

O riso nas brechas do siso



Sergio Andrés Lulkin

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sergio Andrés Lulkin

O riso nas brechas do riso

Porto Alegre

2007

Sergio Andrés Lulkin

O riso nas brechas do riso

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Carlos Skliar

Porto Alegre

Abril de 2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L955r Lulkin, Sergio Andrés
O Riso nas Brechas do Siso [manuscrito] / Sergio Andrés Lulkin ;
orientador : Carlos Skliar. – 2007.
f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2007, Porto Alegre, BR-RS.

Humor – Riso – Professor – Sala de aula. 2. Teatro – Educação.
I. Skliar, Carlos Bernardo. II. Título.

CDU – 792:37

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB-10/449

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Edson Silva (Edinho), ex-funcionário da FACED, atualmente atuando entre a “PROPLAN, o CPAD e a CSAArq” (sic), que me presenteou com um livro sobre o Riso na Idade Média, do prof. José Rivair de Macedo, editado pela UFRGS, onde tudo isto começou. À Joana Comas Gairal, bibliotecária do Institut de Teatre de Barcelona, agradeço a cumplicidade com meus estudos, autorizando bons prazos para a entrega do rico material disponível. À professora Teresa Vila agradeço a sua generosidade.

Especial agradecimento a todos os professores e professoras, alunos e alunas que colaboraram para refinar as questões da pesquisa, em Porto Alegre, Esteio e Barcelona. Agradeço aos meus professores e professoras do PPGEduc, Rosa Fischer, Nadja Hermann, Tomaz Tadeu e Carlos Skliar (também orientador), pelas leituras, discussões e *performances*, por provocarem o ranger do cérebro e pelo bom humor. Em nome de um coletivo simpático e empático, agradeço também às professoras Luciane Panisson, Mônica Bonatto, Lisinei Backes e Roser Caritx.

Uma homenagem especial à memória de meu pai Angel, famoso por seu estilo de humor afiado. Aos meus familiares, agradeço o amor incondicional e a alegria que permanece apesar das adversidades. Um especial agradecimento à minha irmã Angela, que cuidou de tudo e de todos durante minha viagem pelos humores.

Ao João Augusto eu agradeço o amor e a paciência que se traduzem por Mirós & Gaudís e água benta.

À Maria Helena Lopes, muito mais do que amiga e muito mais do que a diretora de teatro com quem trabalho há anos, agradeço a parceria para visionar criações artísticas e realizá-las através do nosso singular co-letivo.

Agradeço à saborosa colaboração da Vó Ôma, da Eia e dos gurizinhos Querubins.

Aos amigos, tudo! Aos inimigos, a lei!

Agradei e continuo agradecendo pelo afeto, pelas leituras e sugestões: Bella, Dagmar, Rô, Fernando, Ruth, André, Gilberto, Marcelo e Fabiana Marcello. Teria que enumerar, além dos anteriores, outro meio-mundo. Então, faço valer um agradecimento ao departamento de Ensino e Currículo e à colaboração de Heloisa Possamai; ao programa de Pós-Graduação e ao MEC/Capes, pela bolsa sanduíche. E sigo com os amigos de perto e os de longe: Simone, Marco, Valéria, Carlos Formoso, Carlinhos, Clarissa, Cuca, Marianah, Duda, Paulo Cezar, Cleyton, Renato, Carlos Henrique, Jorge e Nora, Ramón-Amabi-Anna, Jean Philippe, Hélène, Albert, Joan Miquel, Marta, Enric, Lisa, Klaus, e por aqui vamos.

Agradeço à Angela U. Santos e Beatriz Mattos, que cuidaram do corpo e da alma, entre fluidos florais e outras curas.

Tenho um prazer imenso, também, em agradecer aos parceiros estrangeiros.

Ao estimado Jorge Larrosa, que me acolheu na Universidade de Barcelona e com quem tive o prazer de trabalhar no ano letivo 2005/2006, desfrutando das bibliotecas, de paisagens montanhosas, de praias melancólicas, de recônditos onde comer bom peixe e das fumaças de Virgínia, entre leituras.

À família Bonet i Julià, especialmente à grande amiga Montsé, com a turma dos Katrussos e as *Males Companyies*, que me deram guarida e albergaram noites de sonhar teatro sobre bolhas de cava.

Ao Berty Tovías, diretor e professor do “Estudis de Teatre” de Barcelona, que me abriu as portas de sua escola e de sua casa, com carinho e confiança. Da mesma forma, agradeço o compartilhar dos professores e alunos do primeiro e segundo ano da escola, 2005-2006, em especial à escuta de Angel Bonora.

À Maria Jesús, Lucia, Alberto e ao Nico, que me brindaram com suas experiências ao vivo, em cena.

À Maria Luiza Cestari, no silêncio dos fiordes, com quem iniciei a leitura de Mikhail Bakhtin e sua turma.

À Maria José *y las chicas*, e ao Carlitos *Hermanito* Skliar, na condição de orientador, que acreditou neste projeto desde sempre, que me permitiu zarpar e me deixou em alto mar, à deriva, esperando a bonança, calado, *Callao y Corrientes*. Entre cafés e fumaças de Virgínia, reencontramos nossos caminhos em terras do Sul.

RESUMO

A tese aborda o humor e o riso na educação, sob duas perspectivas: a primeira, os compreende como objetos da história e da filosofia conforme a tradição ocidental; a outra, na qual o bufão, valendo-se dos dispositivos do riso e da máscara, é o arquétipo que vem dialogar com o professor e acompanhar o processo pedagógico. A tese advoga por um personagem conceitual, de caráter grotesco, para tensionar a lógica dos discursos. A metodologia, embalada pelos matizes de Nietzsche quando desenha um futuro para a *Gaia Ciência*, potencializada por Bakhtin e a condição coletiva dos enunciados, sustentada entre a tensão da razão estética, de Chantal Maillard, e o riso sagrado, de Georges Bataille, é a da dramatização no interior do pensamento. Esse exercício permite circular por dispositivos nos quais o diálogo do pedagogo com os seus parceiros se mobiliza e abre a guarda que impede a aproximação do contra-senso, no fronteira com a lógica previsível. Desde a tradição helênica até o mundo contemporâneo, o humor e o riso vão ganhando formas de controle e adequação, e aquilo que se presta ao ridículo/risível é cercado por seus limites éticos. A pesquisa permite uma aproximação com narrativas de professores e com registros detalhados de eventos escolares, dando atenção às diferentes definições da ironia, da paródia, da sátira e do grotesco. Os textos históricos e as narrativas contemporâneas formam um panorama que evidencia, para além da manifestação sensível de um estado de ânimo, a necessidade de conhecimento do riso e de suas estratégias de sobrevivência no intervalo dos discursos monológicos ou didáticos. O humor e o riso, nesse contexto, são vistos ora como potentes catalizadores da crítica, ora como artifícios convenientes, tratados como um bálsamo para os acordos e conflitos dentro de uma comunidade. O movimento fundamental, para a dinâmica do diálogo interno entre o professor e seus duplos, se encontra na espiral, que habita o ventre do poder e está no cerne do chapéu de guizos do bufão.

PALAVRAS-CHAVE: Humor, Riso, Educação, Teatro.

ABSTRACT

This dissertation discusses humour and laughter in education from two perspectives: the first one focusing them as objects of history and philosophy, in the Western tradition; the second one, where the buffoon, through the devices of laughter and mask, is the archetype that establishes a dialogue with the teacher and follows the pedagogical process. The thesis argues for a conceptual character, with grotesque characteristics, to strain the logic of discourse. The methodology used is dramatization within thought, inspired by Nietzsche's hues when he designs a future for *Gaya Science*, potentialized by Bakhtin and the collective condition of enunciations, and balancing upon Chantal Maillard's tension of the aesthetic reason and the sacred laughter of Georges Bataille. This exercise allows the reinvention of devices where the teacher's dialogue with his/her humorous partners is mobilized and thus lowers the guard that prevents an approximation with nonsense, on the borders of predictable logic. From the Hellenic traditions to the contemporary world, humour and laughter are given control and adjustment, and the theme or object of ridicule is surrounded by ethical restrictions. The research allows an approximation with teachers' narratives and detailed records of classroom events focusing on different definitions of irony, parody, satire and the grotesque. Historic texts and contemporary narratives form a panorama that make evident, beyond the sensible manifestation of a state of mind, a need for knowledge about laughter and its survival strategies in the interval of monological or didactic discourses. Humour and laughter, in this context, are seen sometimes as powerful catalysts of criticism, and other times as convenient artifices, used as a balsam for the agreements and conflicts within a community. The fundamental movement for the dynamics of the internal dialogue between the teacher and his/her doubles lies in the spiral that resides in the belly of power and is the core of the buffoon's cap'n bells.

KEYWORDS: Humour, Laughter, Education, Theatre.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1: Verdadeiro retrato do Sr. Ubu, p. 96

Fig. 2: Fechar os olhos para lembrar, p. 124

Fig. 3: Quadro de silêncio, p. 125

Fig. 4: Silêncio em quadro, p. 126

Fig. 5: Vestindo as máscaras, p. 127

Fig. 6: Abraço e luta, p. 128

Fig. 7: Ajuste do espaço, p. 129

Fig. 8: Relembrando as dinâmicas, p. 130

Fig. 9: Entrando no personagem, p. 132

Fig. 10: O vigor do gesto, p. 133

Fig. 11: As crianças quicam e vibram, p. 137

Fig. 12: Márcia e Marcelo, p. 140

Fig. 13: Os bufões aparecem, p. 141

Fig. 14: À boca cheia, p. 142

Fig. 15: Aquecimento, p. 150

Fig. 16: De fora do círculo, p. 151

Fig. 17: Refazendo, p. 152

Fig. 18: O professor demonstra, p. 154

Fig. 19: Ações em silêncio, p. 154

Fig. 20: “Tuneadas”, p. 155

Fig. 21: O parto do jovem profeta, p. 156

Fig. 22: Liderando o bando, p. 159

Fig. 23: Encontro com os alunos, p. 160

Fig. 24: Um corpo inerte, p. 161

Fig. 25: O grupo se identifica, p. 162

Fig. 26: O parto do duende, p. 164

Fig. 27: O homem de gravata, p. 171

Fig. 28: O homem de gravata com chapéu do ignorante, p. 172

Fig. 29: O homem de gravata com chapéu de guizos, p. 174

Fig. 30: O chapéu que faz bailar, p. 175

SUMÁRIO

Prefácio	11
1 EXPOSIÇÃO	14
1.1 PAISAGENS DO HUMOR	22
1.1.1 Humor Estético/Ético: A Menina Morena e Os Entregadores de Bebidas ...	24
1.1.2 Humor Histórico/Político: O Professor de História no Metrô.....	25
1.1.3 Humor Lingüístico/Poético: Os Dois Meninos no Ônibus	27
2 DAS HERANÇAS	28
2.1 A EXPERIÊNCIA DA CENA TEATRAL	29
2.2 A PARCERIA DO BUFÃO	33
2.3 POR UMA RAZÃO ESTÉTICA.....	40
3 UM PERCURSO PELA HISTÓRIA	48
3.1 A FÁBULA DO RISO PERDIDO.....	49
3.1.1 O Riso do Sábio	53
3.1.2 O Riso da Escrava Trácia	56
3.1.3 O Riso do Casto Cristão.....	58
3.1.4 O Riso do Retórico	60
3.1.5 O Riso do Médico Renascentista.....	63
3.1.6 O Riso Popular de Rabelais na Leitura de Mikhail Bakhtin.....	66
3.1.7 O Riso Moderno	70
4 FRONTEIRAS MÓVEIS: AS PARCERIAS DO HUMOR, DO CÔMICO E DO RISO	77
4.1 O MELHOR DO MAU HUMOR: A IRONIA DE PIRANDELLO	87
4.2 UMA NEOCIÊNCIA DO CÔMICO: O HUMOR PATAFÍSICO DE JARRY	93
5 FRONTEIRAS SOLÚVEIS: UM LUGAR PARA ENCONTROS	103
5.1 “NÃO MOSTRE OS DENTES QUE ELES TOMAM CONTA”	107
5.2 O HUMOR COMO OXIGENAÇÃO E JOGO	111
5.3 VIVENDO A FÁBULA	116
5.4 O JARDIM DE INFÂNCIA.....	122

5.4.1 Teatro na Sala de Aula	123
5.4.2 O Ensaio	128
5.4.3 A Apresentação	131
5.5 CENAS FAMILIARES	139
5.5.1 A Janta	144
5.5.2 O Almoço	146
5.6 DO RISO AO SILÊNCIO	148
5.7 DO DITO AO FEITO	155
5.8 AS MÁSCARAS EM CENA	166
6 VESTINDO A CARAPUÇA	177
REFERÊNCIAS	180

O RISO NAS BRECHAS DO SISO

Prefácio

As primeiras palavras escritas para convidar o leitor a entrar em um tema, junto com o autor, são cruciais. Aprecio a definição desse momento “que, apesar da aflição que causa, exige solução imediata” (HOUAISS, 2001, p. 879). Aprecio o seu impulso: lançar-se entre o estado apreensivo e a tomada de decisão, onde nos encontramos, aqui e agora.

É compreensível que a escrita mais justa nos chegue ao final, quando nossa tendência é querer começar desde o princípio, como nos ensinaram. Introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim como nos pedem que contemos uma história, permitindo as derivações no curso desse fluxo, desse deslizar, subir e descer nas curvas dramáticas, somar o clímax antes do desfecho, seduzir o leitor para que se aproxime da vertigem, quando há. Contando a história, temos uma possibilidade de passeio juntos, num universo que se cria por co-leitura, universo coletivo. Para entrar no tema do humor não se pede passaporte, apenas a maleta dos recursos, a soma das disposições. A linguagem se oferece como ironia, sátira, paródia, comédia, melodrama, drama e tragédia. O cômico categoriza e reúne seus afilhados e parceiros para se lançar no espaço tensionado com outras linguagens. O humor convida ao riso e, juntos, traçam esse delta que amplia as percepções sobre o outro e o conhecimento sobre si – o riso que sabe de si, o humor que se reconhece – percorrendo a história, a filosofia, a sociologia, a antropologia, a educação, a literatura e as artes.

Para orientar o leitor, apresento um *trailer* dos capítulos, servindo como um guia. O leitor pode se permitir saltar de um lugar para outro com (ou sem) a orientação do autor. Com essa finalidade, os títulos também tentam criar esse lugar, que pontua e localiza.

O primeiro capítulo trata da exposição do tema, destacando curiosidades e inquietações que mobilizaram o autor em direção a esse estudo e buscando algumas pistas teóricas para constituir uma história de fundo para o pensamento sobre o riso e sobre o humor a serviço da educação. Na exposição, comparto três paisagens do humor contadas a partir de um olhar interessado em compor, por engenho, os episódios que nutriram essa percepção.

O segundo capítulo trata das heranças, essa bagagem que chega junto conosco diante do tema: a experiência com a diferença da Surdez, a escuta ao silêncio e ao gesto, somada às criações teatrais, o processo da formação de professores e a oferta de distintas pedagogias. No capítulo se encontra uma defesa da razão estética, a partir das proposições de Chantal Maillard (1998).

O terceiro capítulo se dedica à história, à gorda e rosada história do riso em diferentes perspectivas registradas em tratados e ensaios, em cartilhas da retórica, entre documentos lendários e cartas apócrifas. A fábula, que se engendra de mãos dadas com a história e com a filosofia, reúne leituras e histórias de outros filósofos, médicos, escritores, nutrindo a literatura dedicada ao humor e ao riso.

O quarto capítulo investe em produções contemporâneas e nas parcerias do humor, do riso e do cômico. Nesse capítulo, a ironia, a paródia e a sátira são descritas e categorizadas a partir de leituras sobre linguagem e literatura. Para o fecho do capítulo, as perspectivas de Alfred Jarry e Luigi Pirandello, em suas aproximações com o humorismo e a escrita crítica, pontuam o texto de forma propositiva. Os dois autores sustentam visões particulares sobre o humor e criação: Jarry investe no humor grotesco a serviço de uma potência política e inventa uma neociência para dar conta dos fenômenos que escapam às leis universalizantes;

Pirandello adverte para os discursos que seguem os passos de uma lógica prévia, e que não se deixam surpreender. A ironia de Pirandello solicita a intuição do libertino, que corre o risco de estar vivo e que não está aqui para agradecer o seu leitor.

No quinto capítulo há uma diversidade de cenas do universo escolar – *atelier* com adultos e séries iniciais de Ensino Fundamental, e algumas cenas do universo familiar. Os encontros com professores e alunos de teatro, e outros professores licenciados para atuação em Ensino Fundamental e médio, serviram para abordar e discutir o humor e o riso em sala de aula. As conversas e imagens apresentadas ao leitor fazem parte do conjunto de registros em áudio e vídeo.

O sexto capítulo, dedicado a encaminhar um fecho para o texto escrito, é aquele em que se retorna ao estado cruciante, porém já distinto do início, buscando a palavra que pontua a tomada de decisão: depois dela, o silêncio. Entre as linhas do sério, algo que escapa, foge e faz vazar. O riso e o humor cantam sua vitória pública na praça por quatro dias de carnaval. A seguir, se reinstala a ordem.

Desejo que meu leitor possa compartilhar da minha observação, destas lentes de míope que permitem ver ao longe e que devem ser deixadas de lado para que se possa ver bem de perto. Nesse caso, tirar os óculos se traduz por libertar-se dos focos intermediários e aproximar-se de algum detalhe, quase tocando com o nariz. Convido para essa trajetória, além dos meus leitores, a presença daquelas vozes que busquei para meus diálogos. São as vozes de alguns autores, de alguns amigos e de meus mestres. Comparto com essas vozes que, de alguma forma, me acompanham até aqui, a necessidade de buscar um espaço desconhecido nas relações entre a educação e o humor, entre a educação e a possibilidade de um riso pragmático, ordinário ou metafórico. E se trago à memória estes mestres é porque com eles vivi essa possibilidade: relações dialógicas nas quais a ironia sempre esteve presente, uma voz típica de um temperamento aberto ao lúdico e ao jocoso, sem o esquecimento das responsabilidades e com todo o rigor das palavras professadas.

1 EXPOSIÇÃO

Esta tese aborda o riso e o humor na educação.

Humor e riso se mostram por diferentes manifestações que ocorrem, com frequência, quando algumas pessoas se juntam para contar algo ou algum público escuta e assiste a alguém que fala ou que narra. Tal como pode ocorrer numa sala de aula, entre professores e alunos. Ou numa sala de conferências, num congresso, quando o orador se dirige a seu público. E, ainda, numa sala de teatro, num circo, lugares do drama. Aquele que narra ou professa pode dizer ou fazer algo que provoca o riso. Esse é um episódio onde há humor e onde também se manifesta o riso. O riso pode ocorrer de forma privada, quando um ser pensante se lembra de algo e ri do acontecido que lhe veio da memória. Em algumas ocasiões, é possível que haja uma alternância entre o riso e o pranto. Mas esse não é o tema central deste estudo, ainda que um e outro possam estar muito próximos quando se mostram em lágrimas.

