativos vinculados ao fazer teatral, como ponto de partida para a sua reflexão sobre a contribuição que a pedagogia do teatro pode oferecer na humanização dos sujeitos que a praticam, e, conseqüentemente, para a educação. O autor não se preocupou em estabelecer distinções entre teatro e pedagogia, mas explicou que a terminologia da pedagogia teatral é analisada em seu texto como uma maneira específica de falar, sendo uma verdade modelada que encontra explicações nas influências que o teatro euro-americano, igualmente influenciado pelo teatro greco-romano, exerceram na maneira de algumas culturas refletirem sobre o ato de se colocar simbolicamente diante do olhar do outro. Porém, ele alertou para os discursos que atribuem à nomenclatura do teatro um termo determinante para caracterizar o comportamento cênico de outros povos, uma vez que os estudos antropológicos têm apontado para o fato de que nem todos os grupos designam tal prática por meio dessa palavra.

Dessa forma, Icle se orientou pelos pensamentos do filósofo francês, Michael Foucault (1926-1984), que discorreu sobre as teorias clássicas que trataram da relação ética e estética do indivíduo para consigo na antiguidade, cujo cuidado de si evidenciado no mundo antigo para melhor viver por meio de práticas refletidas sobre si mesmo e o meio circundante, cultivariam o autoconhecimento e a transformação do sujeito. Assim, Icle articulou tal prática ao fazer teatral contemporâneo, considerando esse um dos princípios de desenvolvimento do campo de saber nomeado de Pedagogia Teatral, situando as experiências laboratoriais de

Stanislavski como um exemplo possível de inauguração desse cuidado de si no teatro. Para o autor, os exercícios pedagógicos orientados pelo teatrólogo russo ultrapassaram a preparação do espetáculo e abrangeram a formação e transformação do ser humano por meio da prática teatral.

Deste modo, Icle escreveu que a busca por um desempenho cada vez mais verdadeiro e orgânico, inspirados nos trabalhos de Stanislavski e desenvolvidos em outras situações de pesquisas em teatro, ofereceriam estímulos para uma formação humana não somente visando o espetáculo ou a personagem, mas sim a preocupação pelo ser humano além da figura do ator entremeadado nos processos criativos – que ainda se confundiriam com a própria vida –, permitindo que as práticas teatrais se expandissem para outras instâncias sociais, como, por exemplo, a escola, com o intuito de tornar o indivíduo ainda mais humano:

Nessa concepção, o teatro passou a ser, então, uma espécie de cuidado de si, uma maneira de melhor viver, de cuidar do seu íntimo, de conferir atenção ao eu, ao corpo, ao pensamento e à alteridade. No entanto, não é na apreciação estética que essa promessa se faz tão presente, mas na situação pedagógica, na relação de um professor-diretor com alunos-atores. O espetáculo, por sua vez, é momento de coroação de um processo de transformação e, de certa forma, o público assiste o resultado dessa transformação. Acabamento estético, configuração plástica, disposição dramática e outros aspectos de relevância artística podem ser superados em nome de um regime de visibilidade no qual o mais importante é mostrar – ou enfatizar, em alguns casos – a transformação a qual os sujeitos envolvidos foram protagonistas (ICLE, 2010, p. 24).

De acordo com essas proposições pedagógicas teatrais que expus até aqui, entendo que, enquanto Gilberto Icle enfatizou a contribuição das relações e experiências construídas no processo criativo, Flávio Desgranges enfocou os aspectos estéticos da encenação que oferecem ao público uma compreensão da obra e da intervenção que o espectador exerce para o desenvolvimento do espetáculo.

Para mim, no primeiro caso, além da citação anterior, Icle evidenciou a vivência pedagógica proporcionada pela prática teatral como contribuição para o ensino do teatro, quando escreveu que: “As condições dessa emergência parecem não partir de espetáculos exemplares para a pedagogia, mas da situação pedagógica do ator, na forma de laboratório” (ICLE, 2010, p. 28). Enquanto Desgranges, mesmo se atendo ao fato de que nos exercícios teatrais os participantes desempenham significativamente a função de espectador, corroborou com a necessidade de formação da plateia no processo de ensino-aprendizagem do teatro, pois, para ele:

[...] estar em cena ou transitar por ela, ao participar de uma montagem, por si só, não oferece instrumentos ao aluno; estratégias específicas precisam ser postas em ação

para que essa vivência proporcione uma apreensão que, de fato, contribua para sua formação como espectador (DESGRANGES, 2010, p. 78).

Diante dessa análise, não tenho o interesse em estabelecer parâmetros para essas duas abordagens sobre a pedagogia teatral, nem eleger um caminho isolado, até porque elas perpassam a relação de produção e recepção, como relatei anteriormente, mas sim possibilitar um diálogo a respeito de questões relacionadas com o desenvolvimento da proposta metodológica que venho apresentando nesta escrita, cujas características também apareceram nas falas e opiniões proferidas pelos artistas, professores e alunos-participantes⁶¹.

