

Elderson Melo de Miranda  
Rodrigo Peixoto Barbara

*C*ORPO RISÍVEL:  
O REVERSO DA CURA

*L*AUGHABLE BODY:  
THE REVERSE OF HEALING

## RESUMO

O presente artigo procura entender a construção de um corpo risível (ridículo) em uma oficina de iniciação às linguagens cômicas teatrais. O texto apresenta a experiência de Luis e Clarice, dois alunos especiais, em uma aula que objetivou criar um corpo risível por meio do exagero corporal. Propõe uma discussão da questão do erro e da diferença corporal na oficina de comicidade em contato com duas experiências corporais distintas: a dos alunos que não possuíam nenhuma deficiência física e a de Luis e Clarice. A partir dessa experiência, e amparados na perspectiva dos estudos das performances culturais, os autores procuram construir a ideia de que o corpo, liberto de seus automatismos, encarado em sua potência de diferenciação, pode ser impelido à potência de criação e, conseqüentemente, à potência de vida.

**Palavras-chave:** Corpo; Risível; Cura; Pedagogia do cômico; Diferença.

## ABSTRACT

The present article tries to understand the construction of a laughable body (ridiculous) in a workshop of initiation to the theatrical comic languages. The text presents the experience of Luis and Clarice, two special students, in a class that aimed to create a laughable body through body exaggeration. It proposes a discussion of the question of error and of the corporal difference in the workshop of comedy in contact with two different corporal experiences: that of the students who did not have any physical deficiency and that of Luis and Clarice. From this experience, and based on the perspective of studies of cultural performances, the authors seek to construct the idea that the body, freed from its automatisms, faced with its differentiation power, can be impelled to the power of creation and, consequently, potency of life.

**Keywords:** Body; Laughable; Cure; Pedagogy of the comic; Difference.

## 1. APRESENTADO O CORPO DO TEXTO

O corpo é um desabrochar de possibilidades. É ele que nos lança no mundo. Somos primeiramente corpo, isso é fato! Como corpo, somos limitados àquilo que já exploramos, numa espiralar em que o corpo aprende com o mundo e nós ressignificamos a nossa ideia de corpo a partir desse contato. E, por isso, não poderemos jamais definir em totalidade quais são as potencialidades máximas que o corpo nos propõe, mas relatar suas experiências na tentativa de entendê-lo. Nesse sentido, resta-nos, na prática diária do exercício de seu entendimento, tentar explorá-lo. Permitir experienciar-se e experienciar o mundo por intermédio do corpo, eis um problema que diariamente, como artistas do teatro, deparamo-nos.

Spinoza, em sua obra, **Ética** (2009), coloca-nos uma questão bastante pertinente sobre esse assunto: o que pode o corpo? E para essa pergunta, será que conseguimos, ao menos, mencionar uma resposta? Fica difícil responder a tais indagações quando, sendo igualmente um corpo, estamos limitados àquilo que sobre ele vivenciamos ou o que se estabeleceu socialmente e cientificamente a seu respeito. Sabemos e podemos mencionar suas transições biológicas decompostas em partes, mas, na verdade, não conseguimos dimensionar sua totalidade. Continuamos, a respeito do corpo, sendo estranhos de nós mesmos.

E por que isso? Porque fomos educados, condicionados a viver uma norma no corpo. Fomos limitados pelo que nos diz a ciência a respeito dos seus aspectos biológicos ou tangenciados pelo que, no cotidiano da contemporaneidade, estabeleceu-se como o 'belo corpo', um sistema maior que visa enquadrar as pessoas em formatos designados pelo belamente aceito. Nesses dois casos, mesmo sendo e tendo corpos diferentes, somos e almejamos as semelhanças, mas, claro, sempre nos assemelhando ao que é declarado como o mais aceitável.

É nesse contexto que o corpo vai perdendo a sua vitalidade criativa. Ganha forma, fica belo, alcança um patamar estabelecido e, com isso, vai se enrijecendo, ou, com a devida liberdade poética, morre aos poucos em vida. Tudo o que foge da norma é mal visto e malquisto. Temos medo do ridículo. Temos medo de sermos considerados os estranhos e, com isso, medo de descobrir o que pode o nosso corpo.