Educação, na sua relação com o humor e com o riso, nesta tese, é entendida, por um lado, como um encontro de dimensão filosófica e, por outro lado, como um ato pragmático da comunicação humana. O sentido original do termo *skholé*¹, definindo aquele tempo diverso do trabalho, no qual o ser humano se dedica à criação e ao estudo, instiga essas aproximações entre educação e humor. O encontro do humor com a educação se dá como parte do aprendizado e da experiência do agir e do pensar humanos, através de diferentes linguagens, em diferentes contextos históricos e culturais. Uma possibilidade de percepção e ação ética e estética, num ato singular e, por vezes, cômico. Para essa dimensão, os autores que me pungeram, no sentido de ser incitado, estimulado, tocado de forma “ferida” – como explicitava Roland Barthes (1984) quando

¹ *Skholé*, do grego: descanso, repouso, lazer, tempo livre, estudo; ocupação de um homem com o ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal; lugar de estudo. Do termo derivam escola, escolar, escolástico (HOUAISS, 2001, p. 1206).

falava da fotografia², foram aqueles que fizeram circular suas idéias pelo espaço filosófico, nos encontros com a história e com estudos da linguagem. Nesses textos, procurei a circularidade e os sentidos dos termos que mobilizavam a minha curiosidade, como o riso, o humor, o cômico, a ironia, a sátira, a paródia.

Na recente publicação da “Revista de pensamiento artístico contemporáneo”, dedicada ao “Acto sobre la risa”, há um capítulo de Miguel Morey (2005) intitulado “De la santificación de la risa”. O texto já havia sido disponibilizado para o seminário “O olho utópico”, lecionado pelo prof. Morey na Faculdade de Filosofia da Universidade de Barcelona (UB), no período entre janeiro e maio de 2006. Morey investe numa aproximação de alguns textos da literatura de Nietzsche (*Zaratustra*), de Michel Foucault (*As palavras e as coisas* e outras produções da década de 60) e de Georges Bataille (*A experiência interior* (1989), texto original dos anos 40), numa tentativa de “ajudar a imaginar essa nova experiência cognitiva do riso cuja verdade não pode acontecer no interior do discurso, mas somente além ou aquém do discurso” (MOREY, 2005, p. 247). A intenção de Morey, ao longo do texto, é levar o leitor a cinco estações, como o autor propõe, nas quais encontramos em cada uma delas um pensamento potente para tentar entender a dimensão do riso fora do alcance do *logos*, esse exercício constante que faz do homem um “animal do conhecimento” (MOREY, 2005, p. 247).

Para apreender o sentido de santificação do riso, Morey assinala um momento histórico preciso, no qual Friedrich Nietzsche, na companhia do “poeta-profeta Zaratustra”, chama a atenção dos homens para um aprendizado de auto-ironia: “[...] quantas possibilidades restam ainda em aberto! Aprendam então a rir para além de vocês mesmos” (NIETZSCHE, 2005, p.271)³. Para Morey, seguindo Nietzsche, somos incitados a aprender a rir - um mandamento filosófico - e a dimensão de experiência do riso é que sustenta a possibilidade de ele se tornar, também, conhecimento. De acordo com Morey, as palavras de Nietzsche

² “[...] *punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte - e também lance de dados. O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me *punge* (mas também me mortifica, me fere)” (BARTHES, 1984, p. 46).

³ No texto em castelhano: “*cuántas cosas son posibles aún! Aprended, pues, a reiros de vosotros sin preocuparos de vosotros!*” (NIETZSCHE, 1998a, IV, §20, p. 401).

[...] não nos falam do riso como algo (uma qualidade, uma força) que possuímos e que seja bom exercer, ou como algo que ocorre (no grande espetáculo cômico do mundo) e ao qual é bom entregar-se, mas nos diz que é algo que podemos e devemos aprender (MOREY, 2005, p. 247).

Nietzsche descrevia, entre aforismos, as condições de mobilidade de um corpo e um espírito permeáveis às grandes e pequenas dimensões da sensibilidade: “com uma voz muito alta na garganta, quase não temos condições de pensar coisas sutis” (NIETZSCHE, 2002, seção 216, p. 175). Nietzsche nos solicita uma escuta próxima da ironia, da diversão, da divergência alcançando uma percepção afinada, uma digestão lenta para ruminar sentidos profundos e jubilosos.

A experiência para divergir e divertir-se, que pode se tornar posteriormente conhecimento, investe contra a servidão do homem ao trabalho, contra o emprego do tempo de vida como produção. O riso que tenta se desprender do discurso indica um espaço no qual o sem-sentido (ou ainda por ganhar o seu nome) é que se impõe para além da palavra e da razão, assim como a ausência de qualquer utilidade. Seguindo a indicação de Nietzsche, quem investe nesse instante de fuga e de deleite é Georges Bataille (1989), abordando a experiência que não se traduz totalmente no discurso, não tem princípio em atitudes morais e nem busca “estados enriquecedores” (BATAILLE, 1989, p.16), como uma atitude deliberadamente estética. Bataille diz que gostaria de poder falar de seu próprio livro tal como Nietzsche fez ao revisar a sua gaia ciência⁴: “praticamente em cada uma de suas frases, profundidade e insolência vão ternamente unidas pela mão” (BATAILLE, 1989, p.9. Os momentos de arrebatamento do autor, quando o riso irrompe sem sentido imediato, contribuem, segundo Bataille, para a celebração do excesso, para o gasto em abundância. Bataille fala na “arte de converter a angústia em delícia” (BATAILLE, 1989, p. 43), apontando uma direção para o sagrado pela extravasão: o riso, o êxtase, o sexo, a droga, o transe. Ao mesmo tempo, é o corpo de um ser

⁴ Cito a publicação em castelhano de *Ecce Homo*: “Prácticamente en cada una de sus frases se dan tiernamente la mano la profundidad y la insolencia” (NIETZSCHE, 1998b, p. 115).

humano sensível que percebe e que traduz em palavras essa impressão, ainda que não alcance descrever em sua totalidade a passagem pela experiência.

Morey e Bataille nos convidam para um método: dramatizar uma trajetória, colocar-se na pele do outro, viver um outro muito próximo, em momento de singularidade. E solicitam olhos míopes, para ver de perto, entrelinhas. A figura que se desenha, pouco a pouco, para cumprir tal trajetória, é a de uma companhia algo grotesca. Talvez um bufão, adversário fictício que vem mobilizar o pensamento, aquele que gosta de estar “junto de”, aquele que tem prazer de dizer em forma paródica. A figura que se mostra, discretamente espiando de longe, vem fazer companhia para o autor, e se propõe a desafiar outro personagem: o bufão vem disputar arengas com Zaratustra. Nietzsche nos solicita o humor e um espírito de narrador, para acompanhar as idas e vindas da história, circulando como um nômade entre mundos imaginários e reais, mesmo sem sair do lugar. Filosofia e literatura estão entremeadas, como as paixões em movimento. Um pensamento nômade, como Nietzsche desejava, que se punha a bailar na tentativa de dar ânimo a um novo (e super) homem. Como companhia, nas horas de escutar e ver, em silêncio, o super-homem pede a presença do *joglar*, do trovador, do funâmbulo. Diante da bancada plena, em nome do bando dos Silenos, eles chegam se equilibrando sobre o fio de arame preparando a atenção e a escuta, para o deleite de Zaratustra e diversos outros de seu bando.

Por outro lado, conforme dito anteriormente, a educação também é entendida, neste estudo, como uma dimensão de ensino, de forma pragmática, em ação através de pedagogias que se efetivam em espaços escolares. No intervalo entre essas duas dimensões – entre a filosofia e a prática pedagógica - é que busco compor um campo, uma paisagem sobre o humor e o riso. E, nesse campo de observação, busco apreender os momentos em que o humor se revela. Em algumas circunstâncias, o humor nos faz rir de alguma memória, de algo passado que provoca uma lembrança com efeito sonoro; noutros momentos, o riso serve de passagem ao silêncio, ou provoca uma apreensão que favorece a escuta. Em outros

momentos, ainda, a provocação do riso é de tal forma contundente que solicita um tempo, um átimo para silenciar.

Um argumento para a perspectiva pragmática do humor na educação é bem passional: a desolação e o desconforto com a banalização do trágico e a mediocrização do cômico, em nosso cotidiano, e como isso é perceptível nos discursos da disciplina e da violência presentes nos espaços escolares. Talvez necessitássemos uma contrapartida humorada para percorrer o circuito das paixões, experimentando tanto momentos de alegria, de descontração, de cumplicidade, quanto momentos de suportar os humores mais “afiados”, mais próximos da ironia, da sátira e do grotesco. Perdemos os ensinamentos da retórica clássica e desprezamos os mitos trágicos. Ficamos com a catástrofe no lugar da catarse. O que mobiliza a praça é a desgraça do outro, feito aos pedaços diante das telas, das fotos, das narrativas. O riso se ausentou, ameaçado por máquinas históricas⁵ que nos avisam a hora de rir de piadas de que nem mesmo achamos graça.

Por vezes, os temas do humor e do riso me conduziram para as leituras sobre o pensamento e para algumas matrizes desse pensar no Ocidente, passando pelos estudos da linguagem, por tratados científicos e religiosos e por ensinamentos de retórica. A didática própria da *Ars Persuadendi* sistematizou os estudos de figuras históricas ou mitológicas, ensaios de diferentes estilos literários apresentados em voz alta, expostos por diferentes tipos de narração - breve e concisa ou longa e extensa, e ainda o desenvolvimento de controvérsias. Aprendizagem e treinamento do saber falar e convencer destinados àqueles que ocupam a cena e a ágora.

Por vezes, o riso e o humor me levaram em direção à dramaturgia e à literatura clássica, às comédias e às piadas, aos livros didáticos de aplicação imediata ou pequenas receitas de bom humor, como bulas para a sanidade física e

⁵ Criada nos anos 50 por Charles Douglass, as máquinas de riso são muito comuns nas comédias de televisão, criadas para aumentar ou substituir a reação das audiências dos programas supostamente apresentados ao vivo. A “Laff Box” transformou-se num computador com diversos sons humanos, mas teve as suas primeiras gravações em espetáculos de mímica ou em shows com tiradas cômicas provocadas por gestos e olhares, para evitar que qualquer diálogo em cena interferisse com o som gravado na platéia (Fonte: www.opinionjournal.com, Michael Judge, 8 de maio de 2003. Consultado em 4 de março de 2007).

mental. Chamam a atenção algumas publicações disponibilizadas nos últimos anos: em versão castelhana, *Escuelas que ríen: 149 ¾ propuestas para incluir el humor en las clases* (BURGUESS, 2003; original em inglês de 2000) e, no Brasil, *Humor e alegria na educação* (ARANTES, 2006). A publicação castelhana é pragmática e oferece uma lista de exercícios para a sala de aula. Não deixa dúvidas sobre o que trata e propõe claramente uma adesão dos docentes ao “dito e feito” cômico, além de conversar com os professores sobre o temor de parecerem ridículos. A publicação brasileira traz capítulos dedicados a diferentes artes e ciências, dialogando com o texto poético, com a história da educação, com a psicologia e a psicanálise, com a pós-modernidade, com o jogo, com a pedagogia e com questões de inclusão e trabalho com adolescentes.

Alguns estudos da linguagem e da estética (PROPP, 1992; VÁZQUEZ, 1999) abordam as manifestações do riso e se dedicam a conceituar matizes e significados do humor nas linguagens como a ironia, a sátira e a paródia. Adolfo Vázquez (1999) aborda o cômico e o grotesco como duas categorias distintas, e o humor aparece como parceiro da ironia e da sátira. O grotesco, em Vázquez, se aproxima das imagens de Bosch, da literatura de Allan Poe e de Gogol, como ele mesmo diz.

Vladimir Propp (1895-1970), filólogo russo, nomeia a sua pesquisa como “basicamente um trabalho de ciência da literatura” (PROPP, 1992, p. 17). Diz o autor que levou em consideração “as mais conhecidas e talentosas expressões do humor e da comicidade, mas também tivemos que levar em consideração manifestações menores e de pouco sucesso” (PROPP, 1992, p. 17). Dessas vertentes, Propp cria categorias e tipologias, nomeando diferentes risos e dedicando seções do livro para cada um deles. O riso bom, o riso de zombaria, o riso imoderado, a paródia, a troça, a mentira, entre outros capítulos, armam uma arquitetura para exemplificações com trechos que o autor seleciona entre as obras de Gogol. Propp alerta para que o estudo científico evite a hierarquização *a priori*: o riso e o humor pensados pela filosofia, ou como gêneros da linguagem, coexistem com a graça do cotidiano, algo que vivenciamos e para o qual nem prestamos muita atenção. O que é cômico investe contra o sério e, apesar da pouca atenção a esses momentos, neles

encontramos disposição para sair das normas, um impulso à subversão, um rápido lançar-se no território da ficção em meio aos diversos discursos habituais. Colocá-los em um eixo vertical, como uma hierarquia entre os diferentes tipos de caráter do riso, dando maior valor para um ou outro, seria incorrer no equívoco de paralisar a relação de diferença entre humores e as múltiplas formas de sorrir, de rir e de gargalhar. Categorizá-los com precisão parece uma ação que atenta contra a própria natureza do humor e do riso, de deslizamento, de *glissade*, entre níveis distintos da linguagem e da compreensão. No entanto, diversas abordagens sobre o riso e o humor, a partir da filosofia e da linguagem, sugerem um limite que se constrói eticamente e o uso indiscriminado do humor e do riso podem tornar banal qualquer tema, depreciando, dessa forma, tanto aquele que faz uso desses recursos como o seu discurso.

Criar uma distância arbitrária, no eixo vertical, desperdiçaria os pequenos episódios do humor que se insinuam, ao acaso, em situações muito simples do nosso cotidiano e que só podem ser “capturados” no evento ao vivo. Simples e recheados de sabor, os episódios nos quais o humor nos permite ampliar as visões do mundo em que vivemos subvertem justo por sua dimensão ficcional, com potência para um olhar que compõe percepções do real, em dimensões metafóricas, sem demandar erudição prévia nem análise *a posteriori*.

É bastante comum escutarmos sugestões que nos direcionam para as ciências da psique, quando falamos de humor e riso. Imediatamente são distinguidas algumas publicações consagradas no âmbito, como as abordagens do chiste por Sigmund Freud⁶. Daniel Kupermann (2003) lançou uma bela reapresentação de Freud, nos seus estudos e escritos sobre o chiste, relacionando os temas com o cenário psicanalítico, em sua tese de doutorado em Teoria Psicanalítica. José Sterza Justo (JUSTO, in ARANTES, 2006) explora relações entre humor, educação e pós-modernidade, circulando pelo campo da psicanálise e retomando as abordagens de Freud sobre o chiste. Justo lança um olhar sobre os estilos discursivos do humor e a micropolítica da sala de aula. E ainda outra publicação – *Interpretação e*

⁶ FREUD, Sigmund. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Original de 1905.

compreensão, de Marcelo Dascal (2006) - dedica um capítulo para uma compreensão do chiste e do sonho. Dascal descreve a relação entre o falante e o ouvinte como um acordo de inteligibilidade e seleciona pontos do texto freudiano, sobre o chiste, para discorrer sobre a sua função na comunicação social, nos dias de hoje. Dascal fala em “propriedades sociopragmáticas específicas”, tal como a vontade de prazer que o chiste aporta, quando contado para outros.

Declaro que fiz uma opção por não adentrar os mistérios da psique e, portanto, as teorias de Freud, as leituras de Dascal e outros, não estão presentes neste estudo, de forma extensiva. Acenam como possibilidades futuras, em direção aos estudos da linguagem. Dascal é, para mim, uma literatura tão recente que merece outro ciclo de intensa leitura. A sua abordagem sobre o chiste, no entanto, colabora diretamente com uma forma de pensar e agir no cotidiano, na compreensão do ato comunicativo. As abordagens da psicologia e da psicanálise servem, nesse momento, como pontos que integram o horizonte, a panorâmica do pensar o humor e o riso. Servem, aqui e agora, como potência mobilizadora por suas provocações e manifestações com ciência e arte. Talvez um futuro percurso.

Para uma trajetória mais próxima das minhas heranças, passeando pelos gêneros e estilos de representação teatral e interessada nos estudos da história e da linguagem, outros autores me “cobraram pedágio”. Quando abordamos o riso, Henri Bergson (1998) e Mikhail Bakhtin⁷ (1999) são leituras obrigatórias, seja para aderir ou contestar as colocações desses autores. A escrita de Alfred Jarry (1873-1907) e a de Luigi Pirandello (1867-1936) contribuem com uma posição a partir do universo teatral, oferecendo duas perspectivas particulares sobre o humor. Ambos foram autores de peças teatrais, exerceram atividades jornalísticas como cronistas e críticos literários, exercitando um olhar de estranhamento sobre a sociedade do final século XIX e início do século XX. Vivendo no mesmo período, Pirandello na Itália e Jarry na França, suas produções diferem no tom com que elaboram uma escrita humorada. Aposto na neociência de Alfred Jarry (2004) e na fina ironia de Pirandello (1996) para um “laissez passer” pelas paisagens do humor.

⁷ O nome original russo ganha diferentes grafias, conforme a edição e o idioma da publicação: BAJTIN, Mijail (2003); BAKHTIN, Mikhail (1999, 1984).

1.1 PAISAGENS DO HUMOR

O humor tempera os saberes e as paixões, e os temperamentos se dispõem com maior ou menor abertura em direção às variações das linguagens. Quando desfrutamos da mobilidade entre distintos níveis das linguagens, damos margem para a circulação de diferentes saberes com diferentes sabores. As diferentes aberturas para o jogo implicam, sempre, um movimento de risco inerente à função. Entender a graça de uma piada é um sinal de agilidade e bom humor, um humor que está atento e que observa a paisagem narrada pelo outro, aquele que vem contar. A narração se dá de forma a desenhar um episódio que deseja ser escutado e visto, imaginado em conjunto. Entender uma ironia bem dita também é sinal de bom humor, pela exigência de presteza e de domínio das palavras, com seus duplos sentidos e inversões. O mesmo se pode dizer em relação à velocidade. Se dito como uma piada, um chiste, um encontro ágil de idéias - algo como um *witz* para os alemães, ou ainda a *blague* e, por vezes, a *sottise* para os franceses, o “dito” solicita presteza e atenção, pois subverte os sentidos, cria contradições, incoerências verossímeis. O chiste aproxima pensamentos que se oferecem aos saltos, às rápidas mudanças de direção e de sentido. Cria armadilhas para a expectativa daquele que ouve e observa, rompe com a lógica previsível, surpreende. Se um feito cômico ou ridículo (que serve para rir, sem maiores julgamentos morais) é para ser lido, permite maior vagar, mas solicita, também, deslizamentos para diferentes sentidos da linguagem, que permitam ao leitor rir em voz alta. Uma boa risada fruto da leitura. A palavra promovendo a ação, em ambos os casos. O ato “dito” ou “feito” também pode ser degustado na distância, quando vem da memória. O ato passado que vem ao presente, recriado, desliza novamente entre diferentes níveis de linguagem e permite rir em silêncio, algo que se desfruta calado.