Foi o que comentou o palhaço Pepe Nunes⁶² a respeito da reciprocidade entre o palhaço e o público, quando lhe perguntei, na entrevista concedida em 13 de maio de 2012, se o cômico seria uma forma de conhecimento específico:

Não. O cômico é uma forma de abordagem de um conhecimento em que, às vezes, pode ser um conhecimento primário ou um conhecimento muito elaborado, né. Mas não é um conhecimento, é uma forma de abordagem desse conhecimento. Como que eu abordo o meu conhecimento, como que eu uso o meu conhecimento. Acho que há uma inteligência muito grande no cômico. De fato, quando que nós atores conseguimos atingir o público com qualidade, com o riso de qualidade. Quando a gente respeita a inteligência do público. Aí que gera uma qualidade de riso muito interessante. É o público que te acompanha, na tua sacada, na tua inteligência, e isso traz um riso muito rico. Muito diferente quando eu saio do palco com uma piada pronta, apelável. As piadas de sempre, e aí: piada de homossexual, piada de mulher, piada de gordo, piada de velhos, de velhas. Isso é um monte de merda! Isso é um riso sem qualidade, que num momento cria um divertimento. O palhaço vai além da diversão, queremos ir além da diversão. Não é fácil! Mas a qualidade do riso do palhaço é uma qualidade que tá respeitando a inteligência emocional e mental do espectador. Esse é o nosso grande desafio. Ainda que a gente apele, às vezes, porque não domina um recurso, porque tal e qual... e aí tu... apelas. Mas nenhum palhaço gosta de apelar, ainda que por momentos apele para sair de uma situação [...]. Mas a gente quer compartilhar uma inteligência emocional, física e mental com o público. Aí que vem o riso, por quê? Por ter respeitado essa inteligência que *ha mostrado* e que é fundamental para um palhaço: cumplicidade. A gente não é cúmplice de alguém que não se respeita.

Além disso, esse artista apontou o cômico como uma possibilidade de abordar o conhecimento que cada sujeito traz consigo, por mais simples ou sofisticado que seja, o que me faz compartilhar da sua opinião pelo fato de ter encontrado essas características em sala de aula e na *Escola do Ator Cômico*. Assim, muito mais do que um julgamento distintivo a respeito disso, compreendo que o cômico pode motivar os diferentes modos de tratar do

⁶¹ Para conhecer outras abordagens com relação à pedagogia do teatro e que transitam entre diferentes níveis de ensino e esferas educativas, ver: TELLES, N. **Pedagogia do teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013; SOARES, C. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. Ilustrações Lucas Nascimento. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

⁶² O espanhol José Nuñez, conhecido como Pepe Nunes, além de palhaço, é diretor de teatro e produtor de festivais dentro de seu grupo *Pé de Vento Teatro*, com sede e residência na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina.

conhecimento concernente ao campo teatral quando há um reconhecimento e espaços para os diferentes modos trazidos pelos sujeitos que compõem um processo artístico-pedagógico.

Com outro olhar a respeito desse assunto, o palhaço Tomate também tratou do próprio modo que um indivíduo tem ao abordar o cômico, independentemente da estrutura ou abordagem utilizada, quando respondeu, na entrevista concedida em 9 de maio de 2012, se o cômico seria uma forma de conhecimento específico:

Sim, tem muita investigação, não é somente uma ideia minha ou uma ocorrência de quatro loucos que pensaram. Tem muita investigação de diferentes atores, diretores, palhaços, cômicos. Muitos cômicos que *han* escrito, pensado e definido *ciertas* técnicas: *enumeración*, *repetición*, mecanização, equívocos, efeitos surpresas, criar uma atenção e depois relaxá-la. Todas essas são como uma receita do bolo, uma receita para fazer *reír*, se você tem essa receita vai conseguir fazer *reír*, depois a qualidade de seu humor vai depender da qualidade dos ingredientes que você coloca no seu bolo.

Paralelamente às palavras do palhaço Tomate, os procedimentos que adotei em sala de aula com os alunos, por exemplo, puderam auxiliar os estudantes na elaboração das cenas, entretanto, o modo pelo qual cada um tinha de se comunicar comicamente também interferiu significativamente nos resultados apresentados, considerando como cada um deles inseriu o seu próprio *ingrediente* a partir da experiência. Como apontou o discente Bruno, de 16 anos, quando analisou as estratégias utilizadas pelos seus companheiros de turma para produzir o riso nos jogos e improvisos realizados no decorrer das aulas, e escreveu: “Conhecimento pessoal, já vivido pelo participante na vida real em que protagoniza as cenas engraçadas do cotidiano como, por exemplo, o vendedor de balinha, o cobrador, o *funkeiro* no ônibus etc”.

No que ainda concerne sobre o uso do cômico em diálogo com o público, a professora Isla Castelar relatou uma experiência que teve ao ministrar uma palestra, quando eu lhe perguntei quais os aspectos do cômico seriam relevantes em outros tipos de abordagens, na entrevista do dia 27 de março de 2013:

Primeiro ele prende a atenção, né. Quando você começa uma palestra, faz uma piadinha, aí todo mundo gruda o olho em você, é natural isso... As vezes tem uma palestra e alguém levanta a mão e diz: “posso fazer uma pergunta?” e eu: “só se não for difícil”. Aí na mesma hora a plateia toda ri e o público relaxa. O riso ele relaxa, não fica aquela coisa tensa e eu geralmente me utilizo dessas situações cômicas pra a atenção, no caso de uma palestra, de uma aula que eu tiver dando, eu me utilizo dessas situações cômicas pra prender a atenção das pessoas.

Na mesma entrevista, o professor Lauro César respondeu o que seria para ele a diferença ou semelhança entre uma abordagem cômica e outra não cômica, corroborando com o destaque conceitual a respeito do objeto desta pesquisa: “Eu acredito que uma das semelhanças seja a questão de objetividade, existe uma intencionalidade por traz do que tá

sendo feito. É o cômico na sua especificidade, na sua maneira, no seu lidar, e o dramático com o seu perfil. É essa a questão: da intencionalidade”.