Nesse sentido, nos fala Galeano (2001): "La Iglesia dice: El cuerpo es una culpa. La ciencia dice: El cuerpo es una máquina. La publicidad dice: El cuerpo es un negocio. El cuerpo dice: Yo soy una fiesta" (GALEANO, 2001, p. 109)<sup>i</sup>. Pensamento semelhante ao de Galeano nos propôs Foucault ao dizer que:

O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. Meu corpo é como a

Cidade do Sol, não tem lugar, mas é dele que saem e se irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Com base no exposto até aqui e nos pensamentos do escritor uruguaio Eduardo Galeano e do filósofo francês Michel Foucault, procuramos, nesse trabalho, refletir sobre os pressupostos do corpo. Refletir sobre o corpo que, como Galeano, se afirma como festa, que dança às avessas, que cria e recria dentro de sua singularidade. Que se vê e se aceita diferente dos demais e que, por isso, faz a diferença, sem aceitar opressões. Portanto, um corpo rebelde, que se opõe ao que é concebido como a 'norma', o 'normal'. Ou, como Foucault, um corpo Cidade do Sol, de onde saem e se irradiam todos os lugares possíveis. Como um não lugar, é um corpo que aceita a diversidade. Que descobre, cria e expande as potencialidades. Que elimina barreiras e que é fonte inesgotável de criação.

Com isso, acompanhando os dados colhidos em uma oficina realizada em comunidades carentes do município de São José dos Pinhais-PR, no ano de 2012-2013, buscamos entender, fundamentados na subversão corporal apresentada, a construção de um corpo risível (ridículo) em uma oficina de iniciação às linguagens cômicas teatrais.

Por intermédio de um diário de campo, o texto apresenta a experiência da professora Caroline Marzani no desenrolar da oficina, que registra, com detalhes reflexivos, a participação de Luis e Clarice, dois alunos especiais, em uma aula que objetivou criar um

corpo risível por meio do exagero corporal. Propomos uma discussão da questão do erro e da diferença corporal na oficina de comicidade em contato com duas experiências corporais distintas: a dos alunos que não possuíam nenhuma deficiência física e as de Luis e Clarice.

Mediados por essa experiência, teceremos uma discussão acerca do corpo e sua relação com o mundo, procurando entender as noções de normas e padrões, significação e desconstrução, exagero, ridículo, entre outros aspectos no entendimento de uma prática corporal. A partir da interpretação dos dados e perpassando por aspectos como doenças, deficiências, misérias, alegrias e força, procuraremos construir a ideia de que o corpo, libertado de seus automatismos, encarado em sua potência de diferenciação, pode ser impelido à potência de criação e, conseqüentemente, à potência de vida.

Durante o percurso, por meio dos olhos da professora Caroline Marzani, caminharemos com Luis e Clarisse, dois corpos 'diferentes', cumulados de potencialidades, predispostos ao riso e que nos mostrarão com o corpo um pouco do que ele pode. Mas antes, disporemos como se deu a imersão nessa proposta investigativa.

## 2. OFICINA ATELIÊ DA COMÉDIA

O relato de experiência aqui apresentado é parte de uma pesquisa-ação que investigou a produção e realização de um projeto cultural organizado por um grupo de teatro intitulado Companhia do Intérprete, sediado em Curitiba, capital do Paraná. O projeto cultural integrou um programa do governo de incentivo à cultura chamado Ponto de Cultura, que reunia, à época, uma nova visão sobre políticas de incentivo a cultura no Brasil.

O Ponto de Cultura foi implementado enquanto política no ano de 2004, por meio do Programa Cultura Viva, que tentava inserir uma nova visão à política cultural. Sobre tais políticas públicas, Reis e Santana (2010) argumentam:

[...] os Pontos de Cultura e o Programa Cultura Viva foram criados juntos e estão indissociáveis um do outro: “O Cultura Viva é concebido como uma rede orgânica de gestão, agitação e criação cultural e terá por base de articulação o Ponto de Cultura”. O Ponto de Cultura tem a função de articular a produção cultural local, promovendo o intercâmbio entre linguagens artísticas e expressões simbólicas, além de gerar renda e difundir a cultura digital (Reis & Santana, 2010, p. 3).

Esse modelo de incentivo cultural consistia na abertura de editais temáticos com incentivo direto, nos quais o governo determinava as áreas estratégicas de atuação, integralizando a cultura às causas do estado e de outros valores desprestigiados pelo modelo do mecenato. Também, foram destinados recursos a projetos e entidades com atuação social em contextos artísticos,

sendo alguns destinados exclusivamente a entidades sem fins lucrativos.