O humor, ou os humores, podem ser percebidos alcançando dimensões extremas, desde a mais explosiva alegria até a mais dolorosa tristeza. Para tal variação e para uma compreensão da experiência, solicitam uma escuta e uma observação apuradas, sensíveis, móveis, plasmáveis, plásticas. O desejo de apreender sentidos do humor, entender o humor no ato de sua existência ou de seu

acontecimento, solicita a disposição através de atitudes. Na percepção de Vidal e Marques (2004), “o humor como atitude é um átimo, uma epifania que se desvanece como éter” (p.11), instando os participantes do acontecimento cômico a trabalharem com certa velocidade na compreensão dos códigos compartilhados culturalmente. Essa velocidade, que não quer dizer nem precipitação nem retardo, encontra seu melhor aditivo no sentido lúdico. 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.

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, 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.

A seguir, apresento três paisagens, como um convite ao meu leitor, para deslizar pelas superfícies dos humores, em direção à sensualidade, à poesia das falas infantis, à fala plena de indignação inteligente e bem-humorada. As paisagens se configuram enquanto momentos de “compreensão” estética que ganham forma com grande intensidade, reconstituindo uma ética silenciosa e, a seguir, se esfumando em *logos* quando derivam em palavra e razão. Há que se deter sobre cada uma, buscando perceber os diferentes matizes das composições-paisagens, em um pequeno e concentrado espaço-tempo. O tempo de uma piada, o tempo de composição de uma imagem fotográfica, o tempo de escutar um poema, o tempo de uma queda, o tempo do acontecimento, que marca a sua singularidade e se lança

para um espaço infinito, no qual a linguagem se estilhaça em fragmentos analógicos, projetando-se em diferentes direções. Um movimento para a co-leitura.

1.1.1 Humor Estético/Ético: A Menina Morena e Os Entregadores de Bebidas

Fim de tarde de inícios de verão, novembro na cidade de Porto Alegre, sol poente avermelhado no horizonte de arranha-céus. Vamos, a menina morena e eu, em direção ao ônibus que leva até a Vila Nova, onde os professores da escola municipal aguardam mais uma noite de atualizações pedagógicas, discussões interdisciplinares e práticas criativas, no seu terceiro turno de trabalho. À frente vai a bela jovem morena, com roupas diminutas como convém à estação. Sigo atrás, me deslocando para o encontro na escola municipal, onde eu seria o convidado da noite. No caminho, pensava sobre “o quê e como dizer?”, abordando teatro e educação. Algo como uma palavra mobilizadora para que surtisse efeito no cotidiano desses docentes que professam, que contam, que narram, que trabalham com crianças, jovens e adultos em espaços escolares. Apesar de já ter um plano prévio, por cautela, desejava ainda uma última atualização, como de fato aconteceu.

De volta ao cenário que via, sigo a jovem morena e observo sua silhueta recortada contra o pôr-do-sol. Daqui a alguns segundos, ela irá cruzar entre cinco entregadores de bebidas, que estão suando, diante de um restaurante. Três deles estão encostados na parede do restaurante e outros dois, de pé na beira da calçada, se apóiam sobre carrinhos repletos de engradados. Ela vai, eu sigo, tento escutar algo. Na profundidade da minha lente, admiro o corredor de homens, de ambos os lados, e o sensual desfile da garota diante dos olhos deles, enquanto sigo “filmando”. Aproximo o passo para ouvir o que está sendo dito, curioso pelo que pode suceder nesses encontros: pode ser dito algo espirituoso e pode ser dito algo bastante agressivo. Em plena rua e em pleno movimento de fim de tarde, eu perdi o lance do dito. Mas, visto pela lente, dou um “zoom” rápido no rosto do jovem entregador de bebidas, no momento em que diz algo para a menina morena e ri, com um sorriso aberto. Corte. “Zoom” no rosto dela, que gira e mostra o perfil

recortado contra o pôr-do-sol. Enquanto segue caminhando, ela ri abertamente, mostrando os dentes.

Ela, eles e eu, nós rimos, cada um no seu tempo. Algo ali acontecera que eu não pudera ouvir; um breve comentário que entrara em harmonia com o riso e a graça. Mesmo à distância, eu sabia que aquele momento servia à beleza dos corpos, da sensualidade, do calor e do bom humor, sem agressões. O “dito e feito” havia entrado em concordância, pelo sorriso cúmplice, tecendo levemente uma ética e uma estética que nasciam juntas.

1.1.2 Humor Histórico/Político: O Professor de História no Metrô

“Los españoles, los ingleses y los holandeses fueron conquistadores sanguinarios. Los alemanes, genocidas. Pero los Yankees⁸, no. Los Yankees son más refinados. Adonde los Yankees van, llevan el cáncer. Dios nos guarde de los Yankees”⁹, diz o professor de história, no vagão do metrô.

O silêncio no vagão é absoluto, mas não se sabe se é por uma recusa permanente a prestar atenção aos pedintes costumeiros, mendigando alguma moeda em troca de músicas eslavas ou ciganas, ou ainda alguma súplica em favor de um doente grave, sem família ou com família numerosa. Não se sabe se é apenas uma evasão matinal, costumeira, enquanto não se chega ao destino. Não se sabe se aquele silêncio é uma abertura ou se é um bloqueio prévio como forma de proteção ao pedido alheio. Talvez seja um silêncio deliberado, uma recusa a entender as palavras, nesse caso, tão bem ditas.

Não se sabe se a escuta dos viajantes do vagão já está habituada a uma espécie de surdez, aquilo que Henri Bergson reclama do homem distanciado de seus

⁸ Termo utilizado para referir pessoas nascidas nos Estados Unidos (EUA).

⁹ “Os espanhóis, os ingleses e os holandeses foram conquistadores sanguinários. Os alemães, genocidas. Mas os lanques não. Os lanques são mais refinados. Onde os lanques vão, levam o câncer. Deus nos proteja dos lanques”. [Tradução do autor]

sentidos, e que não se presta mais a escutar alguém que fala sozinho no metrô. E também não se sabe se aquilo que foi dito é justamente o que provoca o silêncio, não sem um riso prévio, ou alguma careta de censura, porque a cena é fora do comum, surpreendente. A maneira pública e audível com que o professor se manifestara solicitava, ao menos, algum sinal de percepção coletiva. O professor de história, que leva um livro fechado em uma das mãos, repete a arenga¹⁰ com as mesmas frases, sem trocar uma vírgula, para que se entenda tal como na primeira vez:

“Los españoles, los ingleses y los holandeses fueron conquistadores sanguinarios. Los alemanes, genocidas. Pero los Yankees no. Los Yankees son más refinados. Adonde van los Yankees llevan el cáncer. Dios nos guarde de los Yankees”.

Quando ele retoma a fala, olho diretamente para escutá-lo e vê-lo. Anoto o texto. Rio, com ele. Olho para um lado e outro e, entre os silêncios, percebo um olhar desperto, ali adiante, que sorri; e um terceiro olhar, de alguém que se vira para escutar, junto conosco, divertindo-se. Não poderia afirmar que o silêncio da maioria não fosse cúmplice com o dito e o feito, porém a escuta de forma coletiva não era evidente. Acredito que fosse possível, porém difícil, escapar daquela provocação, evadindo-se em outros pensamentos, durante a viagem. A platéia se constituía, temporariamente, por três pessoas atentas, atraídas pela força da captura bem humorada, retiradas de seu pensar habitual, convidadas para dentro de outro território. No vagão, seguindo seu curso, havia outras tantas pessoas silenciosas que permaneciam com seus semblantes intocados. A atitude silenciosa da maioria criava um ambiente refratário àquela provocação, neutralizando seu efeito. O silêncio, que ignorava o enunciado, criava uma fronteira tácita entre o que se pode ou não lançar no espaço público, sob a pena de ultrapassar os limites que marcam a diferença entre a sanidade e a loucura. A figura do professor, expondo o seu pensar publicamente, poderia ser menosprezada; no entanto, a desqualificação do orador não banalizava a potência do gesto e das palavras lançadas naquele ambiente.

¹⁰ Arenga: discurso em tom elevado para excitar os ânimos. Discurso político ou militar que se pronuncia com a finalidade de excitar os ouvintes (www.definicion.org consultada em 23.01.2007)

1.1.3 Humor Lingüístico/Poético: Os Dois Meninos no Ônibus

No silêncio quase escuro do ônibus, em fim de viagem, dois meninos sentados em diferentes bancos lançam suas jovens vozes no ar. O primeiro, que tem alguma dificuldade para andar, diz para a mãe, ao lado: “essa é a parte que eu mais gosto da viagem, a ponte de Pelotas iluminada!”. Silêncio, no semi-sono eu desperto para a fala. Em seguida, o menino do banco de trás, que já travara diversas batalhas com o ar, com a cortina, com o banco e com o menino da frente, também já descansado pelo lusco-fusco, aponta e pergunta para a mãe, ao lado: “ali é Nova Iorque?”.

Eu ri calado, quase intervindo em busca de uma cumplicidade com as mães. Porém, diante da pergunta que me deliciara e me lançara para o espaço, fiquei quieto, enquanto escutava a mãe do menino de Nova Iorque reagir à surpresa, a princípio, com algum humor aparente. Em seguida, a mãe se dedicou a entrar na lógica de desfazer o equívoco, explicando a impossibilidade de aqueles arranha-céus iluminados, vistos à distância, serem Nova Iorque. E a correção veio com um leve tom de reprimenda, um ar de riso sobre a ignorância do outro, a ignorância poética daquele que desconhece, ainda. Eu havia perdido a chance de intervir a favor do riso compartilhado. O menino da “ponte de Pelotas”, cuja emoção e razão diziam algo tão bem dito, alimentava a dimensão estética. A voz delicada, em pleno silêncio, era como uma ampliação da beleza daquela imagem, daquele enunciado solitário que remete a imagem à sua dimensão dramática e poética. Na segunda chance, ainda mais divertida, deixei passar a razão, que tomou seu lugar de primazia, logo após o enunciado divergente e divertido. Nova Iorque e Pelotas, irmanadas pelo brilho de seus arranha-céus, estavam próximas por um engenho de percepção poética. Apesar dos malogros e das explicações, eu guardava a impressão daquelas duas imagens com um leve sorriso de certeza.

2 DAS HERANÇAS

Escrevendo com o pé

*Não escrevo somente com a mão:
O pé também dá sua contribuição.*

*Firme, livre e valente ele vai
Pelos campos e pela página.*

(NIETZSCHE, 2001, Seção 52, p. 43)

O interesse pelo tema do humor foi se constituindo ao longo de minha formação como ator, dentro e fora da Universidade. Após vários anos dedicados às atividades artísticas como integrante do grupo TEAR¹¹, criado em 1980 sob a direção de Maria Helena Lopes, em Porto Alegre, RS, ampliei meu trabalho com teatro, oferecendo um projeto de extensão universitária em escolas de alunos Surdos, a partir do ano de 1989. Essa extensão foi determinante para somar a vivência prática com o ensino, na condição de professor de teatro na Faculdade de Educação da UFRGS. Articular o humor com a educação surge, naquele momento, dessa intersecção entre a experiência do ator e do professor. Quando pude transpor algumas dessas habilidades para o espaço escolar, ampliei a curiosidade pelo tema do humor em outro lugar, além da cena teatral – a instituição, a escola.

Durante o curso de Mestrado (1998-2000), trabalhando com a comunidade de estudantes Surdos de Porto Alegre, pude perceber como os recursos cômicos permitiam uma cumplicidade e uma rica comunicação entre pessoas que negociavam uma forma de diálogo usualmente minado pelo desconhecimento ou pela precariedade no uso de uma língua comum. Nessa interação, a escuta atenta e

¹¹ TEAR: grupo criado com diversos atores e atrizes da cena teatral de Porto Alegre, sob a direção de Maria Helena Lopes, que também foi professora do DAD/IA/UFRGS. O TEAR dedicava-se à formação dos atores, à experimentação e à criação de espetáculos teatrais. Vários trabalhos ganharam reconhecimento nacional do público e da crítica especializada, com diversos prêmios nacionais e locais.

a abertura para o humor facilitavam o diálogo, que não estava totalmente sustentado pela palavra falada e seus sentidos imediatos. O “desencontro lingüístico” entre ouvintes e surdos criava, por vezes, situações cômicas que davam lugar para um entendimento justo no momento do equívoco, do erro, da confusão de sentidos. O riso e o divertimento resultantes desses “erros” solicitavam uma disposição de ambas as partes para que houvesse uma terceira forma de acordo, superando a incompreensão.

Após o trabalho com a comunidade de surdos, direcionei essa observação para as minhas aulas de teatro no curso de pedagogia, e para as práticas docentes que oriento no curso de Licenciatura em Artes Cênicas. Nesses outros lugares, além da cena teatral, o humor se manifesta com distintos ânimos, podendo facilmente levar tanto ao prazer compartilhado pela graça e pela inteligência das propostas como para a violência e o sofrimento dos conflitos diretos ou proposições de menosprezo e de preconceito. O mau humor conduz para uma direção, o bom humor conduz para outra. Não cabe, aqui, criar uma linha vertical em que um humor seja superior e o outro seja inferior, de menor valor ou grau de importância. Ambos são poderosos mobilizadores e imobilizadores. A permanência no riso nos faz tolos, diz a tradição. A permanência no choro nos faz melancólicos, também diz a tradição. São distintas formas de compreensão mútua e as duas manifestações geram a compreensão de um terceiro sentido, quando existentes lado a lado. De forma simples, advogo pelo humor, o melhor dele, que possa refinar os discursos, provocar a graça, que possa mediar conflitos e aproximar cumplicidades, gerando tanto na platéia de um espetáculo quanto numa sala de aula, habitada por professores e alunos, uma mobilização estética, em diferentes linguagens.

2.1 A EXPERIÊNCIA DA CENA TEATRAL

No ano de 2001, pouco antes de ingressar no curso de doutorado (abril/2003), participei da criação de um espetáculo, com direção de Maria Helena Lopes, intitulado “Solos em Cena”. Nessa criação, surgiram três personagens que falavam diretamente ao público, como conferencistas, abordando temas contemporâneos

como a sexualidade, a política, a ética, a ciência, com diferentes perspectivas. Cada personagem percorria uma trajetória histórica e, por vezes, mítica, científica ou filosófica, que sustentava a sua posição no debate. O primeiro palestrante, Sr. Alcione, de origem judaica, advogava por um ser humano atento à finitude, ao cuidado com o outro e o respeito à ética. Chamava a atenção para os exageros dos prazeres mundanos e para o desprezo dos ensinamentos das leis sagradas, valendo-se de textos anônimos medievais. Argumentava a favor da fruição da arte para o bem do ser humano, com especial interesse no cinema.

O segundo palestrante, um típico representante da política nacional, atento aos meandros do poder e inteligente nas suas metáforas gastronômicas, dispunha, entre alguns cortes de picanha e temperos prediletos, os seus projetos em andamento. O gosto por Maquiavel e pelas triunfais entradas em cena de tradição greco-romana – oradores, juízes, soberanos – permitia dramatizar a explanação de seus fundamentos. O ânimo do Dr. Ari era sustentado pelos versos do Hino do Estado do Rio Grande do Sul: “Entre nós reviva Atenas, para assombro dos tiranos. Sejamos gregos na glória e na virtude, romanos”¹². O mediador político lembrava aos seus colegas de simpósio que havia uma tradição a ser honrada na letra daquela estrofe, suprimida do hino oficial por lei do ano de 1966.

Dr. Ari sabia como interceder nos conflitos do simpósio apelando para o bom senso dos palestrantes. Ele ponderava entre os prós e contras que surgiam nos debates; o seu humor servia como um mediador entre as metanarrativas do humanista e alguns enfrentamentos com a lógica cartesiana do terceiro palestrante: o Professor Ewald, de origem germânica, um cientista dedicado ao estudo da

¹² A obra original foi oficializada como hino do Estado pela lei n. 5.213, de janeiro de 1966, assinada pelo então Governador do Estado, sr. Ildo Meneghetti. No mesmo dispositivo foram feitas alterações na letra e a estrofe citada no texto acima foi suprimida, junto com outras duas. A forma consagrada pelo uso popular não incluía o verso destinado à tradição greco-romana, conforme se lê na lei:

“SECÇÃO III

Do Hino Art. 7º - O Hino é o que se compõe da música de Joaquim José de Mendanha, com harmonização de Antônio Côrte Real e orquestração do mesmo para piano, orquestra e banda (Anexo nº 2), com versos de Francisco Pinto da Fontoura, estes de forma abreviada, consagrada pelo uso popular: a primeira e a última estrofes do poema original com o estribilho. (Anexo nº 3)”.

sexualidade contemporânea, através de um pensamento analítico com precisão cirúrgica. O gosto pelas variáveis cartesianas e também pelos temas míticos, como o riso de Deméter, permitia ao Prof. Ewald um trânsito desde a tradição helênica até as novas tecnologias dispostas para o prazer, contrariando os sofrimentos bíblicos reclamados pelo Sr. Alcione.

As tradições e a cultura dos três palestrantes também determinavam a escolha dos argumentos e das formas de pensar o ser humano diante dos problemas e prazeres vividos no presente. As respectivas origens, judaica e germânica, dos dois debatedores, também serviam de pano de fundo para intervenções acirradas, sem que o conflito fosse deflagrado de forma explícita. Aos poucos, os três personagens iam deixando o lugar da cena, o lugar dos enunciados a favor deste ou daquele pensamento, e propunham a volta para novas discussões, com novas argumentações. Dr. Ari despediu-se do público anunciando a sua volta através de módulos de empreendedorismo, num futuro seminário. O prof. Ewald lançou mão de um aforismo de Nietzsche, lembrando que os tempos vividos ainda estavam sob a regência da tragédia, “das morais e das religiões” (NIETZSCHE, 2001, livro I, §1, p. 52), despedindo-se com uma saída enérgica e levemente indignada, aguardando um segundo encontro para aprofundamento de alguns temas deixados em suspenso.

O último a sair, o Sr. Alcione, saudava o amanhã como um novo dia e deixava para o seu público uma pequena história de humor judaico:

Um famoso rebe [rabino] estava à morte. À sua volta, na sala contígua e do lado de fora da casa, centenas de discípulos se amontoavam para ouvir uma última mensagem do santo homem. Seu mais dileto discípulo tomou coragem e sussurrou ao agonizante mestre: “Rebe, não nos deixe sem uma última palavra de sabedoria: estamos todos esperando por uma palavra sua”.

Por alguns instantes não houve qualquer reação, e muitos começaram a chorar, temendo que seu venerado líder já não mais estivesse com eles. Porém, de repente, seus lábios começaram a mover-se dizendo algo em voz muito baixa. Seu discípulo aproximou o ouvido da boca do rebe e ouviu suas últimas palavras: “A vida”, sussurrou com grande dificuldade, “é como uma xícara de chá”.

Os demais presentes em torno do rebe ouviram do discípulo suas sábias palavras e um alvoroço tomou conta do ambiente. “O rebe disse que a vida é como uma xícara de chá”, diziam uns aos outros. Rapidamente a afirmação passou para a ante-sala e de lá até as ruas, onde todos, com grande entusiasmo, diziam uns aos outros: “O rebe disse que a vida é como uma xícara de chá”. A perplexidade com tal revelação mística foi tomando conta de todos, até que alguém perguntou: “Mas por que mesmo que a vida é como uma xícara de chá?”