Já o palhaço Leris Colombaioni, por sua vez, também trouxe uma contribuição para a proposição do cômico como um recurso pedagógico, a partir da sua experiência com relação aos espectadores, na entrevista concedida no dia 9 de maio de 2012, quando respondeu se ele acreditaria que o cômico poderia contribuir no processo de formação do ator:

Mas, sem dúvidas! Mas não só isso! Mas, propriamente, um exemplo pedagógico, um exemplo também de vida. Antes disso, eu te falava sobre o grande respeito que o palhaço tem pelo público, precisamente os seus pensamentos. Quem são eles? O que eles fazem? Para onde eles vão? E por que eles vêm? E, então, ele é o que representa, talvez melhor, a menos que não exista um texto teatral que é dedicado a um tema de vida, que pode ser a violência, ou que pode ser o sofrimento ou a imaginação, o palhaço não tem essa dramaturgia. Mas sem possuí-la ele se comporta em um mundo real, ele está no mundo normalmente. O palhaço é uma criança, é verdade que ele não teve tempo, mas ele representa uma criança. E, por exemplo, não é nem tanto uma resposta nossa, mas sim aquela que vem do público... Mas, por quê? A grande maioria do público que vai ver o palhaço são os adultos, não são as crianças (tradução minha)⁶³.

A partir dessa colocação de Leris, imagino quem mais diria que o cômico pudesse articular o universo do adulto com a palavra pedagogia, tantas vezes destinada exclusivamente à formação da criança por causa da sua raiz etimológica advinda do termo grego *paidogogo*: *aquele que conduz a criança*⁶⁴? Nesse sentido, o que eu consigo absorver de suas palavras é que, ao verem o palhaço em cena, os adultos buscam não somente um retorno memorável à sua infância, mas também o aprendizado proporcionado pela experiência ocasionada a partir da descoberta, do erro, das quedas e das estratégias de compreensão. Além disso, acredito que, assim como eu, muitos já ouviram a mãe dizer: “Se correr é pior!”.

Isso significa que o fenômeno teatral possibilita relembrar esteticamente as experiências, ainda que por meio do erro, da zombaria, do inábil, do engraçado e do ridículo, o que mostra uma forma pedagógica de se situar no mundo e promover uma reflexão sobre si mesmo, tendo em vista a provocação da memória relacionada com o momento cômico vivido e compartilhado em cena. Assim, tanto o *cuidado de si* na abordagem de Icle (2010) quanto a

⁶³ Ma indubiamente! Ma non solo! Ma proprio un esempio anche pedagogico, un esempio anche di vita. Io prima ti parlavo del grande rispetto che ha il clown per il pubblico, proprio i pensieri. Chi sono? Cosa fanno? Dove vanno? E perchè sono venute? E allora lui... è quello che rappresenta, forse meglio, a meno che no c'è un testo teatrale che è dedicato a un tema di vita che può essere la violenza, che può essere il disagio o l'immaginazione, il clown non ha questa drammaturgia, però senza averla si comporta in un mondo reale, lui sta in un modo di solito. Il clown è un bambino, è vero che non ha avuto tempo, però lui rappresenta un bambino. È d'esempio, non tanto la risposta nostra quanto quella del pubblico. Ma come mai! La grande maggioranza del pubblico che va vedere il clown sono adulti. Non sono i bambini.

⁶⁴ Para essas questões sobre o termo da pedagogia e o seu uso histórico, ver: ARANHA, M. L. A. de. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006; GHIRALDELLI JÚNIOR. P. **O que é pedagogia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

pedagogia do espectador de Desgranges (2010), mesmo que foquem diferentemente suas propostas, mostram o teor comunicativo no momento de produção e recepção do fazer teatral, sobre o qual busco articular a análise para a construção de minha proposta do uso do elemento cômico no desenvolvimento de uma pedagogia teatral.

Para essa questão, o professor de teoria teatral do Departamento de Artes Cênicas da UnB, Marcus Mota (2012), tem realizado reflexões interessantes com relação à produtividade do cômico em cena. Primeiramente, ele escreveu que o riso não é o definidor da comicidade, pois, às vezes, rimos em situações cênicas que não se apresentam com este objetivo, como as trágicas e as dramáticas, ou, até mesmo, aquelas que são diretamente cômicas, mas não fazem o público rir. Dessa forma, ele propôs pensar a comicidade por meio das relações e interações, pois acredita que a partir disso seria possível identificar os mecanismos para a sua produção, assim como uma aproximação de sua definição, e refletiu da seguinte forma:

Essa obsessiva demanda por fazer rir compreende-se em parte pela fisicidade do efeito cômico. Quando você faz rir, e rir espalhafatosamente, você vê o resultado do seu ato, você ouve o público. Essa ruidosa presença nas casas e nos teatros satisfaz tanto quem ri quanto quem faz rir. A causal e estreita conexão entre estímulo e resposta completa-se nesse circuito. Por alguns instantes há uma proximidade, uma fusão. Naquele momento, as pessoas se sentem ótimas por participarem de uma experiência de consumo na qual emoções podem ser expressas.

Ora, se a comicidade para existir precisa ser produzida, se é necessário haver um contexto de produção para sua efetividade, há uma homologia entre esse contexto de produção sobre a comicidade e a situação de se produzir conhecimento sobre a comicidade. Tanto a comicidade quanto seu conhecimento se realizam em situações, em padrões interativos. Os atos que neutralizam esse escopo interacional neutralizam a produção da comicidade e sua compreensão. Como objeto de investigação, a comicidade exige que se aproxime dela comicamente. Rindo? Não só: rir é o efeito. A comicidade estrutura uma experiência que pode ser analisada em seus procedimentos. O primeiro passo é a compreensão de sua performatividade (MOTA, 2012, p. 74).