A seleção do Ponto de Cultura ocorria por meio de concorrência pública, através de edital aberto para instituições da sociedade civil, sem fins lucrativos, que desenvolviam trabalhos de caráter cultural ou social há pelo menos um ano. Na seleção, as entidades concorrentes deviam apresentar um projeto com duração de três anos a ser desenvolvido por meio do investimento federal, com previsão orçamentária<sup>ii</sup> e física, bem como comprovar sua atuação na área sociocultural.

O Ponto de Cultura da Companhia do Intérprete foi intitulado como Teatro em Bairros de Paz<sup>iii</sup>, tendo como uma das ações a oficina Ateliê da Comédia. O foco deste projeto era realizar oficinas de comicidade e apresentações de espetáculos teatrais em bairros carentes do município de São José dos Pinhais-PR, tendo como principais públicos jovens e crianças de baixa renda.

As oficinas Ateliê da Comédia, objetos de estudo da pesquisa-ação, foram desenvolvidas no CRAS – Centro de Referência da Assistência Social Helena Meister, localizado no bairro Guatupê, um dos 13 existentes na cidade de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba, aliando políticas culturais de caráter social com políticas públicas de assistência social.

No Brasil, o CRAS se estabelece como parte de um programa do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), criado em 23 de janeiro de 2004, durante o governo



do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que assume a responsabilidade sobre as políticas nacionais de desenvolvimento social, de segurança alimentar e nutricional, de renda, de cidadania e de assistência social. É caracterizado pela execução de um conjunto de ações, projetos, programas e serviços que visam o enfrentamento da pobreza com a redução e prevenção dos impactos oriundos da fragilidade social e humana (MICHETTE, 2010, p. 66).

Pelas normativas da Política Nacional de Assistência Social - PNAS (2004), o CRAS é uma unidade pública estatal, localizada em territórios com alto índice de pobreza. O campo de atuação do CRAS, segundo esse normativo, reside no acompanhamento dos distintos sujeitos residentes em bairros carentes, que representam áreas de vulnerabilidades sociais<sup>iv</sup>, incluindo ações específicas para diversas faixas etárias, contextos e sujeitos moradores desses bairros. No escopo de sua atuação, é previsto para o CRAS uma descentralização, de maneira que cada espaço atenda as demandas específicas de seu local de atuação, incluindo ações exclusivas relacionadas à cultura.

A **inscrição e seleção** de possíveis participantes das oficinas ocorreu por meio de uma seleção prévia institucional do CRAS, restringindo-se a adolescentes que integravam núcleos familiares inscritos no "Cadastro Único". O referido cadastro, que se encontra a cargo do Centro de Referência, foi criado no ano de 2001, pelo governo federal, como um instrumento para identificar e

caracterizar os mais pobres, de maneira a permitir acesso a informações da realidade socioeconômica das famílias de baixa renda no Brasil.

Levando em consideração este panorama, a Oficina Ateliê da Comédia foi definindo o público de alunos para participar da oficina de acordo com os critérios de prioridade à assistência social, sendo eles:

- Estudantes da rede pública de ensino;
- Crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social;
- Populações de baixa renda, habitando áreas com precária oferta de serviços públicos e de cultura;
- Jovens em conflito com a lei;
- Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais – GLTB.

O cenário sociocultural que se vinculou a pesquisa-ação (da qual esse artigo faz um relato) deu-se por meio da relação intrínseca com políticas públicas de caráter sociocultural, uma vez que a pesquisa abarcou um programa federal que tem em seu escopo o apoio a projetos com foco na área de teatro e educação. O projeto é encabeçado por entidades do terceiro setor e foi realizado em um ambiente cujo foco é a Assistência Social. O público, portanto, tinha vinculação direta com a realidade de atendimento da instituição que o acolhera.

Em relação ao desenvolvimento cronológico da oficina, a primeira etapa do projeto ocorreu entre os meses de outubro a

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

A oficina Ateliê da Comédia teve por objetivo investigar o modo como ocorre a mediação da experiência de um grupo de adolescentes em atividades apoiadas em jogos teatrais, cuja constituição está o riso como elemento catalisador das ações do grupo, bem como, o modo com que os adolescentes reagem às atividades de que tomam parte, não no intuito de oferecer modelos absolutos para uma pedagogia do cômico, mas de poder discutir, fundamentados em pensamentos como os de Nietzsche, Deleuze, Foucault, entre outros. Essa análise, portanto, foi realizada levando em consideração algo palpável, concreto, ou seja, uma prática pedagógica realizada pela professora Caroline Marzani, perpassando por suas reflexões acerca da oficina, em seus 'Diários da oficina', investigando o papel do riso na instância de uma mediação centrada nas ideias de experiência vivida, de incorporação de conhecimento, de recontextualização/reinvenção dos recursos e dos processos de construção de modos de ser (identidades) e de modos de agir (habilidades).