Pouco a pouco, todos se perguntavam a mesma coisa. E no caminho inverso, a pergunta passou da rua à ante-sala e de lá até o quarto onde o velho rabino estava em seus últimos estertores. Novamente o discípulo mais próximo tomou coragem e perguntou: “Venerável rebe, imploramos que nos diga por que a vida é como uma xícara de chá”.

Com a última centelha de vida que ainda lhe restava, o rebe deu com os ombros e sussurrou:
“Tudo bem, então a vida não é como uma xícara de chá!” (BONDER, 1995, p. 27-28).

A seleção desta pequena história, no livro de Bonder, serve para discorrer sobre uma forma de resolução de problemas dentro de uma perspectiva da literalidade e do mistério que jaz naquilo que não é dito. A literalidade legitima o texto, “outorgando-lhe sentido absoluto”, e traça um limite para o texto, “dando forma ao vazio que o circunda” (BONDER, 1995, p. 32). Para o autor, o vazio do que não está dito ganha sua forma como um “território da resposta” e não propriamente a forma definitiva da resposta, que já havia sido dada literalmente. A multidão que espera o dado objetivo, capaz de responder às perguntas da existência, despreza o contexto em que aquilo foi dito pelo rabino. Logo, perde-se a “paisagem”, a forma que me serve para descrever as panorâmicas do humor, como exposto no primeiro capítulo.

Terminada a temporada desse espetáculo e acomodados os personagens em seus espaços da memória, permaneceram os temas do humor e do riso como uma via de acesso ao público e da constituição temporária e frágil de uma pequena comunidade que se reúne em torno de um código compartilhado. Os textos selecionados para a criação do espetáculo, alguns livros de história medieval, textos

da Renascença, a dramaturgia shakespeariana, indicavam um caminho fértil para uma pesquisa sobre o riso e sobre a comicidade como formas provocadoras da seriedade e da rigidez estéril de alguns poderes instituídos. Da breve trama que se apresentava como texto para o espetáculo surgiram, então, algumas inquietações que deslizaram para o campo da educação.

Somando-se a essa experiência teatral, dei ouvidos à minha percepção dos “benefícios” do humor e dos acontecimentos cômicos nos processos pedagógicos: uma boa estratégia de aproximação com o público que nos assiste ou que está na posição de aluno; uma forma de romper temporariamente com as formalidades de um encontro entre aquele que professa e aqueles que estão na posição de alunos ou aprendizes; uma ação que provoca os sentidos e dá lugar para que o riso esteja presente nesses espaços, uma ação que demanda agilidade e inteligência; uma ação que trabalha com diferentes matizes das linguagens; uma ação que permite mediar situações conflitivas, entre outras possibilidades de “uso e abuso”.

2.2 A PARCERIA DO BUFÃO

A partir da experiência direta com o público e recorrendo aos estilos de representação teatral, eu propunha, no projeto de tese defendido em 2004, a figura do bufão como um *personagem conceitual*, na perspectiva de Gilles Deleuze (2000). Essa companhia amistosa viria a fazer parte do diálogo com o pensamento daquele que professa diante de um público, tal como um professor diante de seus alunos ou um ator diante de seu público. Um movimento peripatético do autor, quando pensa junto com seu “adversário fictício”, obrigando ao raciocínio e à argumentação. A prática desse exercício do pensar, outrora didatizado pelas retóricas greco-romanas na forma de diálogos, enfrenta as observações e as objeções salteadas que o adversário propõe no decorrer das proposições e “dá lugar para que a exposição avance, mudando de terreno” (CODOÑER, 1987, p. 113). Diz Codoñer que o personagem fictício não tem rosto nem personalidade definida, além de não postular qualquer quadro ideológico preciso.

Embora eu pensasse de maneira genérica ao falar de “professor”, tinha em mente a formação e a prática do professor de teatro, atuando na escola ou em outros espaços de educação. Aquele que professa, o pedagogo, o ator, aquele que age diante de um público e para ele se dirige, pode dialogar com esta voz humorada, jocosa, bufona. Dialogar com uma voz que não discorra apenas pelo caminho da seriedade, da gravidade, da punição e do sofrimento, mas também que se desloque e se afaste pelos caminhos possíveis da ironia, da derrisão, do contra-senso, que se traduzem, muitas vezes, como provocadores dos processos criativos e cognitivos. Esta qualidade de comunicação, talvez de transmissão de um conhecimento, não faz parte da nossa formação acadêmica ou não está garantida por ela. Essa trilha pelo universo do humor não está garantida, tampouco, por um currículo artístico. Lançar-se ao humor, ensinar-se a ele, é uma disposição para vestir o chapéu com guizos, esse que faz dançar o pensamento.

A proposta inicial pensava em articular um estilo de representação teatral – o bufão - com o papel do professor. Além disso, tinha a intenção de investigar se a prática do estilo e jogo do bufão, que faz parte da formação teatral em algumas tradições e pedagogias, permitiria ao professor de teatro uma apropriação desse “pensar-agir” bufônico, próximo do cômico e do grotesco, para dialogar com a razão. O que o projeto enfatizava, na escolha do bufão como um “aliado” do pensar do professor, era a sua potência para compreendermos uma condição de alteridade, como o outro reconhecível e próximo, que problematiza a normalidade por seu caráter grotesco e por seu pensamento derrisório. Na figura do bufão estariam presentes o humor, o riso, o grotesco e o cômico em seus matizes mais críticos, como a ironia e a sátira.

No seu processo de aprendizado e experimentação como estilo, a ator que trabalha o seu bufão passa pelo jogo infantil, quando este mimetiza o comportamento dos adultos, pelos jogos da cultura na mimese dos rituais intelectuais, pelos jogos da religião na mimese de seus cultos, pelo jogo dos grandes discursos oficiais na mimese dos generais, de grandes reis, de grandes magistrados

da justiça e das igrejas. Por fim, o bufão permite a mimese do herói. O bufão está atento ao discurso do herói, porém, o seu próprio discurso não é épico. Ele está “ao lado” da eminência, ao lado da tragédia, ao lado da razão e do discurso do soberano.

O bufão viria jogar o papel de um duplo com o professor que não vestiria apenas a toga acadêmica, mas arriscaria outras máscaras que permitissem ao docente romper com a lógica séria. A toga propõe (ou impõe) a razão séria, e a outra máscara – a do parceiro bufão – entraria nas brechas do sério com um discurso politizado, por vezes anárquico ou subversivo. Em alternância com a toga, passando pelo chapéu com orelhas de burro e a capa do pícaro, o chapéu de guizos seria a máscara sugestiva para o pensamento dançante, como apresenta Jorge Larrosa em *Pedagogia profana* (1998). O chapéu de guizos comporia com a toga a máscara para fazer dançar o pensamento, permitindo o seu deslizamento junto com o humor pelos espaços intersticiais. O pensamento dançante faria uso de suas intuições, de seus sentidos agudos, para reinventar uma ciência bem humorada. Tal como nos aconselha o bobo do *Rei Lear*, de Shakespeare, quando pergunta ao seu amo:

Bobo - Tu sabes por que o nariz da gente fica no meio da nossa cara?

Rei Lear – Não.

Bobo – Ora, para manter os olhos em cada lado do nariz; assim, o que um homem não fareja ele pode espiar. (SHAKESPEARE, 1998, p. 56-57).

O breve diálogo entre o Bobo e o Rei oferece ao leitor uma visão cômica e inteligente, sugerindo uma atitude de curiosidade e observação arguta e apelando para o uso dos sentidos que transitam entre o instinto farejado, a percepção intuitiva e o ato deliberado do olhar, entrever, espiar. Sentidos que também alertam para os riscos de um cérebro que poderia estar nos calcanhares, errante, nômade e

perigosamente próximo da vida rasteira. Um cérebro exposto às mazelas resultantes de pequenas contaminações:

Bobo – Se o cérebro do homem fosse nos calcanhares, não correria o perigo de apanhar frieiras?

Rei Lear – Corria, menino.

Bobo – Então, peço que se alegre. Seu espírito não vai andar de chinelos (SHAKESPEARE, 1998, p. 56-57).

Cérebro a salvo e pés no chão. Espiar, olhar atento, no silêncio, entre rachaduras, entre frestas, redesenhando espaços investigativos. A charada proposta pelo Bobo fala do saber, do conhecimento e da diversão, fala da virtude e da urgência dos sentidos (se não tivermos um, melhor que tenhamos o outro; tanto melhor se tivermos os dois!) e suas funções de sobrevivência, instinto de proteção: se não farejar, espie! O cérebro deverá alegrar-se, pois não andarão calçados de proteções. O cérebro está longe dos calcanhares e não vai andar de chinelos. Conhecimento e saber no que está por vir, no que pode ser “farejado”, pois se aproxima ou vem em nossa direção, ou no que somos capazes de espionar, entre frestas, entre rachaduras de um evento histórico ou da palavra oficial, a verdade do momento.

Reconheço que oferecer uma interpretação pessoal para tal diálogo reduz a sua força poética e corre o risco de perder, inclusive, a graça dos comentários do Bobo, tal como quando tentamos explicar uma piada. Triste tarefa! Porém, quero reverenciar essa pequena proposição humorada como uma charada, desafio, jogos de palavras. Pequenas e torcidas sabedorias como fragmentos da parceria entre a razão soberana do Rei e o riso bufônico, na qual o humor é que faz o movimento, a lubrificação dos eixos entre o trágico e o cômico, permitindo a sua aproximação e seu entrecruzar, procurando o menor atrito, o melhor deslizamento. A fala cômica, que pode provocar o riso junto com o desafio intelectual – desvendar a charada ou

mantê-la no enigma, é uma proposição que surge no texto de uma figura lendária: o bobo do rei, o bufão da corte, o curinga, o *joker*, o companheiro instigante da razão.

O bufão é arquétipo, não é um personagem que demande uma composição psicológica de um indivíduo, como um outro sujeito. O bufão se instaura em uma lógica, uma forma de pensar, que pode variar entre a jocosa esperteza daquele que já não é mais ingênuo e o mais afiado discurso dirigido àqueles que estão nos espaços de poder. A qualidade de sua graça enfrenta o risco de perder ou não a sua cabeça. Ou até de “perder a cabeça”, quando beira o discurso da loucura dissimulada. Do resquício medieval, o bufão pode se atualizar nos *jesters*, joglares, contadores de histórias, cantores e narradores, deslocando-se de um lugar para o outro, nômade e porta-voz da alteridade. O bufão é representação da alteridade, porque costuma vir de fora ou habitar um lugar de fora: os bufões podem vir dos bosques, das florestas, dos desertos, ou da noite, dos espaços mais obscuros e das fantasias. O bufão reside no mistério.

De fora, o bufão é o convidado para o banquete e vai com a intenção de divertir. Autorizado temporariamente a dizer a sua verdade através do lúdico, parece ser uma boa parceria para aquele que professa. E seu discurso é ao “lado de”, é um discurso que se veste de outras roupagens que não a vestimenta oficial. O discurso paródico entra em atrito com o discurso sério e encontra pequenas brechas, provoca o pensamento sério, dialoga com o pensamento sério e propõe outros riscos através de uma atitude lúdica. O bufão surge da criação individual, da ficção, do “era uma vez”. No entanto, o bufão aborda o discurso atual, ou atualiza algo do passado no presente. O bufão não conta uma história que permanece no passado: ele vem bulir no presente.

No episódio da tragédia *Hamlet*, de William Shakespeare (1981), quando este evoca o seu bufão Yorick, o personagem do jovem tem na mão um crânio. É na lembrança de Yorick que Hamlet confessa uma saudade do riso, do humor. Hamlet chama ao presente aquele que havia sido o pedagogo da ironia, da paródia, aquele que ensinava o cômico e o grotesco. Hamlet evoca, em presença do osso, o humor

do bufão ausente. E clama por seu bufão, porque deseja tornar a rir ou a gargalhar e, assim, poder se distanciar de sua condição e de seu destino, de seu sofrimento de herói. Portanto, solicita a presença daquele que, na sua memória, o levava pela mão em direção ao riso e à gargalhada, à cambalhota, a rir da própria máscara. O jovem evoca o pedagogo que o conduzia pela mão para fora do *páthos* do qual ele, sozinho, não pode mais sair. Como sentencia Maillard,

se Hamlet tivesse sido capaz de rir¹³ depois de haver perguntado pelo “ser”, a questão se dissolveria. O dilema, a dúvida metafísica não tem resposta (MAILLARD, 1998, p. 134).

O melancólico Hamlet, em plena dúvida metafísica, evoca um divertido e irônico personagem da sua infância para animar a busca pela verdade, diante da impossibilidade de transcender a dor e do irreversível caminho em direção à morte, seja ao vingar o pai, seja ao desafiar o seu próprio destino. O bufão vivo ou desenterrado, que pensa nos limites da racionalidade, acompanha o herói trágico, mas não é ele que o encaminha para a morte. Apesar de seu destino estar selado pela catástrofe, em seu sentido de transformação, Hamlet recorre à memória e pergunta:

que fizeram dos teus sarcasmos, de tuas cabriolas, de tuas canções, de teus rasgos de bom humor, que faziam toda a mesa prorromper em gargalhada? Nada, nem uma só graça sequer para ridicularizar tua própria careta? Tudo descarnado? (SHAKESPEARE, 1981, p. 307).

Hamlet está diante da memória do riso, do que já não está em vida, porém relembra, guarda em osso a carne ausente. Escárnio: movimento para fora da carne, para fora do *carnarium*, para fora das gavetas dos cemitérios, para fora das torturas e suplícios, para fora das carnificinas. O crânio de Yorick é a concha na orelha da memória, é o silêncio ruidoso de uma presença que não está mais encarnada. O osso lembra a existência do narrador das histórias, mestre das cabriolas, que vinha

¹³ Na versão em castelhano consta: “si Hamlet hubiese sido capaz de reírse [...]”. *Reírse*, em castelha, indica um ato reflexivo, rir como auto-ironia.

se mostrar à mesa, para a diversão. O hábil irônico junto ao seu herói trágico. O herói vai na direção de seu *páthos*. E o outro, que o acompanha em memória, conduz pela mão e aponta o perigo do abismo, um instante antes da tragédia. O herói conversa com o outro que lhe propõe a charada. O herói trágico, que se arrisca pelos labirintos das verdades, dá a mão ao bufão, que desperta a dúvida e o raciocínio com seus comentários, criando suspeição sobre o já sabido e promovendo uma suspensão da lógica, que se traduz num pensamento derrisório que pode ser acolhido ou hostilizado. E o bufão, vindo “de fora”, provoca um estranhamento lançado no espaço da comunidade, quando traz a alteridade e traz a sua percepção das diferentes atitudes que configuram a própria comunidade que o acolhe.

Em diferentes literaturas, encontramos o bufão nomeado como o “louco do Rei” (*le fou du Roi*), o “bobo da corte” (*Court Jester*), o tolo/bobo (*der Narr*), descrevendo um personagem que se traduz por uma atitude incomum, ou melhor, pelo limite da racionalidade quando a sua “fronteira” tangencia o contra-senso, o derrisório e a extrapolação. O personagem de caráter bufônico é descrito pelas histórias das Cortes e das Igrejas quando é o bobo que diverte e diverge” (MINOIS, 2003; MACEDO, 2000), nos campos de investigação das leis e dos conhecimentos médicos quando se aproxima da loucura ou do poder da soberania arbitrária (FOUCAULT, 1997), na festa onde o riso popular e o realismo grotesco antecedem a moral e a razão moderna (BAKHTIN, 1999) e na força de um corpo grotesco em pleno vigor da “cultura do riso” (EMERSON, 2003; MACEDO, 2000). O seu vigor aparece descrito na definição de Patrice Pavis (1999):

O bufão [...] é o princípio orgiástico da vitalidade transbordante, da palavra inesgotável, da desforra do corpo sobre o espírito (Falstaff), da derrisão carnavalesca do pequeno ante o poder dos grandes (Arlequim), da cultura popular ante a cultura erudita (Os Pícaros espanhóis). O bufão, como o louco, é um marginal. Este estatuto de exterioridade o autoriza a comentar os acontecimentos impunemente, ao modo de uma espécie de paródia do coro da tragédia. Sua fala, como a do louco, é ao mesmo tempo proibida e ouvida. (PAVIS, 1999, p.34-35).

Uma forma estética e ética de ver o mundo. Uma forma de agir junto ao pensamento que incorpora essa percepção ampliada das várias realidades: as

máscaras, a diversão, o contra-senso, o equívoco, a alteridade representada num corpo especial e num discurso divergente.

Professar e pensar em voz alta: acreditar que haverá alguém para uma conversa, uma presença, uma memória, talvez um riso solitário, esse átimo de felicidade calada, privado. Estamos bem acompanhados quando alguém se dispõe a rir junto conosco, fisicamente presente. E também estaremos bem acompanhados nos diálogos com as vozes que povoam o pensamento, tal como penso ser possível conversar com um bufão, um palhaço, um sagaz, um tolo ou uma criança, que circulam pelos discursos internos, como personagens que bailam em nossas cabeças, vestindo o chapéu de guizos.

2.3 POR UMA RAZÃO ESTÉTICA

Um episódio: ano de 2002, oitava série do Ensino Fundamental, colégio público, sala de teatro, aula com a professora estagiária. Dia de observação da prática docente sob a minha supervisão. Dia especial: dia de atenção ao plano com uma seleção de atividades, uma seqüência lógica e alguns improvisos necessários para propor um trabalho de criação. É uma tarefa a ser avaliada e assim está montado o quadro usual de uma supervisão da prática pedagógica, tal como a tenho experienciado.

Entre tantos eventos que escapam da atenção da professora estagiária, um deles, em especial, tem o riso como manifestação evidente do divertimento, o riso contido de um pequeno grupo de alunos. O objeto do riso talvez fosse inadequado para o lugar e para o momento, pois insinua movimentos sensuais, sugerindo algum tema “picante” que lhes é tentador. Com essa atividade, alguns alunos se divertem. Estão inventando piadas, deboches, falando de temáticas comuns entre eles e que são mantidas a salvo do professor (ou de outros observadores, como no meu caso, enquanto estou supervisionando). Mesmo sem saber exatamente o que se passava no interior dessa pequena comunidade, era evidente que se divertiam e esse estado

era contagiante. A atitude perturbadora daquela diversão teve como resultado, a *posteriori*, uma repreensão da professora.

O riso não parecia ser algo repreensível, quando pensamos que uma aula de teatro merece ser prazerosa, com diversão e distendimento. Essa função saudável do riso é algo bastante difundido, como um senso comum. A parte repreensível talvez tivesse sido a perturbação que aquilo causava aos demais colegas, atraindo a atenção por sua força mobilizadora e pelos gestos e movimentos dos alunos envolvidos no episódio. A repreensão talvez tivesse o intuito de chamar os alunos à concentração, permitindo um determinado “silêncio” favorável ao próprio grupo e ao resto da turma. Talvez, ainda, o riso viria dispersar os alunos de um “investimento” em algo teatralmente mais interessante, suponho. E sequer se tocava, pelo menos dentro do que é observável em salas de aula, no tema que gerava tal movimento, riso e dispersão. Isto é, o tema que provocava o riso estava condenado junto com a sua manifestação, sem sequer ser ouvido.