O autor destacou a reciprocidade entre quem faz e quem observa uma cena para a produção do cômico e seu aspecto comunicativo. Para tanto, é importante apontar que para tratar da performatividade do cômico em cena, Mota destacou o contexto de produção no qual o evento cênico é edificado, pois, para ele, a partir disso, as situações que emergem se tornam referenciais para o posterior desenvolvimento da cena cômica, o que faz, ainda, que essas mesmas cenas se contornem em pontos metarreferenciais para o desdobramento de outras situações, as quais retornam ou refrescam a memória do fato ocorrido no primeiro contexto de sua produção, ou, conforme corroborou o autor: “[...] a comicidade reorienta referências prévias para a atualidade de sua produção, para a situação de sua performance [...]” (MOTA, 2012, p. 75). Em poucas palavras, compreendo que a primeira lógica ou sentido produzido em um dado contexto será o motivo para o desdobramento de outros, assim como o referencial

para recordação dos impasses no decorrer da cena, oferecendo um movimento de ida e volta para a performatividade do cômico.

Por outro lado, os educadores Marcelo de Andrade Pereira, Gilberto Icle e Sergio Andrés Lulkin, conjuntamente, trataram da relação do cômico com a performance a partir de outra perspectiva. No artigo *Pedagogia da performance* (2012), eles conceituaram a *performance* como uma prática presente na educação e analisaram-na a partir do corpo em processo de participação e recepção, sem que, necessariamente, seja pensada como um espetáculo acabado, mas sim um ato pedagógico presente e performatizado entre o professor e os alunos, ou ainda: “[...] Ela refere uma dinâmica de trocas reais, simbólicas e imaginárias, de participação, de compartilhamento de sentidos, abrangendo tanto a ação – tomada como *poiesis* – quanto a recepção – tomada como *aisthesis* [...]” (PEREIRA, ICLE, LULKIN, 2012, p. 336, grifos dos autores). Para tanto, apresentaram o humor e o riso como possibilidades performativas na prática pedagógica, como forma de diluir a tendência do racionalismo moderno em conferir significados e interpretações às coisas, deixando de lado a presença do corpo como fator comunicativo, e elucidaram:

O cômico permite diluir as tensões, propondo novos pontos de vista sobre um mesmo tema, discutindo conceitos por intermédio de recursos não formais, mobilizando com agilidade o pensar sobre situações reconhecíveis ou surpreendentes, subvertendo as assimetrias de poder quando corpos e mentes são desterritorializados de seus lugares habituais. O cômico, por seu caráter paradoxal e transgressor, também constitui um ato político ao conduzir as ideias pelo espaço do contrassenso, quando as interações se mobilizam pelo riso e fazem *dançar o pensamento, presentificam-se, performatizam-se* (PEREIRA, ICLE, LULKIN, 2012, p. 339-340, grifo dos autores).

Assim, sob essa perspectiva, percebo que nem sempre o cômico acompanharia a lógica interpretativa dos fatos, pois amplia a experiência performática sem, basicamente, ir ao encontro do significado. Por outro lado, ao contrapô-lo, ele o ressignifica ou se aproxima pelo próprio distanciamento, produzindo e propondo outros significados, inclusive sem ter um código específico como um princípio ao seu desenvolvimento.

Entretanto, mais do que uma divergência entre essas colocações, vejo um encontro de pensamentos com a proposta metodológica que apresento, pois, paralelamente, foi o que observei e vivenciei tanto na *Escola do Ator Cômico* como em sala de aula. Em especial, quando compartilhávamos ou rejeitávamos os códigos e significados performatizados nos jogos, improvisos e cenas, tornando-os cômicos justamente pelas reações e relações de aderência ao referente ou estranhamento ao desconhecido. Além disso, em ambas as reflexões, os autores apontaram o corpo como um princípio comunicativo, o que me faz conversar com a discente Joyce, de 16 anos, que ao avaliar a metodologia desenvolvida em sala de aula, trouxe

uma contribuição para essas questões ligadas aos significados e possibilidades de (des)construí-los: “A metodologia desenvolvida é muito interessante, porque não deixa as aulas tão monótonas e entediantes, fazendo com que os alunos aprendam muito mais, pois estamos usando o corpo, estamos praticando o que estudamos e não estamos com aquilo apenas nos livros”.

Nesse sentido, vejo que a performatividade do elemento cômico proporciona uma percepção do conhecimento concernente ao campo teatral considerando as interações grupais e produzidas em seus respectivos contextos, seja por meio de referenciais conhecidos ou ainda desconstruídos na relação esteticamente comunicada entre os sujeitos. Como disse no primeiro capítulo, essa percepção ainda me levou a propor o cômico como uma possível metodologia para a pedagogia teatral, menos com a intenção de cristalizar modelos e muito mais no sentido de sistematizar e motivar modos próprios e sensíveis de ver, fazer e desfrutar uma cena comicamente. Nesse sentido, convido novamente Flávio Desgranges para esse diálogo, quando registrou que:

O encontro entre teatro e pedagogia [...] assume, portanto, a insistência em compreender a ação educativa proposta pela experiência teatral como provocação dialógica, em que o espectador, ou o atuante, ou o participante, ou o jogador, nos diferentes eventos e processos teatrais, a partir de variados contextos e procedimentos, pode ser estimulado a efetivar um ato produtivo, elaborando reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social (DESGRANGES, 2011, p. 20).