Aportamos aqui para, daqui em diante, seguirmos nosso percurso norteado por pensamentos e conceitos importantes e

específicos a essa investigação de corpo risível como reverso da cura. É na necessidade de pensar o conhecimento pelas vias contrárias do que a formalidade sacramentou, que dispomos a urgência de se discutir em um mesmo texto o corpo, o erro, a diferença, a deficiência, o exagero, o grotesco e o reverso da cura, tendo como fio condutor o riso, pois, tal como salienta Larrosa (2013), “o riso destrói as certezas” e, ainda, “o riso permite que o espírito alce voo sobre si mesmo” (p. 181). Assim, é na presença e vivência corporal risível de Luis e Clarice, na oficina, que todo esse emaranhado filosófico, criativo, educativo, artístico foi, também, ganhando corpo, ou melhor, rindo, foi se desconstituindo de suas certezas e descobrindo potencialidades.

### 3. LUIS E CLARICE: PENSANDO O CORPO RISÍVEL

Dia 08 de novembro de 2013.

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

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

Sobre Luis, Marzani inicia registrando:

Hoje um novo aluno apareceu, que de início me deixou apreensiva: o Luís. Já haviam comentado sobre ele, que é especial, mas que teria todas as condições para fazer a aula. Ele nos cumprimentou alegremente. Acho que a turma, de início, também ficou um pouco apreensiva com a presença dele, pois dependendo do exercício talvez ele não conseguisse executar, ou eu tivesse que seguir o ritmo dele etc (MARZANI, 2013, p.4).

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

Na aplicação do primeiro jogo, a professora relata:

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

O primeiro jogo executado nesse dia, 'pega-nome bomba', consiste em um aquecimento corporal e vocal a partir de uma variação do jogo 'pega-nome', no qual o grupo é dividido em: um jogador, que assume o papel de 'pegador', e os demais, que são os 'fugitivos'. O pegador tem como função perseguir os fugitivos, de maneira a pegar um deles por meio do toque. O fugitivo que for pego, passa a ser o novo pegador. Contudo, antes de ser pego, o fugitivo pode gritar o nome de outra pessoa do grupo, que passa a assumir o papel do antigo pegador. Na variação, chamada de 'pega-nome bomba', seguem-se as mesmas regras, porém, ao ser pego, o jogador deve 'explodir', de maneira a explorar livremente, com o máximo de potência, seu corpo e voz.

No registro sobre a execução desse jogo, Caroline relata que, conforme desenvolveu-se a atividade, percebeu que Luis possuía condições físicas para realizar a aula. Isso significava que as particularidades corporais previamente percebidas em Luis, mesmo que diferindo da normatividade corporal dos demais alunos, não o impedia de participar de um jogo que previa a exploração do corpo

e da voz. A professora relata também que os demais alunos evitavam jogar com Luis e Clarice. Os dois motivos apresentados como possibilidades para tal percepção eram a impaciência devido ao seu ritmo de execução do jogo e a piedade em relação às condições físicas, particularidades corporais notadas no corpo desses dois alunos.

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

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

A questão de padrões, semelhanças e oposições na mediação de jogo para gerar um corpo risível, registrada pela professora, condizia, de certa forma, com a análise feita por Deleuze (2006) a respeito da "A imagem do pensamento", terceiro capítulo do seu livro **Diferença e Repetição**. A construção dessa noção é estabelecida por esse autor em oito postulados: o *princípio da*

*cogitatio natura universalis*, o ideal do senso comum, o modelo da recongnição, o elemento da representação, o “negativo” do erro, o privilégio da designação, a modalidade das soluções e o resultado do saber. A discussão desse capítulo, mais específico no quarto postulado, direciona o olhar do leitor ao conceito de representação. Conceito este, caro à nossa proposta reflexiva.

No tocante a esse assunto, Deleuze ressalta que:

O *Eu penso* é o princípio mais geral da representação, isto é, a fonte desses elementos e a unidade de todas essas faculdades: eu concebo, eu julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo – como os quatro ramos do *Cogito*. E, precisamente sobre estes ramos é crucificada a diferença. Quádruplo cambão, em que só pode ser pensado como diferente o que é idêntico, semelhante, análogo e oposto; *é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação*. É dada à diferença uma razão suficiente como *princípium comparationis* sob estas quatro figuras ao mesmo tempo. Eis porque o mundo da representação se caracteriza por sua impotência em pensar a diferença em si mesma; e, ao mesmo tempo, em pensar a repetição para si mesma, pois esta só é apreendida por meio da recongnição, da repartição, da reprodução, da semelhança, na medida em que elas alienam o prefixo RE nas simples generalidades da representação (DELEUZE, 2006, pp. 200, 201, grifos do autor).