Ao longo de inúmeras observações dos estágios docentes, pude perceber que os diversos momentos nos quais algo de cômico acontecia desapareciam entre solicitações de ordem disciplinar. Devo considerar, também, que essas circunstâncias de prática de ensino, quando o aluno estagiário está sob a tensão da avaliação, não são as mais propícias para uma distensão na qual o cômico esteja autorizado com tranquilidade. Uma auto-observação coloca o avaliador em lugar semelhante àquele que representa o discurso sério, do profissional que cumpre de forma adequada a sua função nesse ambiente. Logo, há pouco espaço para o riso, para a diversão diante de momentos de avaliação como esses.

Voltando à cena desse episódio, após a repreensão ao riso e à desconcentração do grupo que “divergia”, a professora estagiária faz um dramático gesto e sentencia: “se isto acontecer de novo...”. A imagem que tive foi a de uma religiosa, de uma freira que gira seu olhar sem mover seu hábito, olhando seus pupilos travessos, e anuncia um mandamento irrevogável. Foi o momento em que ri sozinho, diante do melodrama da atitude, verdadeira, com intenção, mas com uma

impossibilidade de ser cumprida, pois se evidenciava pela fragilidade do gesto. Ao avaliarmos aquela aula, descrevi para a aluna estagiária esta cena, que me comovia, e pudemos rir juntos da imagem suscitada. Era evidente que uma transgressão como aquela tornaria a acontecer, de novo e sempre, de forma inofensiva ou agressiva. A soma de risos, interrompidos por advertências, nos leva a pensar: haveria um procedimento pedagógico que tornasse “aceitável” tal divergência e incorporasse aquele tema tão sedutor, tão mobilizador? É possível combinar o riso com a educação? A pedagogia é permeável ao cômico?

Na observação das práticas docentes, me chama a atenção que os professores poucas vezes riem ou se divertem com seus alunos. Talvez esse rigor seja uma contenção demasiada ou uma dificuldade com a apreensão do que se passa no “aqui e agora” da criação dos alunos, muitas vezes com um tom bem humorado. Há, compreensivelmente, um imperativo da seriedade, do cumprimento com um plano previamente autorizado, do rigor com os procedimentos e com o peso da avaliação.

Uma possibilidade para superar esses constrangimentos é apostar na potência de uma razão estética, tal como Chantal Maillard (1998) propõe ao aproximar a filosofia, o riso e a percepção do lúdico em suas interações com a racionalidade moderna. Ainda, podemos pensar nessa *poiésis* como prática estética na construção do real, como sugere Castro (2004): “[...] a *poiésis* é a permanência concreta como identidade, memória e linguagem do incessante manifestar-se do real” (p. 8). A palavra-ação dedicada à *poiésis*¹⁴, entendida em seu sentido primeiro de criação, uma sabedoria do fazer, de invenção, é que se mantém em exercício nas “incessantes manifestações”, se multiplicando em inúmeros sentidos quando alimentada pelo humor. Uma *poiésis* que se transporta pelo fluido do humor, por vezes denso e melancólico, até intensamente dramático, por vezes leve e abundante como a gargalhada, mas que não se enrijece em nenhum dos estados de ânimo. Uma palavra-ação poética que se vale da inteligência, mas que não está atrelada à

¹⁴ Poético: que tem a virtude de fazer, de criar, de produzir, próprio para fabricar, inventivo, engenhoso. (HOUAISS, 2001, p. 2246)

erudição; uma palavra-ação poética que é compartilhada em diálogo íntimo ou exposta para um público cúmplice.

As paisagens do humor, tal como tento descrever nas primeiras páginas, são exercícios de mobilização estética, permitindo que todos os sentidos sirvam para desenhar esse acontecimento que se supõe como o “real”. A visão e a percepção integrando diversos lugares de observação, pontos de escuta e saltos do pensamento, simultaneamente, é que formam essa “permanência”. A paisagem entra em um “estado” de *poiésis* com o que está vivo, ainda não entendido plenamente, ainda não descrito, ainda em estado de pulsação, do que está por acontecer e acontecendo. Incessante manifestar, esse real, que está presente de forma permanente, um “há”, um “il y a” dos franceses, “hay algo” dos castelhanos. No entanto, a nossa percepção poética ou política, desse evento, sobretudo no humor, é uma operação de engenho. Não é a genialidade da visão, embora essa também possa ocorrer, mas a sua potência de sentidos, seu engenho, sua forma de se expor, aos olhos e ouvidos da escuta e da observação, nas manifestações e silêncios dos gestos, das falas, das suas reverberações.

Maillard propõe uma racionalidade que poderia permear uma educação contemporânea, para além do âmbito da tradução ou da interpretação direta dos eventos. É o que a autora chama de racionalidade estética, uma *poiésis* – cabe lembrar: “identidade, memória e linguagem do incessante manifestar-se do real” - que constrói realidades. A racionalidade estética não é menos pretensiosa que a “razão ilustrada ou científica” (MAILLARD, 1998, p. 20). A autora argumenta que a razão não deixou de ser científica, porém renunciou à pretensão totalizante de uma única verdade, que se “tornou indigesta”, diante da complexidade e multiplicidade de representações do ser humano. Buscando superar a crítica de que uma razão estética não serviria para as aplicações práticas, Maillard argumenta que a *poiésis* não é sinônimo de uma ação delirante e que o ideal de uma sociedade metaforizante não seria nada desprezível. No entanto, a razão estética é também uma utopia, exigindo sujeitos

com capacidade criativa em todas as esferas de sua vida cotidiana [...]; com capacidade de respeito e aceitação de pontos de vista e atuações diferentes das próprias [...]; sujeitos com capacidade de integração em uma ordem social estabelecida, sobretudo, a partir da consideração de respeito às diferenças (MAILLARD, 1998, p. 24-25).

A razão estética se constituiria a partir de uma aprendizagem cujo ponto de partida seria a sensibilidade que se manifesta como uma atitude diante do que se denomina “realidade”. Para Maillard, o “real” vivido não será apreendido de algo exterior a nós que aguarda por ser revelado, experimentado, e sim naquele tecido discursivo no qual vamos nos inventando. Portanto, o exercício da razão estética é uma prática de auto-criação, e a experiência configura um mundo compartilhado, resultando de um jogo entre a nossa percepção e a nossa capacidade de criação. Esse movimento solicita uma disposição para o risco de ações lúdicas, de se perder no “prazer do deslizamento” (MAILLARD, 1998, p. 29). A autora descreve o deslizamento pela superfície como uma forma de abertura para todas as possibilidades dispostas no horizonte. A resistência a esse deslizamento está naquilo que consideramos sério, na identificação com algo que se aprofunda e enraíza em nossa formação social:

o natural, o prévio é identificar-se com as situações que a gente padece, suporta ou simplesmente vive; e a profundidade supõe uma identificação, supõe implicar-se no vivido. As profundidades se oferecem naturalmente para o homem sério. Maior perigo, pois se a profundidade não admite dispersão, a superfície oferece todas as possibilidades. Não há, na superfície, caminho traçado nem objetivo que brilhe como um ponto final ou uma chamada, mas uma extensa rede com um horizonte circular. “Seguir” é o lema do profundo; “perder-se” é o da superfície (MAILLARD, 1998, p. 29).

Quando aborda o riso, enquanto integrante filosófico e pragmático das nossas constituições, Maillard (1998) fala de uma liberdade de deslizamento, um “patinar” pela linguagem como diversão. O riso ordinário, segundo a autora, tem a chance de “deslocar-se” em direção ao riso estético, “território de

resposta” que oferece uma amplitude para o pensamento, uma extrapolação da razão, uma superabundância, alcançando o ficcional¹⁵ e o poético. Uma piada, um chiste, pode deflagrar o estilhaçamento do discurso, lançado para diversas dimensões das linguagens, talvez como uma viagem veloz do fato à metáfora, um salto que lança a percepção para o lugar da *poiésis*, ainda que a plataforma – o chiste, a piada, a narrativa divertida – seja comum, reconhecida e até banalizada. No entanto, o salto quem dá é aquele que se desloca do sentido imediato para o seu meta-sentido.

Conforme a autora,

o riso estético assimila aquilo que para o riso ordinário é inaceitável: o inquietante insólito, o absurdo, o despropósito, e, ao assimilar, o “realiza”: o apresenta “como se” fosse real. Estabelece-se, então, uma espécie de cumplicidade entre o mundo cotidiano e o mundo fictício. O sujeito-receptor se depara com o seu mundo real que se desfaz, ao mesmo tempo em que demanda realidade ao mundo da ficção. É o trabalho da metáfora que se cumpre (MAILLARD, 1998, p. 130).

O riso estético, assim proposto, se contrapõe ao que Maillard chama de riso ordinário, aquele que apenas resolve ou dissolve a tensão, normalizando o espaço sem maiores riscos. O riso estético, esse que assimila algo do desconhecido, serve à atitude irônica, cujo distanciamento permite olhar o evento de outra posição, mais distanciado, mais “estranhado”.

Chantal Maillard conta uma piada para exemplificar o espaço irreal tornado possível no pensamento engenhoso: “um esqueleto entra em um bar e diz: Ei, Garçon! Me dê uma cerveja e um pano de chão!” [Recriação do autor a partir do original] (MAILLARD, 1998, p. 130).

¹⁵ “Ficção, palavra oriunda do latim *fictionem*, cuja raiz é o verbo *tingo/tingere* (fingir) que inicialmente tinha a idéia, o significado de tocar com a mão, modelar na argila. Para alguns estudiosos, a palavra se relaciona com o verbo *fazer*, que se liga à palavra *poeta*, já que no grego *poiésis* significa fazer. Poeta é o que faz, cria, modela. [...] Modelar o barro é dar forma a alguma coisa, é criar uma realidade. Modelar a linguagem, a palavra, é criar uma realidade” (VIDAL, M.C.B; MARQUES, J.A. 2004, p.1).

Sugiro uma dramatização para corporificar a piada de Maillard: ver o esqueleto-caveira chegando no bar, fazendo seu pedido, ver o garçom se aproximando com o caneco e o esfregão, a cerveja sendo ingerida e vazando por entre os ossos. A caveira está satisfeita, pingando. O humor se torna o fluido que passa e vaza; a caveira é consciente de que a sua bebida irá vazar, extravasar. E a caveira também é consciente de que seu prazer inunda. Depois do ato, a limpeza, o prazer e o *ethos* daquele lugar. Ao final do texto, Maillard insere uma nota com uma consideração que traduz de forma sintética, a meu ver, o sentido de deslocamento do humor: a autora se declara incapaz de promover o riso da platéia, quando conta essa piada em público. E duvida de sua própria ação histriônica: seria a ineficácia do chiste ou a inabilidade do contador? O movimento se desloca do enunciado para o orador, aquele que professa através do cômico.

As habilidades do narrador, do contador, daquele que professa, são determinantes para que o chiste funcione e o humor seja contagiante: um riso, uma risada ou uma gargalhada. Aquilo que Berger chama de “humor benigno” (1998, p.169), quando o riso é manifestação de algo cômico – aqui produzido pelo dito e pelo feito de contar uma piada – como diversão e distensão. Porém, Maillard deseja que a compreensão desse riso vá mais além, para que supere apenas as imagens e os códigos culturalmente identificáveis: uma caveira, um balcão de bar, um garçom que serve uma cerveja. Um riso, algo cômico e divertido que não permanece, desfazendo-se em seguida para dar lugar a outra reflexão ou outra proposição. Essa permanência, enquanto forma de pensar, seria a passagem do riso ordinário para o riso estético. Talvez ninguém ache graça numa escolha tão particular. Mas a autora, com essa decisão, assume o risco de propor uma imagem que é metafórica e que, mesmo sem provocar o riso (como ela mesmo diz), mobiliza o pensamento daquele que escuta. Recordo a citação de Maillard quando fala do riso estético que envolve assumir um evento insólito, durante alguns segundos, “como se” a ficção se tornasse realidade e a realidade se diluísse no interior da metáfora.

Para sustentar uma plataforma cômica, ou a passagem pelo tragicômico em direção à sua expressão mais alegre, em busca de um prazer mais próximo daquilo que podemos perceber ou sentir como felicidade, acreditei ser possível uma fabulação sobre o segundo livro da poética aristotélica, como uma ficção estética. Essa narrativa tentaria restaurar alguns pontos cardeais para redesenhar as fronteiras de uma arena potente, observando os discursos que marcam a trajetória do riso pelo pensamento ocidental.

Retomo as palavras de Friedrich Nietzsche (2001), quando almejava um futuro mais diverso, mais divertido. Peço licença para voltar ao aforismo bastante conhecido, porém ainda eficaz, acreditando que

[...] talvez ainda haja um futuro também para o riso! [...] Talvez então o riso tenha se aliado à sabedoria, talvez haja apenas “gaia ciência”. Por enquanto ainda é bem diferente, por enquanto a comédia da existência ainda não se “tornou consciente” de si mesma, por enquanto este ainda é o tempo da tragédia, o tempo das morais e das religiões (NIETZSCHE, 2001, livro I, §1, p. 52).

Esse aforismo designa a ciência de forma especial e se sustenta como uma sugestiva visão de futuro: aquilo que está no cerne de um pensamento filosófico sobre o riso é o desejo de uma forma de vida, propõe uma poética para a vida. E essa já era uma questão a pensar na passagem do século XIX para o século XX. Nessa direção, entendo que a ciência “gaia” possa se encontrar com a arte e o pensamento em novas fronteiras, quando cria lugares inauditos para engendrar algo que nos educa de forma sensível, esteticamente, alargando nosso imaginário.

Circular pelas histórias passadas sobre o humor e o riso cria um lastro para perceber similaridades e estranhamentos, ao largo do pensamento ocidental. No entanto, o movimento de rever os ditos e feitos da filosofia e da história clássicas não significa uma disposição para carregar um baú de melancolias e desejos nostálgicos. O que desejo, com este texto, é sulcar o caminho para a sensibilidade e para a mobilização dos sentidos - uma razão estética – com atenção ao humor e alegria expressos pelo riso, na formação desses seres que atuam como educadores e na conseqüente formação do público de estudantes que se faz presente diante desse professor cotidiano.

3 UM PERCURSO PELA HISTÓRIA

A *Poética* de Aristóteles (384-322 a.C.), supostamente composta de um volume sobre o Trágico e outro sobre o Cômico, permaneceu, desde o século V a.C. até o final do século XVIII d.C., como um modelo para a literatura Ocidental. Dos dois volumes que compunham a *Poética* aristotélica, a Tragédia ganhou a definição e enumeração de seus elementos e fixou seu lugar na filosofia, na política, na estética e na ética, alcançando um estatuto fundamental na educação do homem moderno. O segundo volume, dedicado à Comédia, tratando do riso e do ridículo, tornou-se um mito por sua ausência, ocupando um lugar “menor” na oposição à Tragédia por tratar de temas do homem comum, conflitos sociais, problemas do cotidiano. Vladímir Propp (1992) sugere uma superação dessa oposição binária e lança o desafio do cômico em direção ao sério, opondo-se às resistências daquilo que se pretende sério. Propp alerta para uma reivindicação teórica:

o cômico é examinado no âmbito da estética, segundo um ponto de vista completamente diferente daquele do trágico [...]. O cômico não é absolutamente um elemento oposto ao trágico, embora possa ser inserido na mesma série de fenômenos aos quais pertence também o trágico [...]. Se existe algo oposto ao cômico é o não-cômico, o sério (VOLKELT apud PROPP, 1992, p. 18).

O volume de Aristóteles dedicado ao cômico, supostamente perdido, escondido ou jamais escrito, mobiliza uma idéia de mistério e de ocultação diante de algo que poderia ser um risco ou uma ameaça para a formação do homem político. Talvez esse livro contivesse alguma outra proposição poética, algo do jocoso e do grotesco, para conformar uma educação fortemente marcada pelo trágico e pelo dramático. O cômico, e sua presença entre as grandes poéticas, talvez pudesse nos oferecer um território com “areias movediças”, instabilidades no uso da palavra e da razão que constituiriam uma geografia mais plana, em alternância com os acidentes marcados por sofrimento ou sacrifício, nos quais a educação, por vezes, está enquistada.

Tal como em uma fábula, a expedição para resgatar o cânone do cômico de seu lugar obscuro seria empreendida entre cavernas de montanhas pedregosas ou em salas de mosteiros e bibliotecas medievais. Por vezes, a jornada passaria por algum mercado ou praça pública, no centro do vilarejo, observando as festas e os rituais coletivos. Talvez se encontrasse algum volume sobre o Cômico esquecido numa pequena hospedaria de algum povoado perdido, enquanto fossem seguidos os passos de Dom Quixote e seu fiel escudeiro Sancho Pança. Ou a fábula encontraria seu sentido nas manifestações públicas, entre os personagens grotescos de Rabelais, desafiando a ordem medieval diante da guarda do Rei. A grande fábula do riso perdido estaria, quiçá, nas mãos de um bufão coxo, acenando com um chumaço de folhas amareladas, marcadas pela graxa dos dedos ávidos pela carne dos banquetes carnavalescos.

E caso existisse ou fosse achado, o que nos assinalaria o inexistente segundo volume da *Poética*? Quais instruções nos daria essa obra e quais habilidades nos solicitaria? Onde estaria esse cânone de uma criação poética sensibilizada para o riso, para o cômico e suas variantes – ironia, paródia, sátira? Como pensar uma educação para a poética do cômico a partir de uma “ausência”? E se existisse uma poética canônica para o cômico, teria a mesma força constituinte de um *ethos*, como tentam a catástrofe e o trágico? Mereceríamos uma pólis democrática que pudesse fundamentar-se também na dimensão do cômico, ainda que nosso destino último alcance, por vezes, a dimensão do trágico?

3.1 A FÁBULA DO RISO PERDIDO

O riso e o risível na história do pensamento é uma publicação de Verena Alberti (1999), cuja versão original constituiu tese de doutorado em Letras e Literatura na Universidade de Siegen, Alemanha, validada na Universidade Federal do Rio de Janeiro. A produção sobre o riso e o cômico, de origem germânica, francesa e inglesa, é vasta, e a bibliografia disposta por Alberti vai da história à filosofia, da antropologia à sociologia, com diferentes autores e distintas posições teóricas.

Verena Alberti (1994) dispõe seu estudo numa “região interdisciplinar”, com passagens pela literatura e pelas reflexões sobre a linguagem. Um dos aspectos atraentes de seu texto é a clareza com que descreve a arquitetura de sua exposição, além das boas advertências e cuidados com os recém-chegados pesquisadores:

não buscar a redenção do pensamento ou uma via exclusiva capaz de nos levar à verdade [...]: se o objetivo for constatar a “outra face” revelada pelo humor, o riso etc., é bom saber que autores de outrora já o fizeram, e com bastante eficácia (ALBERTI, 1999, p. 8-9).