Portanto, de acordo com as reflexões expostas, entendo que o cômico seria um elemento que emerge performaticamente no processo de ensino-aprendizagem da pedagogia teatral a partir do modo como os sujeitos envolvidos se relacionam em cena dialógica, recíproca e estranhamente, considerando a intencional promoção da brincadeira e produção do riso. Além disso, os modos sensíveis de produzir e fruir uma cena comicamente podem ser motivados e analisados por meio das influências exercidas pelo contexto sociocultural dos participantes, o que faz com que também seja possível refletir sobre a vida e o meio social circundante se considerarmos os elementos estéticos comicamente apresentados.

Em suma, proponho o cômico como uma possível metodologia para a pedagogia teatral, pois o analiso como um elemento que motiva e abre espaços, impulsivamente ao jogo, para a comunicação e produção de conhecimento, fomentado intencionalmente entre os sujeitos que participam, por exemplo, de uma situação de jogo, improvisado ou cena elaborada em determinados processos artístico-pedagógicos ligados ao teatro. A descrição e reflexão sobre os modos de elaboração e recepção do cômico em sala de aula e na *Escola do Ator Cômico* foi uma forma que eu encontrei para compartilhar com o leitor as maneiras de tratar

da sua performatividade e utilização e aproveitamento em diferentes contextos, levando em consideração o conhecimento apresentado por meio do repertório físico esboçado pelos sujeitos inseridos nessas respectivas realidades.

3.4. Estratégias, princípios e procedimentos selecionados: a metodologia sistematizada

Acho que seria uma bela piada, ou não, eu iniciar a descrição desta metodologia afirmando que não existe a metodologia para a pedagogia teatral por meio do cômico. Mas, na verdade, não existe. O que vejo é que existem contextos que produzem tantas outras metodologias que podem perpassar pela motivação do elemento cômico a partir do modo de fazer dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, acredito e vejo que é possível pensar, descrever e propor o desenvolvimento de uma pedagogia teatral cômica.

Por outro lado, se a captura da atenção do público foi o motivo para o desenvolvimento de variadas pedagogias no campo teatral, também acredito que seja oportuno organizar uma possível metodologia que contemple essa perspectiva no processo de ensino-aprendizagem do teatro. Por isso, a seguir, apresento ao leitor – inspirado na experiência que tive ao desenvolver esta pesquisa – a composição das estratégias, dos princípios e dos procedimentos desta possibilidade metodológica, a fim de que sirva muito mais como inspiração do que como determinação ou restrição às demais alternativas, principalmente, se for considerados a situação e o contexto artístico-pedagógico vivenciados.

Diante disso, este é o primeiro princípio que eu sugiro: o que o contexto me apresenta? Ele manifesta o elemento cômico ou eu também posso me colocar à disposição para provocá-lo e motivar o repertório dos sujeitos inseridos no processo artístico-pedagógico ligado ao teatro? Construir o espaço favorável para os participantes apresentarem o próprio modo de ver e se colocar em cena, evitando a apresentação de um modelo rígido para o cultivo do elemento cômico, se desdobra como a principal estratégia desta proposição metodológica para o ensino-aprendizagem do teatro, em diálogo com um dos seus princípios.

Para isso, a organização na apresentação dos procedimentos também é fundamental, tanto para a provocação do elemento cômico como para a sua percepção, apreensão, delineamento, desenvoltura e desdobramentos elaborados pelos sujeitos inseridos no contexto no qual será desenvolvido o processo artístico-pedagógico em teatro. Por isso, de início, o arte-educador pode **se colocar ou motivar uma situação de jogo, brincadeira** para incitar intencionalmente a performatividade dos momentos cômicos que surgem a partir da

comunicabilidade estabelecida com os alunos-participantes, tanto em um primeiro contato quanto, quando possível, no desenvolvimento das aulas.

Exercícios propostos: O repertório físico e artístico do arte-educador, além de vídeos, filmes e outros materiais audiovisuais.

O uso do **jogo teatral** se apresenta como um significativo auxílio para o desenvolvimento desta possibilidade metodológica em um processo de ensino-aprendizagem teatral, justamente pelo fato de abrir espaço para a performatividade do elemento cômico por meio da intencionalidade acordada e praticada corporalmente pelos alunos-participantes mediante a demonstração de seus modos e habilidades estreitamente ligados a suas práticas sociais.

Exercícios propostos: jogo dos nomes, o jogo da ilha, o jogo dos banquinhos, jogo de empurrar, grammelot ou blablação.

Outro procedimento que provoca a performatividade do elemento cômico em cena, principalmente pelo aproveitamento dos momentos inusitados, é a **improvisação**. Além disso, por meio dela os alunos-participantes compartilham e comungam os seus modos de atuação e criação de estratégias diante da situação proposta, cultivando a escuta, o olhar, a cumplicidade e a reciprocidade entre os participantes da cena e o público, entremeada, ainda, com as indicações e motivações do coordenador do processo.

Exercícios propostos: a improvisação do ônibus, a improvisação do elevador, o jogo de contar uma história em grupo com apenas uma palavra, o jogo do rabo e o jogo do chapéu.

Já a **caricatura** e a **paródia** são recursos que ampliam a tomada de consciência do aproveitamento performático do elemento cômico em cena, oferecendo ao arte-educador e aos alunos uma possibilidade de destacar o movimento, o gesto, o discurso ou a situação cômica compartilhada estética, intencional e mutuamente em cena. No caso da **paródia**, ela ainda pode funcionar com um procedimento oportuno para o tratamento teórico-histórico, contribuindo sinteticamente com os temas discutidos na historicidade do teatro e tornando mais próximo do grupo o assunto em questão face à articulação de conhecimentos rotineiros, cotidianos e referenciais, paralelamente àqueles desconhecidos.