Nessa perspectiva deleuzeana, na formulação de um pensamento que se baseia em pressupostos, a representação, ou seja, a reapresentação contínua de uma mesma forma do pensar limita o ato de formular o pensamento a uma semelhança, a uma identidade fixa, a uma operação pela qual já se tem em mente



antecipadamente uma imagem sobre o conceito ou coisa que se queria pensar. Como parte fundante do pressuposto, a representação reduz o ato de pensar os postulados, que já se encontram previamente estabelecidas.

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

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

No caminhar exagerado tentei principalmente com Clarice e Luis, que são especiais, em falar das formas corporais naturais sem ofender. Pois ambos apresentam um andar diferente da maioria, corpos mais fechados, etc. Clarice

me surpreendeu ao mostrar tranquilidade em lidar com seu corpo. Ela se diverte fazendo, inclusive. Luis, talvez por ser a primeira aula, estava mais tímido, mais fechado. Mas pedi e ele foi se soltando aos poucos. Ele é um menino de uma ingenuidade muito linda. Muito querido, todos o paparicam no CRAS (MARZANI, 2013, p. 4).

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

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

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

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

Contudo, no segundo caso, a partir do século XVI, com a padronização de um ideal corporal, essa coexistência passou a ser temida e perseguida:

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

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

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

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

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

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

Por outro lado, a dificuldade marcada para os outros, é vista pela professora de maneira diferente em Luis e Clarice, que exploraram no jogo da cena suas dificuldades e diferenças. O que, no início, parecia ser uma limitação, mostrou-se uma virtude nesse caso. Desde que se aceitasse o fato de que suas particularidades corporais não eram algo a serem combatidas e que as diferenças do corpo de Luis e Clarice poderiam ser exploradas, o estatuto de 'especial' tornou-se eminentemente potência de criação.

Pode-se dizer que Caroline encontrou-se defronte ao que Deleuze chamou de 'o negativo do erro', ou seja:

O erro é o "negativo" que se desenvolve naturalmente na hipótese da *Cogitatio natura universalis*. Todavia, a imagem dogmática de modo algum ignora que o pensamento tem outras desventuras além do erro, opróbrios mais difíceis de serem vencidos, negativos bem mais difíceis de serem revelados (DELEUZE, 2006, p. 216, grifo do autor).

Acerca da citação supracitada de Deleuze, Gelamo vem acrescentar o pensamento ao dizer que:

O erro vem de uma falsa representação — uma falha no bom senso que toma o senso comum de forma bruta — caracterizada por uma falha na percepção e pelo falso reconhecimento. [...] Essa falha na percepção produz um encadeamento *negativo* no processo de pensamento, pois conduz a falsas resoluções. Desse modo, a imagem dogmática do pensamento reduz o erro à figura do negativo (a besteira, a maldade e a loucura seriam reduzidas a essa figura), não aceitando as várias formas de pensar como um pensar diferente (GELAMO, 2009, p. 91, grifos do autor).

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

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

Por isso, uma mediação do cômico procura produzir desvios, falhas e diferenças no padrão corporal, conduzindo os

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

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

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

O corpo grotesco [do bufão] é aquele que subverte os parâmetros da estética clássica idealizadora das formas acabadas, fechadas em suas proporções equilibradas. De modo antinatural, apresenta-se como corpo aberto e vazado que “ocupa-se apenas das saídas, excrescências, rebentos e orifícios” (Bakhtim, 1993, 297). Por ser fragmentado e furado, exhibe uma mobilidade e uma reversibilidade [...] por meio da superposição das janelas dos olhos e do ânus – que tocam sua face real, desarticulada em relação a qualquer unidade imaginária. Eis-nos na presença de uma nova maneira de se conceber o corpo e de fazer brilhar um rasgo de verdade que perfura o aparato do saber: o olhar da ciência que vasculha o inferno para tentar explicá-lo espia

simultaneamente, sem se dar conta, por outra fresta, deixando escapar um resto em seu equacionamento do mundo. Uma direção que se pretende unívoca é tomada de assalto pela abertura simultânea de outro ângulo, numa reversão das diretrizes espaciais que regulam a anatomia convencional do corpo. Não há qualquer véu a operar como barreira, delimitando fronteiras nítidas do mapeamento corporal; a mesma superfície redobra-se sobre si mesma, sincronizando o alto e o baixo, o dentro e o fora do campo de visão (RUBIÃO, 2007, p. 128).