Diante da amplitude da tese de Verena Alberti, faço uso de seu texto como um guia de leitura, orientando meu olhar para os discursos históricos que regulam os atos do riso e do que pode ou não ser objeto risível. Seguindo a leitura de Alberti, pude encontrar aspectos peculiares do humor, do cômico e do riso, como um conhecimento substancial para a sensibilidade e o pensamento de profissionais dedicados ao ensino. A partir de algumas citações da autora, fui acrescentando leituras próprias e outras considerações que se somaram pelo caminho. Essa tessitura circula por textos de autores greco-latinos clássicos como Platão e Aristóteles, Cícero e Quintiliano e os renascentistas Laurent Joubert e François Rabelais, esse último revisto pela perspectiva de Mikhail Bakhtin. Esses entrelaçamentos tecem um olhar a partir do qual podemos discutir o tema, no qual diversos autores intercedem, alterando trajetórias e propiciando derivações.

Alberti busca as “origens” do pensamento ocidental sobre o riso nos fragmentos que nos legou a Antigüidade, a partir de Platão e Aristóteles. O termo “origens”, como esclarece a autora, não supõe uma linearidade contínua – algo que não existia e que ganha um registro de nascimento, e sim a construção de uma referência com base em textos originais que formam um conjunto inter-relacionado.

Na introdução da *Poética* de Aristóteles, encontramos a história da Cave de Scépsis, destino das obras aristotélicas, lugar úmido e com traças famintas pelos documentos. A caverna de Scépsis tornou-se o lugar de uma lendária perda: a inexistência ou a ocultação do segundo volume de Aristóteles, tratando do ridículo e do jocoso, entre outros temas prometidos. Bremmer e Roodenburg (2000) incluem

nesse desaparecimento as obras *Sobre a comédia* e *Sobre o absurdo* de Teofrasto, discípulo de Aristóteles. A referência à ocultação de tal conhecimento está bem descrita em “O nome da rosa”, de Umberto Eco (2004):

Venâncio [...], que sabia muito bem o grego, disse que Aristóteles dedicara especialmente ao riso o segundo livro da *Poética* e que, se um filósofo de tal grandeza consagrara um livro inteiro ao riso, o riso devia ser uma coisa importante. [...] Venâncio disse que ninguém podia tê-lo lido, porque nunca mais fora encontrado e talvez tivesse se perdido. [...] Então Jorge disse que se não o encontraram era porque nunca fora escrito, porque a providência não queria que fossem glorificadas as coisas fúteis (ECO, 2004, p. 113).

Sastre (2002) reconstitui uma pequena história do riso, passando pela poética aristotélica. Permanece a dúvida se o tema sobre o cômico chegou a ser desenvolvido, se as páginas desse manuscrito sumiram ou se realmente nada disso existiu. A grande distinção que se perpetua, além da constatação de que o riso somente ocorre entre os homens – nem Deus nem os animais riem, é que o trágico fala dos grandes homens e dos grandes feitos; o cômico fala dos feitos simples e dos homens inferiores ao herói. Do texto original de Aristóteles, cito:

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, 2003, cap. V, § 22, p.109).

Na *República*, segundo Verena Alberti (1999), Platão adverte que o prazer do riso pode expandir-se sobre a razão provocando deliberadamente atos cômicos, ainda que tenhamos vergonha de sermos, nós mesmos, objetos do ridículo. O prazer do riso seria um mau elemento da alma, distanciando-se da filosofia – o prazer puro –, única forma de oposição à ilusão que é alimentada pelas paixões. As obras poéticas e cômicas seriam consideradas sem valor do ponto de vista da verdade, relacionadas com o “elemento inferior da alma humana, a parte irrazoável e distante da sabedoria” (ALBERTI, 1999, p. 44). Como diz a autora,

o riso e o risível seriam prazeres falsos, experimentados pela multidão medíocre de homens privados da razão. Entretanto, ambos devem ser condenados mais por nos afastarem da verdade do que por constituírem um comportamento medíocre. Afinal, o julgamento ético não se consubstancia aqui independentemente da filosofia (ALBERTI, 1999, p. 45).

Alberti também argumenta que o tom secundário da comédia – “coisas fúteis”, como diz Umberto Eco (2004) - tem como referência a grandeza do trágico, criando-se uma oposição entre as representações: na comédia, os personagens não são nobres (logo, são homens comuns e suas ações estão num plano mais “baixo”) e seus feitos não causam dor nem piedade (afecções fundamentais da tragédia). O conhecimento sobre o riso e o risível, ainda que fossem questões de interesse para o pensamento antigo, não alcançavam o mesmo estatuto que os temas fundamentais do pensamento de Platão – a verdade e o ser – e do pensamento aristotélico sobre o trágico. Portanto, mesmo que o volume II da Poética estivesse à disposição, a autora argumenta que o tema teria sido tratado de forma sintética devido a essas qualificações de menor importância.

Na Grécia clássica, o espaço democrático do lógos não autorizava a convivência com a embriaguez poética e as suas aparências. Nos eventos públicos, com jogos de convencimento, jogos de palavras, disputas com as habilidades da retórica e das artes da oratória, os poetas e os animadores “produtores de riso” – *gelotopoios* - tinham o seu poder controlado pelas autoridades. Os produtores de riso, ainda que convidados para divertir os banquetes da aristocracia – *os parasitas* - eram uma presença ameaçadora, pois recriavam narrativas, algo considerado como uma aparência no lugar da própria verdade, o que não convinha para a formação de um homem político.

Se admitidos nas assembléias, os tribunos-poetas ganhariam o espaço destinado aos homens da magistratura e do poder, e o riso – dispositivo do cômico e do grotesco - ganharia uma dimensão política. Dessas oposições entre os que poderiam dizer, falando sério, e os que poderiam criar ilusões, falando de forma jocosa, é que se gera a necessidade de controle das formas de falar em público. Para aumentar a força de um dos pólos, o pensamento clássico opôs essência à

aparência, verdade em oposição ao falso, o sério em oposição ao jocoso e ao ridículo, instituindo-se com essas divisões critérios para uma noção ética sobre o uso do riso e do humor. Para Platão, o poeta devia ser banido dos espaços pedagógicos, para que sua ficção não perturbasse a tranquilidade e a transparência da verdade. Junto com o poeta, condenar-se-ia o sofista, o retórico e o pintor, que poderiam ameaçar a hegemonia de um pensamento disposto à contradição (operação dialética), mas não à ambigüidade (FERRAZ, 2002, p.118).

3.1.1 O Riso do Sábio

Um momento curioso desta trajetória pela história do riso é um lendário encontro entre o médico Hipócrates (460-377 a.C.) e o filósofo-médico Demócrito (460-370 a.C), narrado através de uma carta enviada a Damageto (JOURBERT, 2002). A reflexão sobre a insensatez humana diante da ciência e de seus próprios limites, revelada pelo riso irônico do sábio (com toda sua dimensão de lucidez e sofrimento), ganha um sentido atemporal, no texto “Sobre o riso de Demócrito”, encontrado no “Tratado de la risa” de Laurent Joubert (2002, original de 1579). No tratado encontramos um anexo que é a carta enviada por I. Guichard, “*doutor em medicina da Universidade de Montpellier, conselheiro e médico ordinário do rei de Navarra*”. A carta foi enviada para Laurent Joubert, médico, professor e ex-aluno da Universidade de Montpellier, quando Guichard soube da edição do Tratado. Guichard menciona que esta é uma versão sua, traduzida do grego para o francês, e solicita que ela seja anexada aos estudos de Joubert, pois acredita no interesse de outras pessoas em conhecer o texto dos filósofos-médicos. Argumenta que o texto seria do agrado daqueles que buscam saber a verdade e assegura que o riso de Demócrito “não procedia de loucura ou delírio, mas de sabedoria consumada e perfeita filosofia, como atesta o mui venerável Hipócrates de maneira fidedigna (JOURBERT, 2002, p. 178)”.

A carta narra, nas palavras de Hipócrates, a sua viagem até Abdera para tratar Demócrito, o sábio que ria tanto dos eventos alegres quanto dos eventos tristes, como se estivesse fora de sua razão. Os abderitas, preocupados com a

demência daquele que deveria ser o guia do pensamento local, e o mais sábio de todos os homens, convocam um dos mais famosos médicos da época para tentar a cura de seu “melhor pensador”. Hipócrates encontra Demócrito estudando a anatomia de animais mortos, enquanto registra avidamente suas investigações. Esperando o momento adequado, entre uma meditação e outra, no intervalo das observações detalhadas do filósofo, Hipócrates aborda o sábio e conta-lhe a preocupação da comunidade sobre a inadequação de sua conduta. Ao perguntar sobre o que Demócrito tanto estudava este lhe contesta: “Sobre a loucura”. Diante do espanto do médico ao que lhe parecia uma “ironia”, uma anedota sobre os estados ambíguos que ele mesmo expressava entre sanidade e demência, o sábio se explica. Demócrito buscava na anatomia interna dos animais o lugar de origem para a bÍlis, “pois bem sabes que é a causa do furor e da loucura dos homens, quando é demasiado abundante. Encontra-se de maneira natural em todos, mas em alguns há mais, em outros menos, e quando a quantidade é excessiva produz enfermidades (JOURBERT, 2002, p.181)”.

Frente ao interesse científico do sábio, Hipócrates elogia o investimento nos procedimentos analíticos e se queixa da sua própria falta de tempo para empreender estudos tão profundos, valendo-se de justificativas prosaicas como as responsabilidades: “os campos, ou a casa, ou os filhos, ou os negócios, ou as enfermidades, ou as mortes, ou os servidores, ou as bodas e coisas parecidas, me privam da ocasião favorável e oportuna (JOURBERT, 2002, p. 181)”.

Ao escutar temas prosaicos argumentados por Hipócrates, Demócrito se pôs a rir. Hipócrates estava cada vez mais confuso com essa reação, pois seus argumentos não pareciam conter nada de ridículo. E a comunidade dos abderitas, que olhava a cena à distância, se desesperava com a impotência do médico em curar o riso insano do filósofo. O diálogo segue, até que Demócrito explica a Hipócrates, de maneira “escolarizada”, a razão de seu riso:

eu rio somente do homem, cheio de desrazão, e incapaz de atuar com retidão [...] que chega até os confins do mundo [...] empurrado por uma cobiça exagerada [...]. Também rio do homem que vai escavando as entranhas e veias da terra, fazendo minas, onde

amiúde se esgota e se asfixia, em lugar de conformar-se com o que a terra produz (mãe de todos) em quantidade suficiente para manter os homens. Existem os que querem ser grandes senhores e mandar em muitos e que não sabem governar a si mesmos [...] Violam as leis da verdade, se enredam em processos mortais, desfrutado com as tensões e lutas entre irmãos, parentes e cidadãos, e algumas vezes chegam a matar-se entre eles mesmos: tudo por essas riquezas, das quais ninguém é dono depois da sua morte. Vivem com abundância exagerada, mas não se preocupam em absoluto com a indigência de seus amigos e de sua pátria (JOURBERT, 2002, p. 182-183).

A crítica de Demócrito às certezas frágeis e ambições desmedidas dos homens, entendida como um riso de menosprezo pelas ações humanas tem um tom corretivo e os partidários da razão platônica reforçariam a censura sobre aqueles que, como Demócrito, riem dos que “não conhecem a si mesmos”. A concepção platônica lembra que essa condenação já estava ligada à categoria inferior da comédia, pois o riso confundiria as emoções e o “ridículo” poderia ser uma pessoa ignorante, que “desconhece a si mesmo”. O homem que não conhece a si mesmo é um caso de piedade, é o ser que ignora a sua condição política e, portanto, é alvo de um riso provocado por sua circunstância “inferior”. Aqui o riso é um ato moral de censura, servindo à educação do homem político ao apontar a sua parte “menor”, ignorante.

Visto pela ótica da ironia, Demócrito é demolidor, pois manifesta (e suporta) sua exasperação com humor: de tanto desejar as posses e os bens, de tanto estar implicado com os compromissos sociais que descreve Hipócrates, o homem perde-se em sua própria demência e se torna o objeto risível de uma vida sem sentido. Seu riso é um dispositivo crítico que se contrapõe à melancolia, outra faceta de um humor reflexivo, distanciando-se da empatia com as paixões humanas. O cínico toma o lugar do melancólico, que sofre com o homem diante da aporia. O cínico afina o discurso e, afastado ele próprio das necessidades, julga à distância a sua comunidade em desespero. O filósofo vê seu povo perdido e ri. O riso reforça o temor da comunidade que vê no homem “desnudo” a imagem da demência, pois em seu lugar estaria chorando suas perdas e os seus fracassos.

3.1.2 O Riso da Escrava Trácia

No jogo de recriar uma história para o riso e o evento cômico, uma das peças do quebra-cabeça é o riso da escrava trácia. Hans Blumenberg (2000) dedica um extenso estudo à primeira anedota registrada na história ocidental e cuja descrição traria à luz o riso e a teoria, num único nascimento. Trata-se de mais uma das clássicas quedas que circulam pela literatura sobre o cômico: um astrônomo costumava sair de casa, à noite, para observar as estrelas. Numa dessas oportunidades, com seu olhar concentrado no céu, o homem caiu dentro de um poço. Ao gritar por socorro foi acudido por um sujeito que passava por perto. Ao se aproximar para ajudar o ferido, o homem lhe disse: “então você é um daqueles que quer saber o que se passa no céu, mas não é capaz de enxergar o que acontece no chão?”

Segundo Blumenberg (2000), no diálogo *Teeteto* de Platão, é Sócrates, quem diz que o matemático Tales de Mileto era o tal astrônomo que caiu no poço. E o “sujeito” que passava por perto era uma escrava trácia, que ri da ridícula queda do matemático. A graça está em que a escrava comenta o feito com um saber popular. É um alerta para o cientista que, por desejar com tanta paixão conhecer as coisas elevadas, deixava de perceber aquilo que estava diante de seu nariz e de seus pés.

Desse riso singular derivam interpretações sobre um paradoxo que ora expõe o teórico-filosófico a uma distância do que é “real”, ora exalta a importância desse abandono à abstração, fruto de uma observação sistemática de algum objeto de interesse. Essa pequena anedota destaca um tipo de conhecimento necessário: a observação sistemática de Tales de Mileto pôde prever o primeiro eclipse. O conhecimento teórico, através dessa previsão, se afasta de mundo “natural”, entregue aos fenômenos cotidianos. O riso ou a ironia que surge do comentário da escrava diante do tombo do cientista indica um ponto de intersecção entre uma sensibilidade e uma racionalidade: apesar da dor da queda, há fruição e o conhecimento avança. Apesar de o conhecimento se ampliar com a observação e a abstração, também não podemos esquecer de nossos passos que tocam o chão e

correm alguns riscos diretamente relacionados com o caminho. O comentário irônico celebra, também, um olhar desconfiado, diante de um pensamento centrado em si, unicamente, no primeiro plano de uma perspectiva. Por estar demasiadamente atento ao céu, a percepção do cientista se reduz ao seu olhar; a risada após o tombo chama a atenção do olhar para a mecanização do gesto humano que arrisca perder os sentidos.

Berger (1998) faz considerações interessantes sobre a anedota, que diz ser o início da filosofia ocidental, embora considere uma afirmação exagerada. Comenta que o texto original vem de uma fábula de Esopo, adotada por Platão, e busca razões para que personagens originalmente anônimos, como o astrônomo e o homem que o salva, tenham sido nomeados como Tales de Mileto e uma escrava trácia. Tratando claramente como uma hipótese sem qualquer compromisso com os estudos clássicos, Berger argumenta que a Trácia era o lugar original do culto a Dionísio e, portanto, essa sugestão do riso a partir de uma mulher trácia serviria para reforçar um lugar de origem para o cômico. Diz o autor: “Se damos crédito a esta interpretação especulativa, a anedota contraporía o profilósofo ao protocômico, ao projetar seu foco sobre as origens da comédia grega além das origens da filosofia (BERGER, 1998, p. 45)”.

A risada que permite a reflexão sobre o pensamento, observando a si mesmo, atenua o olhar que se identifica com a queda, resultando numa paixão. O sofrimento de um observador que vê o outro que cai – Tales de Mileto, um cientista, um observador, um teórico que busca responder suas questões à distância do rés-do-chão - é a nossa possibilidade sensível de empatia. Insistir em divertir-se com essa queda tornaria o riso em uma agressão. A identificação com o outro que está frágil é o primeiro movimento e nos embarga, emociona. O segundo passo, um movimento de pensar o sucedido e propor uma crítica – um comentário irônico - é justo o movimento do humor, é algo que fluidifica, reduz o atrito, permitindo um deslizamento. Ao fazermos o processo de reflexão sobre a anedota somos levados a duas dimensões concomitantes e o humor reside nessa condição que diverge, permitindo desviar o olhar para o buraco, adiante dos pés. Na hipótese de não

acharmos graça no comentário da escrava, o riso passa a ser uma identificação apenas com o equívoco do “sonhador”. A empatia apenas com a queda do filósofo-matemático nos atrela ao *páthos* do agente, talvez supervalorizando a importância de seu estudo e de seu conhecimento, além do sofrimento de seu corpo. O contraponto humorado alimenta o circuito entre a abstração e o retorno a uma concretude bem presente na frente dos pés, diante do nariz. O tombo, a queda que faz parte do processo de busca e de conhecimento resulta num prazer da razão, num movimento infinito entre o trágico e o cômico. O riso da escrava trácia enfrenta a rigidez de uma única perspectiva, pois aproxima o cientista daquele servidor que vem de outro lugar, como um diferente estatuto ou cultura, e que ao expor um olhar alheio é capaz de reanimar o ato da descoberta.

3.1.3 O Riso do Casto Cristão

As concepções do cômico, na Europa Medieval, indicam um princípio “a favor” do riso, considerando que esta é uma manifestação única do homem, diferenciando-o de Deus e dos animais, a partir de uma premissa de Aristóteles, definida em *As partes dos animais* (ALBERTI, 1999, p. 45). No entanto, pela concepção cristã no mundo Ocidental, embora a faculdade de rir seja uma particularidade única do ser humano, isso não quer dizer que ele possa fazer uso dela livremente, pois as escrituras não indicam nenhum momento de riso de Jesus Cristo.

Como aponta Macedo (2000), o Bispo de Constantinopla João Crisóstomo (347-407 d.C), considerado como um dos maiores retóricos da Igreja Católica, teria formulado os argumentos principais contra o riso, tratado como obra do demônio. João Crisóstomo argumentava, também, que o Evangelho de São Paulo falava de Cristo em constante tristeza, “tendo chorado durante dias e noites, por três anos” (2000, p. 58). Logo, o riso autorizado para o homem cristão estava circunscrito em dois gêneros: a *laetitia temporalis*, o riso da vida mundana e o *gaudium spirituale*, o riso “discreto e mudo que exprimia a felicidade do coração”, na contemplação de Deus, cuja expressão máxima viria após a morte (ALBERTI, 1999, p. 69). O homem temente a Deus está entre “a felicidade das coisas terrenas e passageiras”, visto

como fraqueza do espírito, e a felicidade eterna de uma vida plena e sorridente, ao lado do Senhor.