Exercícios propostos: o jogo das equipes, a observação do corpo, exercício do Baltazar (Seu mestre mandou) e a elaboração de uma paródia.

O **uso do foco**, por sua vez, além dessa perspectiva presente na caricatura e na paródia, ainda amplia e possibilita que os alunos-participantes, juntamente com o coordenador do processo, comecem a situar a performatividade do elemento cômico por meio de um procedimento que auxilia no tratamento intencional do “tempo cômico” elaborado nos jogos,

improvisos e demais situações cênicas edificadas no processo artístico-pedagógico. O mesmo ocorre com a **máscara**, que além de destacar a corporeidade, oferece espaços para que os alunos se soltem e brinquem abertamente no processo criativo.

Exercícios propostos: jogo do foco com a bolinha, o zip-zap e suas variações, cumprimento grupal com alguma parte do corpo, pontuar exageradamente alguma parte do corpo e sentir o corpo com a máscara.

A **autopercepção corpórea** e a motivação ao **repertório físico** dos alunos se apresentam como outro princípio presente nesta possibilidade metodológica, pois por meio deles que os sujeitos envolvidos no processo teatral expressam os diferentes modos de tratar a performance do elemento cômico em um jogo, improviso ou cena preparada, considerando, ainda, a incitação e demonstração das suas práticas sociais. Por isso, dependendo do contexto, a organização quanto ao uso de um jogo, da tomada de consciência em relação à respiração ou ainda a utilização de músicas se apresenta como mais uma estratégia para instigar os sentidos e favorecer a expressividade dos alunos-participantes no início e desenrolar do processo.

Exercícios propostos: exercício do chinês, jogar e brincar a partir do que o outro propõe e apresentação de músicas.

É importante ressaltar, ainda, que, no caso do contexto escolar, o conteúdo programático pode ser articulado no desenrolar da proposta, o que permite a articulação dos alunos a partir da experiência vivenciada, relacionando-a direta e comicamente com o conteúdo desenvolvido.

Por fim, ainda que simples ou aprimorada, as diferentes habilidades apresentadas para fazer os outros rirem, por meio do repertório físico esboçado pelos alunos-participantes, merecem um espaço significativo e um princípio constitutivo dentro desta possível abordagem artístico-pedagógica. Com o uso da estratégia de construir um espaço favorável à performatividade do elemento cômico, acredito que é possível relativizar no processo de ensino-aprendizagem do teatro para que possamos manter e compartilhar a sobrevida das variadas cômicas-criações provocadas por meio do impulso-epidérmico dos corpos-almados que compõem a experiência teatral promovida pela brincadeira e cultivo do riso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao servir essa “salada”, nesta escrita convidei o leitor para me acompanhar nos preparativos dos variados ingredientes e especiarias que possivelmente culminariam, ou não, em um fermentado arrote. No entanto, antes que este presumível odor não permita um diálogo tão contínuo e profícuo – ou até mesmo não aconteça –, gostaria de sublinhar que busquei analisar nesta dissertação a emergência do elemento cômico em determinados processos de ensino-aprendizagem em teatro visando ao desenvolvimento de uma possibilidade metodológica para a pedagogia teatral.

Para tanto, parti da minha experiência como artista-educador-pesquisador, e da percepção que tive do uso do cômico em alguns processos artístico-pedagógicos que integrei ou ministrei, como forma de verificar sua contribuição para a comunicação e produção de conhecimento, em particular, nos processos levantados na *Escola do Ator Cômico* e nas aulas de teatro que ministrei como professor temporário em uma escola pública do DF. Ao me debruçar nesses dois contextos de ensino-aprendizagem, pude constatar que o cômico funciona como um fator motivacional para os sujeitos envolvidos pelo fato de abrir espaço ao repertório físico e, de igual modo, ao conhecimento adquirido pelos alunos-participantes, o que proporcionou uma intercomunicação e interconexão de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos, principalmente na e para relação entre os professores e os alunos.

Além disso, a minha experiência na *Escola do Ator Cômico* possibilitou que eu estabelecesse um ponto de contato com o processo de ensino-aprendizagem do teatro desenvolvido com alunos no ensino médio, apresentando uma possibilidade metodológica à prática pedagógica na educação escolarizada. Por outro lado, ainda que tenha abordado as diferentes esferas educativas, com o intuito de situar o leitor acerca da minha análise, não proponho o uso restritivo desta abordagem pedagógica exclusivamente na escola, mas sim uma inspiração e aproveitamento em outros contextos informais, não formais e formais de ensino-aprendizagem, entretanto, considerando as peculiaridades e interesses concernentes a esses respectivos espaços educativos. De qualquer modo, vale ressaltar que o aprendizado conquistado cotidianamente foi um fator relevante para compreensão do uso do cômico por parte dos sujeitos envolvidos nos processos, pois possibilitou o encontro de conhecimentos usuais, institucionais e ligados às distintas práticas sociais dos alunos-participantes no desenvolvimento das aulas.

Da mesma forma, para compreender a utilização do cômico em diferentes contextos, ainda construí um diálogo com artistas, professores e alunos com vistas a problematizar, tanto

direta como indiretamente, a abordagem pedagógica por meio deste objeto de pesquisa, o que permitiu o embasamento deste estudo mediante às reminiscências das experiências teatrais dos sujeitos entrevistados.