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

Dessa maneira, os bufões medievais colocam a perseguição da ciência pela organização do 'inferno', ou, no caso analisado, por uma pedagogia do cômico, que une elementos das ciências da educação e das artes, no eterno desconforto de que esteja, na realidade, deixando escapar um resto em seu equacionamento do



mundo, ou seja, apenas procurando novos modelos corporais, deixando escapar sempre outros modelos.

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

Em aula posterior, no dia 14 de novembro de 2013, Marzani conclui:

[...] Clarice, por si só, já me faz rir. Ela é uma figura. Tem um corpo torto, normalmente. Fala com dificuldade e está sempre rindo muito. Tento me controlar para não rir logo de início, e deixá-la se expor mais. Mas não aguento, e rio logo. Ela é muito disponível e atrapalhada (MARZANI, 2013, p. 6).

Com suas particularidades, os corpos de Luis e Clarice já provocam o estado expressivo esperado. Retirada a condolência e o receio prévio devido à condição de 'especial', a grande máscara social desses alunos, que já demarcavam uma diferença corporal,

será, continuamente, uma percepção de que esteja errada ou de que se inutilizaria o ensino. Assim como os bufões da Idade Média, jogando com sua condição física, misturando ficção e traços da realidade, os corpos de Luiz e Clarice demonstravam os aparatos de poder que qualificam os papéis sociais e as organizações dos saberes, produzindo, por sua vez, um grande desconforto, no sentido de que, na tentativa de se ensinar uma diferença corporal ridícula, esteja-se na verdade produzindo outros modelos corporais.

#### 4. CORPO RISÍVEL: O REVERSO DA CURA

A mediação de Caroline Marzani para a construção de um corpo risível, por meio da procura, produção e aceitação da diferença antinatural na evocação do riso, necessitou relacionar-se com corpos de alunos que se apresentavam naturalmente diferentes. Verifica-se, contudo, que a condição de ser especial relaciona-se ao modelo das formas históricas que tinham o cômico como uma exploração de sua própria deficiência e patologia, podendo ser potência para um corpo risível.

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

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

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

## REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **Para terminar con el juicio de dios y otros poemas**. Trad.: María Irene Bordaberry. Buenos Aires: Ediciones Caldén, 1975.

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

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2ª ed., 2006.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Trad.: Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

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

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. 5ª ed. Buenos Aires: Catálogos, 2001.

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

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

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: dança, piruetas e mascaradas**. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARZANI, c. **Diário de Itinerância da 1ª etapa da oficina**. Companhia do Intérprete. Curitiba, 2013.

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

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

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

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

SPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Trad.: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

## NOTAS

---

<sup>i</sup> A Igreja diz: o corpo é uma culpa. A ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. O corpo diz: eu sou uma festa (GALEANO, 2001, p. 109, tradução nossa).

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

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

<sup>iv</sup> O conceito de vulnerabilidade social vem sendo adotado na política pública de assistência social brasileira para referirem-se as diferentes unidades de análise - indivíduos, domicílios e comunidades - em seus distintos cenários e contextos. O uso desse conceito visa ultrapassar a ideia de exclusão social, que limitava os estudos das diferenças de classes sociais a grandes categorias aplicadas em distintas realidades, por meio da introdução da ideia de múltiplos agrupamentos e especificidades no trabalho com a assistência social.

<sup>v</sup> O termo "especial" é utilizado, neste texto, tanto no sentido literal da palavra, entendida como "o que não é geral, que diz respeito a uma coisa ou pessoa; individual, particular", tanto no que se refere a pessoas com necessidades especiais, em virtude de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente.

<sup>vi</sup> Aqui fazemos referência ao Corpo sem Órgãos de Antonin Artaud. Conceito esse que evidencia, em sua constituição, as potencialidades do corpo. Artaud não nega os órgãos, mas rejeita veementemente a organização que tende a limitar a essência criativa do corpo. Corpo sem Órgãos, então, clama pela liberdade plena e vital do corpo.

**SUBMISSÃO:** 13 de outubro de 2021

**ACEITE:** 25 de janeiro de 2022