Macedo (2000, p.53) descreve uma educação religiosa do corpo, da palavra e do gesto, que nega os apetites carnis e controla os impulsos que desagregariam o espírito. O riso era uma dessas forças profanas que deveriam ser combatidas através do “exercício da prece, realizada na solidão e no silêncio”. Tratado como “signo do caos e da desordem”, diz Macedo, o riso jamais aparece no Antigo Testamento como forma de alegria, e nas raras passagens em que está insinuado ele é empregado como forma de escárnio dos infiéis, como correção. Cristo é considerado o grande educador no tratado *Paedagogus*, obra de Clemente de Alexandria (150-215 d.C), e os fiéis deveriam seguir os conselhos e orientações dispostas nessa obra para controlar e disciplinar os “efeitos nefastos” do riso, já que era impossível suprimi-lo totalmente do comportamento humano (MACEDO, 2000, p. 56). Segundo o autor,

na parte do *Paedagogus* dedicada aos comportamentos desejáveis do bom fiel, Clemente aborda a questão do riso. Para ele, os amantes da derrisão deveriam ser excluídos da comunidade cristã. A bufonaria e as palavras ridículas deveriam ser desprezadas. As palavras, frutos do pensamento, revelariam a essência do homem. Por esse raciocínio, as palavras baixas, cômicas e risíveis rebaixariam quem as pronunciasse e quem as escutasse. [...] Associando as palavras bufas, e o subsequente riso bufo, ao baixo, Clemente vinculava-os à baixeza da terra, distanciando-os do ideal elevado e celeste das virtudes cristãs valorizadas (MACEDO, 2000, p. 56).

De forma análoga, porém diante do prazer puro da verdade plena, o filósofo ideal de Platão também exclui o riso e o risível de seu universo, como uma fraqueza que afastaria o homem daquilo que é sério e que constitui a atividade do pensamento. Nessa direção, tanto a atitude em relação à fé religiosa medieval quanto à capacidade de reflexão da Antiguidade condenam o riso e sua superficialidade. Do ponto de vista da ética, sintetiza Alberti, o riso e o cômico serão condenados quando afastarem o homem da verdade suprema: “os prazeres impuros e a felicidade terrena da *laetitia temporalis* [alegria passageira] nos dão a ilusão do

bem, enquanto o verdadeiro prazer deve ser procurado apenas na sabedoria e no conhecimento da verdade (ALBERTI, 1999, p. 73)”.

No entanto, como estratégia para a conquista de neófitos cristãos, há sugestões pedagógicas que incorporariam o humor, como sugere Santo Agostinho (354-430 d.C) em *De Catechizandis Rudibus*. Macedo (2000) diz que o tratado dava

instruções aos missionários no sentido de que integrassem em seu discurso palavras simples e exemplos agradáveis, de modo a provocar o bom humor e ganhar a simpatia dos ouvintes. A transmissão em linguagem clara e bem-humorada evitaria a aversão, o cansaço ou os bocejos do auditório, infundindo paz na alma e despertando o interesse das “ovelhas” a serem arrebanhadas (MACEDO, 2000, p. 58).

Neste caso, como deixa claro o autor, não havia um incentivo ao riso como gesto derrisório, mas como instrumento didático para a difusão da palavra divina.¹⁶

3.1.4 O Riso do Retórico

Segundo Vega (1995), os primeiros tratados sistemáticos sobre o cômico aparecem no Renascimento italiano e buscam suprir essa lacuna que se abre com a promessa aristotélica, apenas delineada na *Poética*. A intenção dessa empreitada é, conforme a autora, reconstituir o livro perdido a partir de uma especulação a respeito das linhas básicas do conteúdo que trata do riso sobre a deformidade e a torpeza. Vincenzo Maggi (Vicentius Madius, em latim), em 1550, elabora este tratado *De ridiculis* ou *Sobre as coisas risíveis*. É curioso notar que os autores desse período, como podemos constatar a seguir com Laurent Joubert e seu tratado de 1579, trabalham sobre uma estrutura semelhante de investigação do tema. Seus tratados expõem uma tipologia dos objetos que causam o riso, esboçam tentativas de definição do riso com a descrição dos seus efeitos e listam uma série de exemplos de “ditos e feitos”. Maggi, diz Vega (1995), afirma que a causa do riso se encontra

¹⁶ Uma atualização do tema do riso na Idade Média pode ser conferida em Le Goff e Truon (2006) *Una historia del cuerpo em la Edad Media*. Buenos Aires: Paidós, 2006. [Há versão em português]

nos atos cômicos, provocados pelas coisas – *res*, e pelas palavras – *dicta*. Essas duas categorias superariam a compreensão do riso como uma expressão de determinados temperamentos ou das condições de sanidade e enfermidade dos humores internos do corpo humano: sangue, bílis, fleuma e pituíta.

A Retórica, como uma educação do homem político, dedicou-se aos ensinamentos do uso do riso enquanto recurso, habilitando magistrados, políticos e religiosos para sustentar argumentações e vencer opositores, de forma hábil e com treinamento explícito. O uso do risível num discurso, segundo Cícero, se justifica, pois torna “o ouvinte benevolente, produz uma agradável surpresa, abate e enfraquece o adversário, mostra que o orador é homem culto e urbano, mitiga a severidade e a tristeza, e dissipa acusações desagradáveis”(VEGA, 1995, p. 58). Ao mesmo tempo em que o *ridiculum* serve para vencer um argumento contrário, há regras para seu uso que sugerem uma atenção à adequação, ao momento e ao lugar em que o orador se encontra, sabendo fixar os limites de ação. Esse cuidado evita que o próprio discurso perca sua autoridade, pois nem toda ocasião se prestaria à provocação do riso:

não se pode tornar risíveis as circunstâncias que levam ao ódio ou causam danos – novamente fica claro como as categorias da *Poética* de Aristóteles se enraizaram na tradição teórica do riso; e não se deve empregar o risível contra o oponente, contra o juiz, nem contra aqueles que sofrem de grandes infortúnios, devendo-se poupar o amigo (ALBERTI, 1999, p. 59).

Vega (1995) reitera o “lamento do humanismo renascentista” sobre clássicos que sugeriram uma rica tradição perdida e cita o tratado de Cícero, *De oratore*, abordando o riso:

sobre o riso, devemos indagar cinco coisas: primeiro, o que é; segundo, qual a sua sede; terceiro, se é próprio do orador promover o riso; quarto, em que grau e proporção; quinto, quais são os tipos de coisas risíveis. Estas coisas não me concernem agora, neste discurso, e inclusive se fossem pertinentes, não me dá vergonha ignorar o que também ignoram aqueles que se jactam de sabê-lo (Cícero apud VEGA, 1995, p. 25-26).

A autora comenta que essa posição de Cícero desqualifica um discurso sobre o riso, valendo mais como uma série de observações quanto ao seu uso do que como uma arte referente ao ridículo, constituída com uma teoria. No entanto, para Alberti, as Retóricas de Aristóteles, as de Cícero (*De oratore*, em 55 d.C.) e as de Quintiliano (*Institutio Oratoria*, escrita entre 92 e 94 d.C) elaboraram uma teoria complexa sobre o riso e o risível que servia a uma forma de educar. O texto de Quintiliano, que é visto como extensão do tratado de Cícero, “apresenta, em 12 livros, um programa completo de educação para fazer do aluno um orador” (ALBERTI, 1999, p. 62). O discurso sobre o riso está hierarquizado: o exercício da retórica implica pertencer a uma classe superior e o uso do riso, por parte do orador, requer uma atenção estrita às advertências e conselhos propostos pelos tratados. O bom orador cuida para manter sua posição com dignidade, segundo regras e tipologias dos recursos humorísticos, pois o uso que faz do cômico pode desqualificar o seu discurso, evitando-se a representação de personagens inferiores (escravos, pessoas incultas, pessoas imorais), imitações, caretas, obscenidades. Essas imitações servem aos mímicos e atores, mas não são aceitáveis para os altos fins da oratória que se emprega nos espaços públicos da justiça e da política.

Alberti cita um texto que viria após a *Poética* e a *Retórica* aristotélica, o *Tractatus Coislinianus*, que apresenta uma novidade em relação aos seus antecessores, dividindo o cômico entre aquilo que é *dito (lexis)* ou *feito (pragmata)*. Os discursos fariam uso de repetição de palavras, sinonímias, diminutivos da expressão infantil, erros de gramática, entre outros recursos. Já os atos cômicos procederiam por modificações de uma história ou de uma situação, valendo-se de disfarces, da troca de papéis, de eventos inesperados, surpresa e danças grosseiras do coro (ALBERTI, 1999).

Segundo Pueo (2001), a diferenciação entre um uso “oficial” do riso e um uso imoral ou condenável (na arte, por exemplo) parte de um ponto de vista dogmático que disciplina o riso popular. O controle do riso evita as palavras de baixo calão e a troça do outro, reforçando o princípio de que o cômico deve divertir sem causar dor, ou evitar rir da dor que afeta o outro – sujeito ou objeto. Enquanto na Retórica ocorre

a separação entre o sujeito e objeto do riso sob uma pedagogia “especializada” para manter o ideal de dignidade intelectual do orador (regra que se mantém para o cortesão da Renascença), no realismo grotesco da festa popular, como descrito por Mikhail Bakhtin (1999), se evidencia a ambivalência do recurso cômico quando o sujeito e o objeto do riso se encontram no mesmo patamar, apagando as diferenças. Essa fronteira diluída está presente na manifestação típica do carnaval, quando o riso paródico e o ataque aos poderes estão autorizados pelo poder oficial. Em ambos está presente o orador, sua posição social e seu discurso. O retórico sustenta o discurso oficial. O paródico desenforma a verdade oficial e a reforma à sua maneira.

3.1.5 O Riso do Médico Renascentista

O século XVI ganha uma atenção especial de Alberti, dedicada ao estudo detalhado do “*Traité du Ris*”, de Laurent Joubert, publicado em 1579. Na versão em castelhano, o “*Tratado de la Risa*” foi editado pela Associação Espanhola de Neuropsiquiatria em 2002. A investigação “fisiológica” do tratado Renascentista funde os discursos da medicina, da filosofia e da religião, em busca de lugares originais para nossas emoções e os efeitos corporais provocados por determinados estados da alma.

Laurent Joubert (1529-1582), médico oficial da corte francesa, foi aluno e professor da escola de medicina de Montpellier, onde também havia estudado François Rabelais, tendo publicado diversos trabalhos sobre práticas médicas, em latim. Joubert, em seu tratado, aborda o riso a partir da perspectiva médica de sua época, interessado em descobrir o lugar dessa afecção do espírito no interior do corpo vivo. Sua curiosidade pelos lugares nos quais “moram” as sensações e as causas e conseqüências das reações incontroláveis do corpo afetado pelo riso levaram Joubert a criar uma tipologia peculiar para as diferentes expressões do humor. Esse corpo, no entanto, serve de objeto analítico para o conhecimento médico sobre os órgãos internos e as faculdades da alma.

Quando é sinônimo de saúde, tal como observa Joubert, o riso se manifesta entre as pessoas que têm menos preocupações e cuja compleição física tem bastante gordura, nas quais o sangue é abundante e o humor da bÍlis (amarela e negra) não é denso a ponto de causar moléstia. Essa condição costuma ser mais freqüente entre crianças, jovens e mulheres, segundo a concepção da época, explicada pela pouca gravidade ou pela inocência de caráter, se comparadas ao tom de seriedade adequado ao homem maduro. Diante dessa relação unívoca do riso com a manutenção da saúde, Joubert argumenta que a alegria do riso poderia ser uma forma de tratamento para os melancólicos, que teriam vida curta e saúde precária. A explicação de Joubert para a ausência de riso nas pessoas melancólicas se dá através das noções da teoria dos humores do “corpus hipocrático”¹⁷:

o humor espesso e terrestre (como denominamos o humor melancólico) tem movimento lento e demora em modificar-se, já que é seco, grosso e pesado. Portanto, todos os melancólicos são mais ou menos constantes, firmes, rígidos [...] ocupam-se apenas com as coisas sérias, não desfrutam das matérias risíveis (Joubert, 2002, p. 136).

De forma análoga, Joubert também classifica as pessoas mais propensas ao riso e à maleabilidade que a alegria e as paixões podem provocar nos corpos menos rígidos e menos melancólicos: “[...] aqueles muito abertos ao riso são brandos e flexíveis, fleumáticos ou sanguíneos, amáveis e tranquilos [...] alegres e divertidos [...]” (Joubert, 2002, p. 137). As classificações pelos humores e pelos comportamentos, a partir dessa anatomia mista entre o corpo e o espírito, também implicavam uma diferenciação entre homens, mulheres, jovens e crianças, fundamentando aspectos que marcam uma separação natural (biológica) entre gêneros. Joubert diz que a docilidade típica dos mais gordos e de fácil enrubescimento, como se vê nas mulheres e nas crianças, torna as pessoas menos aptas à sensatez. A prudência, ao contrário, requeria um corpo com menos umidade e seria típica dos “espíritos secos”, como em alguns homens. O médico cita

¹⁷ “O corpo do homem traz em si sangue, pituíta [fleuma], bile amarela e negra; é isso que constitui a natureza e cria a doença e a saúde. Haverá saúde quando esses princípios tiverem uma crase equilibrada, em força e quantidade, e quando a mistura for perfeita; haverá doença quando um desses princípios estiver ora em falta ora em excesso ou isolado no corpo, não se combinando com os outros”(HIPÓCRATES, 2002, p. 80).

Aristóteles em *Problemas* e Platão em *Timeo* para destacar a melancolia como humor próprio de homens ilustrados que se dedicaram à política, à poesia, às artes, dos “mais inteligentes e doutos, sobretudo filósofos” (JOURBERT, 2002, p. 138):

Aristóteles explica que o calor, além da umidade abundante, contribui muito para a alegria: ' O calor causa segurança e alegria, e por essa razão os jovens costumam ser alegres e os anciãos mais tristes, porque aqueles são quentes e estes são frios. Por isso, depois do jogo do amor, em quase todos os homens o espírito se torna abatido, e ficam tristes, porque não apenas ressecam mas também esfriam, pela perda de uma substância necessária às partes'. Por isso, se alguém, por natureza ou acidente, tem secura unida à frieza, se mostrará sempre triste e incapaz de sentir alegria, condição ou compleição distanciada da natureza humana saudável, e que prevê uma saúde frágil e uma vida curta (JOURBERT, 2002, p. 139).

No tratado de Joubert, o riso e o humor estão ligados diretamente às paixões, emoções e podem ser tratados nos aspectos corporais e espirituais de cada indivíduo. As manifestações do riso estão desvinculadas dos aspectos políticos, não traduzindo uma concepção do mundo, tal como veremos na proposição de Mikhail Bakhtin (1999) sobre a obra de François Rabelais.

Na obra de Joubert, o riso se desloca para uma sede no “interior” do corpo e da alma. Este é um riso individual, dentro de um ser anatomizado e observado desde uma ótica “natural”. Por outro lado, no mesmo período, encontramos o riso corrosivo e alegre da festa popular, da tradição medieval, que se realiza na praça, como narrado em *Gargântua e Pantagruel*, de François Rabelais. O riso “grotesco” de François Rabelais, também do século XVI, se projeta no “exterior”, na via pública, na paródia do evento, na transfiguração dos personagens conhecidos, na distorção do discurso oficial. Esse riso da praça pública está manifesto no e pelo coletivo: é um riso festivo e desafiador da ordem estabelecida.

3.1.6 O Riso Popular de Rabelais na Leitura de Mikhail Bakhtin

Mikhail Bakhtin (1999) examina aspectos do riso popular, da linguagem da praça pública e comportamentos peculiares da festa a partir dos cinco livros que compõem *Pantagruel e Gargântua* (1534), de François Rabelais, médico e escritor que compartilhou o século XVI com Cervantes e Shakespeare. Os personagens que aparecem na obra de Rabelais adquirem uma dimensão universal pela extrapolação de uma realidade social que se encontrava na passagem da estrutura medieval para a Renascença, período de grandes transformações na organização dos novos espaços políticos, nos discursos da ciência e da religião. É um período de intenso confronto entre poderes, ameaçando hierarquias altamente estratificadas, como a monarquia absolutista francesa e a Igreja, que teme perder poderes hegemônicos.

O interesse de Mikhail Bakhtin pela dinâmica do pensar e do enunciar, nos atos de interação dialógica, será o motor de toda a sua obra; o diálogo, como ato subjetivo – discurso interno, e objetivo – interação com o outro, só ganha sentido quando ambientado na cultura, diferente de uma psicologia individual com estruturas existentes *a priori* da mediação social, ou de uma função solitária e interna da mente. Segundo Michael Holquist (2002), Bakhtin medita obstinadamente sobre o movimento entre os processos mentais e a relação com o espaço social, tornando a cultura, a cognição e a comunicação indissociáveis. Esse movimento, que serve aos processos de interação e cognição também nos espaços educacionais, surge como crítica ao discurso oficial, monológico, que seria impermeável à participação da voz do outro, impondo uma sujeição e uma repetição da norma. O tom rígido pode ser atribuído tanto à fala de um poder político e eclesiástico quanto à inflexibilidade de um discurso pedagógico. Bakhtin defende uma posição no mundo que nos ajuda a compreender o seu interesse particular pelo riso popular e pelas formas de provocação dos discursos que se estabelecem como estáveis e imutáveis, nos quais não há lugar para a dúvida e para a argumentação.

O início da Renascença é descrito por Bakhtin como um período de investigação do funcionamento do corpo e da linguagem humanos. As questões

filosóficas da educação e do conhecimento ainda transitam entre um mundo dos sentidos e um mundo das idéias. A herança aristotélica da educação pelos sentidos se desloca para outro registro, que se afirma no século XVII na França, na filosofia de Descartes (1596-1650), com uma prevalência da razão. Nessa transição, os desejos exarcebados que constituem a expressão festiva e alegre do povo não encontram ressonância como expressão cultural educada, tendo por marcadores da cultura valores do passado clássico.