Quanto à possível metodologia, ainda é importante destacar que a construção de um espaço favorável, por meio do jogo e da brincadeira, foi um fator preponderante e significativo ao seu desdobramento. Essa questão expandiu a minha percepção e compreensão quanto à performatividade do elemento cômico e o seu consequente uso por parte dos participantes, pois propiciou que me ativesse aos procedimentos que o cômico corresponde para ser aproveitado e usado mediante às intenções dos sujeitos envolvidos nos processos artístico-pedagógicos que foram relatados.

Também, no desenvolvimento deste estudo, além dos aspectos estéticos e artísticos, foquei nos socioculturais, já que estes favorecem a performatividade do elemento cômico, seja de forma referencial ou distanciada, por causa da demonstração das distintas práticas sociais dos sujeitos inseridos nos processos artístico-pedagógicos. Nesse sentido, ainda espero que a leitura deste estudo possa oferecer mais uma prática social ao seu repertório, suscitando tantas outras inspirações no interior de suas inter-relações e processos teatrais que venham a ser vivenciados.

Por outro lado, devido à descrição em relação à quantidade e à qualidade dos diferentes modos de tratar do elemento cômico, acredito que não dei tanta atenção ao entrecruzamento dos fatores ontogênicos, filogênicos e sociogênicos, que, possivelmente, ampliariam a discussão quanto à intencionalidade apresentada pelos sujeitos para a produtividade do elemento cômico. Contudo, vejo que essas questões poderiam ser desenvolvidas em outra pesquisa que busque dar conta do cômico como possível epistemologia ao infinito conjunto de possibilidades metodológicas para produção de conhecimento humano, como ainda apresentando recursos metodológicos mais específicos ao cômico a partir de outros contextos a serem investigados.

De igual modo, não aprofundi algumas teorias teatrais ligadas à pedagogia do teatro, especialmente aquelas já consolidadas, mas acredito que ao me ater aos estudos de Dario Fo e Viola Spolin, exemplarmente, pude alçar pontos em suas teorias que partilharam diretamente com a construção desta proposta metodológica, como a questão do aprendizado oriundo da experiência e da atenção às habilidades intrínsecas ao próprio modo de fazer dos alunos. Isso ocorreu justamente por eu ter encontrado nestes estudos elos com o que vivenciei em meu percurso artístico-pedagógico, motivando os meus relatos, embora a tomada de consciência

quanto ao curto prazo do curso de mestrado tenha interrompido formalmente o gosto, o prazer e o refinamento desta escrita.

Outra questão que acredito que ainda poderia ser desenvolvida, mas não encontrou espaços no decorrer deste texto, é a relação entre o treinamento e o ensino. Acredito que há muito que discutir quanto a essa questão, pois vejo que o treinamento, sobretudo sistematizado, tem dificultado a compreensão de alguns arte-educadores em relação ao desenvolvimento de suas abordagens em sala de aula, já que não encontram a mesma perspectiva de criação no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, quais seriam os tipos de treinamento que poderiam ser apontados ao processo de ensino-aprendizagem do teatro, à parte daqueles desenvolvidos pelos reformadores teatrais? Qual a compreensão sobre o treinamento e o ensino? Ou haveria uma aglutinação entre esses dois termos que não são desenvolvidos em sala de aula devido a algum reducionismo do fazer artístico?

Entretanto, isso não impediu que mantivesse, no desenrolar desta escrita, o estímulo à imaginação, à busca e ao cultivo dos cômicos-expressivos-dentes-olhares, especialmente o seu, cúmplice leitor. Portanto, é resgatando proposital e propositivamente, no processo de ensino-aprendizagem do teatro, o prazer, a brincadeira, a simplicidade, a diversão, a superação da dor – um possível arrote – e os risos, que eu sigo... continuo...

REFERÊNCIAS

- ADAMS, P. **O amor é contagioso**. Ilustrações de Jerry Van Amerongen. Tradução Fabiana Colasanti. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.
- ALBERTI, V. **O riso e o risível**: na história do pensamento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- ARÊAS, Vilma. **Iniciação à comédia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- ARISTÓTELES. **A poética**. Tradução direta do grego, com introdução e índices por Eudoro de Sousa. Lisboa: Guimarães Editores, 1951.
- BAKHTIN, M. M. (1895-1975). **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Viera. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Universidade de Brasília, [1977], 1993.
- BARBA, E. **La canoa di carta**: Trattato di Antropologia Teatrale. Bologna: il Mulino, 1993.
- BERGSON, H. (1859-1941). **O Riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. São Paulo: Martins Fonseca, [1899], 2001.
- BIÃO, A. J. de C. Um trajeto, muitos projetos. In: Bião, A. (org.). **Artes do Corpo e do Espetáculo**: questões de etnocologia. Salvador: P&A Editora, 2007, p. 21-42.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**. Brasília: UnB, v. 8, n. 14, 2002, p. 5-12.
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2008, p. 19-32.
- CABRAL, B. Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia. **Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Belo Horizonte/MG, 2007. Disponível em: <<http://portalabrace.org/memoria/>>. Acessado em: 26 set. 2011.
- CASTRO, A. V. de. **O elogio da bobagem**: palhaços do Brasil e do mundo. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.

CHEKHOV, M. (1891-1955). **Para o ator**. Tradução Álvaro Cabral; revisão técnica Juca de Oliveira; revisão da tradução Vadim Valentinovitch Nikitin. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953], 2003.

COSTA, C. da S. **O elemento cômico em Martins Pena**. Dissertação de Mestrado em Teoria Literária e Literatura, UnB, 2000.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba, PR: Criar, 2001.

ECO, H. **História da feiúra**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Recor, 2007.

FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Imprensa Oficial do Estado S.A. – IMESP; 2001

FO, D. **Manual mínimo do ator**. Franca Rame (org.). Tradução Lucas Baldovino, Carlos David Szlak. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004.

FRANCO, E. O. Entre o jogo e o cômico: uma possível metodologia para a Pedagogia Teatral. In: SÁ, A.V. M. **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 79-103.

_____. Capturando cômicas experiências: um relato de pesquisa. In: **Revista Digital do LAV**. Santa Maria. vol. 7, n. 1, jan./abr. 2014, p. 16-29. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/10951>>.

FREIRE, P. (1921-1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREUD, S. (1856-1939). **O chiste e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

GASNNER, J. (1903-1967). **Mestres do teatro I**. Tradução Alberto Guzik e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, [1940], 2005.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GROTOWSKI, J. **O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**. Textos e materiais de Jerzy Grotowski e Ludwik Flaszen com um escrito de Eugenio Barba; curadoria de Ludwik Flaszen e Carla Pollastrelli com a colaboração de Renata Molinari; tradução para o português Berenice Raulino. São Paulo: Perspectiva: SESC; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2007.

HARTMANN, L.; FERREIRA, T. **Módulo 16: história da arte-educação para licenciatura em teatro**. Brasília: Estação Gráfica Ltda., 2010.

HUIZINGA, J. (1872-1945). **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938], 2010.

ICLE, G. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

_____. Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento. **O percevejo online**, vol. 1, n. 2, 2009, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/viewFile/525/461>>. Acessado em: 27 set. 2011.

_____. **Pedagogia teatral como cuidado de si**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 13-43, 1997.

KUSNET, E. (1898-1975). **Ator e Método**. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Editora HUCITEC, Instituto Brasileiro de Arte e Cultura, [1975], 1992.

LAGROU, E. Rir do poder e o poder do riso nas narrativas e performances Kaxinawa. In: **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP, v. 49 nº 1, 2006, p. 55-90.

LEITE, M. I. Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação/fruição e de produção/criação. In: **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Celdon Fritzen, Janine Moreira (org.). Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LULKIN, A. S. **O riso nas brechas do siso**. Tese de doutorado. Orientador Carlos Skliar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2007.

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

MOTA, M. Dramaturgia e comicidade. Notas de pesquisa. In: **Da cena contemporânea**. André Luiz Antunes Netto Carreira, Armindo Jorge de Carvalho Bião, Walter Lima Torres Neto (org.). Porto Alegre, RS: ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2012.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEREIRA, M. A. de; ICLE, G.; LULKIN, S. A. Pedagogia da performance: da presença, do humor e do riso na prática pedagógica. In: **Revista Contrapontos** - Eletrônica, vol. 12, n. 3, p. 335-340, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3936/2384>>. Acessado em 2 jan. 2014.

PIRANDELLO, L. **O humorismo**. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Experimento, 1996.

PLÁ, D. R. Régua, compasso e cinzel: o exercício enquanto ferramenta e instrumento criativo do ator. In: **VII Congresso da ABRACE**: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/etnocenologia>>.

PROPP, V. (1895-1970). **Comicidade e riso**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, [1946], 1992.

PUC CETTI, R. O riso dos Hotxuás. **Revista do Lume**. n° 6, 2005, p. 109-114.

RABETTI, B. Memórias e culturas do “popular” no teatro: o típico e as técnicas. In: **O percevejo**. n° 8, ano 8, 2000, p. 3-18.

_____. **Teatro e comichidades**: estudos sobre Ariano Suassuna e outros ensaios. Betti Rabetti (org.). Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

_____. **Teatro e comichidades 2**: modos de produção do teatro ligeiro carioca. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

SCHEFFLER, I. A formação do ator na escola do ator cômico. **Revista Cena**. n° 8, 2010, p. 30-66. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/15685/10913>>. Acessado em: 03 out. 2011.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, [1963], 2010.

STANISLAVSKY, C. (1863-1938). **A preparação do ator**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1930], 1996.

VENEZIANO, N. **A cena de Dario Fo**: o exercício da imaginação. São Paulo: Códex, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1**Questionário para a entrevista**

Apresentação pessoal e da pesquisa.

Descrição da trajetória do artista abarcando: nome, idade, profissão, campo de atuação, por que escolheu essa formação, tempo de carreira, se faz parte de algum grupo?

- 1) Como você define a sua profissão?
- 2) Para você, o que é o cômico?
- 3) Você trabalha com esse tipo de linguagem?
- 4) Você utiliza a linguagem cômica como auxílio a outras abordagens? Como e por quê?
- 5) Se respondeu sim à questão 4, quais os aspectos do cômico você acredita serem relevantes para outros tipos de abordagens?
- 6) Para você, quais seriam as semelhanças e/ou diferenças entre uma abordagem cômica e uma dramática?
- 7) Na sua opinião, o cômico pode contribuir no processo de formação do ator? Como?
- 8) Para você, o cômico é uma forma de conhecimento específico? Exemplifique.

ANEXO 2**Questionário aplicado no desenvolvimento da aplicabilidade da proposta metodológica em sala de aula**

- 1) Para você, o que é cômico?
- 2) No **jogo dos nomes** por que vocês riram?
- 3) O que você percebeu nos vídeos apresentados em sala de aula?
- 4) Para você, o que é teatro?
- 5) Dentre os jogos praticados em sala de aula você percebeu as estratégias utilizadas pelos participantes para produzir o riso? Se sim, quais? Como? Descreva e dê exemplos.
- 6) Como você avalia a metodologia desenvolvida em sala de aula?