É importante lembrar o momento histórico e político em que Bakhtin se dedica ao contexto do século XVI e quais as similaridades que ocorrem nos anos 30, na Rússia, quando o autor escreve este estudo, embora sem poder publicá-lo até a década de 60. De acordo com Krystyna Promorska (1984), na Rússia dos anos 30, havia um controle dos escritores e de sua produção, com atenção especial para alguns tipos de riso, ironia e sátira. O desafio a essa proibição aproxima Rabelais e Bakhtin no que se refere às suas preocupações com a potência do riso nos questionamentos dos poderes. Holquist também dá destaque para a obra sobre Rabelais como uma parábola de seu próprio momento histórico, tendo por referência o contexto político em que ocorre essa produção escrita, em meio ao movimento revolucionário soviético (HOLQUIST in BAKHTIN, 1984). No entanto, diz Holquist, existe outra dimensão na obra de Bakhtin que serve a estudiosos de qualquer parte e em qualquer tempo, com uma contribuição histórica para determinadas poéticas e teorias que vai além das determinações de um tempo e um espaço particulares, quando a obra foi escrita. Nas palavras de Holquist,

Rabelais e Bakhtin sabiam que estavam vivendo um período incomum, um tempo em que praticamente tudo que era pressuposto e assumido, em outras épocas menos problemáticas, agora perdia sua certeza e estava mergulhado na contestação e na mobilidade. [...] Bakhtin tinha uma profunda percepção da Renascença, porque via como uma era similar à sua, nas suas conseqüências revolucionárias e no seu agudo senso da morte de um mundo e de outro que começava a nascer. (HOLQUIST in BAKHTIN, 1984, p. xiv - xv)

Uma das virtudes dessa percepção, tanto em Bakhtin quanto em Rabelais, é a exposição desse confronto entre duas ordens: a rigidez e a imobilidade imposta

por uma ordem superior e o desejo de mudança que vinha das camadas populares. E no centro desse enfrentamento está o controle do riso e da expressão derrisória. Diz o autor:

não se pode compreender convenientemente a vida e a luta cultural e literária das épocas passadas, ignorando a cultura cômica popular particular, que existiu sempre, e que jamais se fundiu com a cultura oficial das classes dominantes. [...] Repetimos, cada um dos atos da história mundial foi acompanhado pelos risos do coro. Mas nem todas as épocas tiveram um corifeu da envergadura de Rabelais. E, embora ele tenha sido o *corifeu* do coro popular apenas do Renascimento, revelou com tal clareza, com tal plenitude, a língua original e difícil do povo, que sua obra ilumina a cultura popular das outras épocas. (BAKHTIN, 1999, p. 418-419)

No contexto histórico configurado por Rabelais emergem os contrastes entre modos distintos de viver e dizer do povo e das formas oficiais da cultura erudita. Carnavalizar é um agir subversivo que parodia, como uma crônica do cotidiano, os eventos da comunidade, mimetizando as normas vigentes. O “carnaval” autoriza a inversão dos gêneros e coloca no centro da cena pública a derrocada de oficiais, reis e papas, de forma ficcional. Para Michael Holquist (2002), o conceito de carnaval de Bakhtin é um potente meio revelador de alteridade, ao criar um estranhamento nas relações que julgamos familiares.

O carnaval como expressão de uma cultura popular, para Bakhtin, resulta de uma força que precede a regulamentação dos poderes políticos ou eclesiásticos e que se impõe a eles: diante da potência do carnaval, os poderes oficiais buscam uma forma de controle, configurando um período limitado de tempo e um lugar próprio para a celebração. A festa popular ganha, então, uma licença para sua celebração, pois não há como impedir a força subversiva do evento secular, salvo pela repressão e contenção violentas.

A neutralidade da fala é algo que não existe, e os tons negativos e positivos estão presentes no elogio e na ofensa, na glorificação e nas imprecizações. O riso popular, que não estava preocupado com a estabilização da ordem e da verdade

oficial, graças a essa dualidade de tom, podia abarcar uma compreensão do mundo como algo inacabado, oscilando entre o falso e o verdadeiro, entre a vida e a morte:

a palavra de dupla tonalidade [dualidade/ambigüidade] não tenta entrar a roda que corre e gira, a fim de nela encontrar e delimitar o alto e o baixo, frente e trás; pelo contrário, fixa a sua permutação e fusão contínuas. [...]. Nas concepções oficiais das classes dominantes, a dupla tonalidade da palavra é no conjunto impossível, na medida em que fronteiras firmes e estáveis se traçam entre todos os fenômenos [...] Nas esferas oficiais da arte e da ideologia, é o tom único do pensamento e do estilo que quase sempre dominou. (BAKHTIN, 1999, p. 380)

Algumas formas de comunicação e jogo, que se mantiveram do carnaval medieval, chegando até a vida moderna, ganharam novos sentidos, mas perderam, na opinião de Bakhtin, algo de essencial: o seu sentido utópico e a profundidade filosófica. A fala abusiva e extrapolada, sobretudo as imprecações contra autoridades e deuses, era ambivalente, e nisso residia precisamente a sua força: fazer circular desde a humilhação e a mortificação até um renascimento. Segundo Bakhtin, na vida moderna, essa ambivalência ganha um sentido estrito, determinado por um discurso individualizado. O autor alerta para o fato de que a linguagem paródica do carnaval está distante da paródia negativa e formal dos tempos modernos. O humor popular manifesto pelo riso escatológico e deformador tinha um caráter destrutivo, mas ao mesmo tempo regenerava, pois os autores e o objeto do riso estavam juntos, numa única representação. Não havia a distância daquele que se coloca em posição superior e dali exerce sua crítica, sua ironia, diante do objeto risível.

Como sugere Martín-Barbero (2001), o riso é o primeiro dispositivo do grotesco, significando mais do que a expressão de divertimento, pois guarda seu lugar de “desafio à seriedade do mundo oficial, ao seu ascetismo diante do pecado e sua identificação do valioso como superior” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 107). A máscara, o segundo dispositivo do grotesco, pode ser reconhecida não apenas no objeto que se leva ao rosto, mas na configuração do corpo exarcebado, com suas protuberâncias localizadas nos lugares da fecundação, do parto, do alimento, da

expulsão dos líquidos e sólidos do corpo humano. O corpo destorcido é a máscara integral (o corpo todo está encoberto, alterado) da ampliação dos sentidos e das formas de apropriação do mundo pelo avesso da normalidade.

É observando as manifestações públicas na praça, a partir do vigor da obra de Rabelais, que Bakhtin destaca uma história cultural do riso como uma expressão paralela aos modos de vida oficial, como uma “segunda vida”, que convive e se une à vida oficial, tanto quanto é segregada. O lugar onde os eventos públicos ocorrem é uma arena de performances; seus atores são alegóricos, seus corpos são deformados, sua fome e sua sede insaciáveis. Há um apetite pela vida, há um desafio da morte, há uma potência irrefreável para fertilizar a terra, trazendo para o baixo-ventre as idéias que habitam o topo do corpo, tendo a mente como seu lugar ideal. Sob o manto de um jogo cômico, a palavra se torna temporariamente impune e a sua manifestação está autorizada. Ao mesmo tempo, Bakhtin adverte que as formas do humor popular não eram apenas procedimentos de defesa contra a censura, mas que as imagens cômicas, ao longo de séculos, traziam uma expressão de liberdade intrínseca.

3.1.7 O Riso Moderno

Para Alberti (1999), o estudo de Bakhtin não apresenta nenhuma análise teórica que pudesse sustentar essa concepção que tem por fundamento a idéia regeneradora do riso e sua positividade como forma de subversão. Ao contrário, o caráter negativo do riso é o que predomina nas considerações de autores da época, como forma de punir vícios e condenar os exageros e costumes “impuros”, e um acento moral, que se fortalece a partir do século XVII. A concepção que se afirma sobre o riso moderno é seu caráter depreciativo, de superioridade e de humilhação.

De acordo com Georges Minois (2003), o “espírito moderno”, seduzido por um tema ambíguo, buscou configurar as relações entre riso e pensamento tendo na filosofia um suporte. Alberti (1999) argumenta que o riso contemporâneo pode ser

pensado como um objeto histórico e como um conceito filosófico, uma forma de o pensamento pensar-se além de seu limite. Para a autora,

[...] é impossível uma significação do riso que não leve em conta a virada que transportou a verdade para o não-sério. Quando se trata de fazer “significar” o riso (apreendê-lo enquanto objeto, defini-lo), é a verdade mais fundamental (inconsciente, criadora, regeneradora etc.) do não-sério que está em causa: o riso é o que nos faz ver o mundo com outros olhos (ALBERTI, 1999, p. 200).

Minois (2003) diz que o riso do século XXI corre perigo devido a seu sucesso midiático, de fácil acesso e consumo. Vivemos numa sociedade que busca, paradoxalmente, ressuscitar um espírito da festa como um modo de existência permanente, diz o autor. O riso que surge como efeito de uma celebração excepcional, socialmente instituída, passa a ser comercializado por decreto e torna-se um anestésico infalível (MINOIS, 2003):

Gilles Lipovetski encontrou um nome para essa sociedade contemporânea que se banha no culto da descontração divertida: a sociedade humorística. Sociedade na qual o riso é receita eleitoral, argumento publicitário, garantia de audiência para os meios de comunicação e até uma incitação à ação caritativa [...]. Resta saber se esse riso comercializado não é adulterado [...] se o uso habitual dessa droga não tem efeitos secundários inquietantes, se o riso obrigatório não corre o risco de matar o verdadeiro riso, o riso livre. Rir de tudo é conformar-se com tudo, abolir o bem e mal em benefício do *cool*. Seria a última desforra de um diabo moribundo que submerge o mundo num delírio de derrisão? (MINOIS, 2003, p. 594)

Por outro lado, as provocações do humor, quando colocadas em relação direta com temas sagrados, ganham a força de armas políticas, seja pelo objeto que atacam, seja pelas discussões que geram. Para atualizar o estudo de Minois (2003), pontuando a história do riso e do escárnio, apresento, a seguir, um episódio que permite lançar-nos em direção ao futuro, evidenciado em sua dimensão política.

Um episódio, durante minha “viagem pelos humores”, ocorrido em terras estrangeiras, me fez sentir de forma dolorida a distância do lugar das raízes, a saudade das amizades e do humor culturalmente intercambiado. Por vezes, a falta

do diálogo ágil na própria língua, para falar das dúvidas da pesquisa, me fazia desacreditar da validade do tema. No entanto, as questões sobre o humor e sua força, ao atravessarem nossas atitudes e ao exigirem um diálogo constante com o pensamento, se rerepresentavam de forma contundente. Enquanto buscava discussões e argumentos para sustentar um discurso sobre o humor permeando a educação, presenciei um confronto político internacional. O turbilhão de eventos foi provocado por desenhos satíricos de Maomé, publicados inicialmente no jornal dinamarquês *Jylland-Posten*¹⁸, em setembro de 2005.

As caricaturas sobre Maomé valem-se da imagem de um profeta religioso para criticar a guerra e o terror, colocando na mira do riso uma representação sagrada. Essa crítica, exposta pela mídia ocidental, se dá em meio a um contexto de constantes choques culturais entre a perspectiva ocidental de democracia e liberdade de credos e os regimes políticos e religiosos islâmicos. Atento ao material que havia sido divulgado pela imprensa espanhola, coletei algumas charges e artigos de jornal nos quais as questões principais tocavam diretamente no tema do humor e de seus limites. Os textos jornalísticos traziam inquietações que já estavam presentes na história do pensamento ocidental desde os tratados de retórica gregos e romanos. Pergunta o jornalista Josep Maria Fonalleras:

De que falamos quando falamos de Maomé e seus desenhos? [...] Da poética que nos fala do humor e de seus códigos, seus limites? Tem que ser transgressor? É necessária a cumplicidade para que se possa transmitir? Se não existe tal cumplicidade, entramos de cheio no terreno da ofensa? É a ofensa um motor ou uma fronteira? (FONALLERAS in *La Vanguardia*, 12.02.2006, p. 30).

Como se não bastasse a primeira veiculação de tais caricaturas, outros jornais, que aderiram ao movimento da “liberdade de expressão” no Ocidente, voltaram a publicar as sátiras que já haviam incendiado os ânimos e prédios de embaixadas, consulados, carros etc.¹⁹ A repetição da sátira acirrou ainda mais as

¹⁸ Para ver as caricaturas acessar <http://www.irregularartimes.com/mohammedcartoons.html>

¹⁹ As caricaturas foram posteriormente publicadas pela revista norueguesa *Magazinet*, em dezembro de 2005, e por diários alemães e franceses em janeiro e fevereiro de 2006, em solidariedade com o

explosões de cólera e ameaças de retaliação e vingança. Novamente, perguntava-se sobre a adequação do humor e do riso como forma de ofensa, de ataque moral, no trato de temas do poder, veiculados com amplitude internacional e atendendo a interesses localizados.

Em alguns espaços democráticos, a paródia dos grandes homens e a sátira dos poderes podem ser aceitáveis, sempre atentos aos seus limites, como já ensinava a retórica clássica. Em outras circunstâncias, conforme o tratamento dado aos temas, a paródia e a sátira podem ser condenadas, não porque o espaço não seja democrático, mas porque os temas em que tocam é que não suportam serem despidos, retirados de seus lugares de poder. São os temas dogmáticos que não suportam ser revistos. A revisão desses temas implica uma distância crítica e tal movimento demanda um deslocamento do pensar. A crença no poder solicita fixidez; o humor solicita mobilidade. O humor e a crença inquestionável dos poderes não “combinam”, os dogmas se sustentam justo por serem inquestionáveis, do ponto de vista do poder político-religioso, neste caso. Por outro lado, seguindo a idéia de Morey em direção ao sagrado do riso, o humor ganha sentidos quando age como algo que religa, quando o riso se evidencia em uma comunidade que partilha do olhar subversivo de determinados objetos e que se permite extrapolar a razão.

Ao longo dos meses dedicados ao estudo e ao registro das experiências vividas com o riso e o humor, proporcionados pela pesquisa, me defrontei com os horrores das guerras, com a violência e com a morte. Quero dizer, à medida que observava o riso, também via o pranto: o trágico exacerbado, a catástrofe anunciada, a banalização da destruição, a dilaceração dos corpos, os ataques vis de grupos organizados contra outros semelhantes, indefesos ou bem armados. Das insanas torcidas do futebol aos violentos bandos encarcerados; de filhos parricidas aos países em conflito bélico; dos assassinatos cotidianos à impotência geral das

jornal dinamarquês. O jornal *France Soir* publicou as caricaturas junto com outras representações satíricas alusivas às principais religiões praticadas no mundo, reafirmando o direito que tem a sociedade de blasfemar. Ver www.elpais.es de 31.01.2006 e www.clarin.com de 02.02.2006.

organizações humanitárias. Violência, resistência, agressões, discursos universalizantes, discursos democratizantes, éticas supostamente comuns.

Sacudido por esse tremor, com o cheiro dos incêndios tão perto do meu nariz, desejei outra vez advogar a importância de uma educação que se proponha a conhecer o cômico, o satírico e o paródico; uma educação que se proponha a circular por diferentes linguagens e manifestações, colocando em movimento facetas enrijecidas e anestesiadas.

Atento aos fatos político-religiosos, meses mais tarde após a publicação das charges ofensivas ao Islã, encontrei as vozes de oposição. Em 14 de agosto de 2006, o jornal iraniano *Hamshari* abriu a exposição dos 200 trabalhos enviados para um concurso de caricaturas com intuito de contra-ataque, abordando temas caros ao eixo EUA-Israel, como o período nazi-fascista. Numa publicação destinada à comunidade judaica, encontrei a seguinte notícia: “brasileiro recebe prêmio em concurso de charges sobre o holocausto”. O primeiro colocado, o chargista marroquino Abdellah Derkaoui, desenhou uma grua com a estrela de David construindo um muro de concreto, separando de Jerusalém o lado muçulmano com a Mesquita de Omar, sobre o Domo da Rocha²⁰. A imagem que aparece no muro é a reprodução da entrada do campo de concentração de Auschwitz.

Segundo a descrição do jornal “A tribuna judaica”, o segundo prêmio, empatado com uma charge francesa, “[...] destaca um palestino em uniforme parecido com os usados pelos prisioneiros nos campos nazistas, se lamentando em frente ao muro construído para separar parte de Israel dos territórios palestinos” (TRIBUNA JUDAICA, 2006, p. 3).

As perguntas lançadas pela editoria, ao final da notícia, parecem coerentes com as questões levantadas pelo jornalista espanhol, diante do ataque a Maomé. Poderiam estar juntas. A editoria pergunta ao leitor sobre a importância que o próprio autor deu a esse tema – localiza um quem, falando sobre o quê, histórico e

²⁰ Para ver as caricaturas, acessar www.irancartoon.com/120/holocaust/index.htm

cultural, alcançando dimensão internacional e questionando, através do humor, algo que pesa em silêncio sobre inúmeras comunidades que vivem as guerras no presente. Não apenas a história passada está em questão, mas os atos do cotidiano entram em juízo. A editoria encerra implicando o leitor: o que você acha disso? Remeter ao leitor a pergunta ética sobre o uso do humor propõe movimentos: pensar a história e pensar o riso na história; pensar nas diferenças entre ocidente e oriente; pensar nas diferentes perspectivas do humor como arma política e a força de desqualificação que a sátira e a paródia podem provocar, entre outros caminhos de apreensão do riso.

A pergunta da editoria lança o leitor em diferentes campos da linguagem – as editorias contam, as imagens se repetem, as ilustrações recriam os atos de dimensão trágica, tanto numa comunidade como na outra. Cada comunidade se mobiliza para tentar entender mais um gesto sobre a própria história, pensando na suas tradições e sobre o que, dentro delas, permite olhares críticos. E retoma a história em seu momento de atualização, a sua presença hoje, distanciada no tempo e representada nos espaços que constituem sentidos, seja pela ficção, seja pela interpretação do que instituímos como realidade. O conflito, através de *cartoons* e de charges, põe à prova o humor sobre temas altamente tensos e delicados. Essas charges nos convidam a olhar uma dimensão da tragédia e do enfrentamento à noção de liberdade de expressão, segundo esta ou aquela perspectiva cultural. Dos dois lados existem memórias, identidades - condições para a *poiésis*, para uma invenção de si mesmo. As coletividades enfrentadas pelo humor, nesse caso, estão sempre em risco, com ou sem questionamento de propósitos e de crenças. Ou sem nenhum questionamento da razão, e sim, sujeitos ao dogma, em ambos os lados. A cultura está em xeque, os julgamentos sobre a forma – o uso do riso e do risível²¹ – estão em exposição. Os temas que abordam são questionados assim como a forma de fazê-los: o humor, o recurso cômico, também está em juízo,

²¹ Risível é um termo utilizado por Verena Alberti (1999), equivalente aos termos *geloion* (grego) e *ridiculum* (latim). O termo grego e, especialmente, o latino são algumas vezes traduzidos por “ridículo”. Convém precisar, contudo, que, nestes casos, “ridículo” não tem necessariamente conotação negativa, remetendo antes àquilo do que se ri”(ALBERTI, 1999, p. 39-40).

diante do valor sagrado dos temas, para diferentes comunidades. Diante de qualquer ícone que se supõe imbatível ou inquestionável, os fiéis, de um lado e outro, aprendem a limitar os lugares e objetos permeáveis ao riso. A ética e a estética entram em cena juntas. Ao mesmo tempo, é quando se criam as condições críticas para a brecha, para um jogo ao azar, um lance de dados que se manifesta por outro tipo de criação – suspender a morte, insuflar a vida.

4 FRONTEIRAS MÓVEIS: AS PARCERIAS DO HUMOR, DO CÔMICO E DO RISO

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 as 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 o otimismo humanos perante a adversidade (PAVIS, 1999, p. 58)

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.

A experiência humana está permeada de momentos cômicos, de ocasiões para o exercício do humor. As diferentes culturas, em suas mais variadas expressões, demarcam esse território de fronteiras transitórias, porém reconhecíveis por aqueles que adentram esse lugar desde que expostos a determinadas linguagens codificadas pela comunidade. O instante do riso cria, num átimo, um mundo “paralelo” que se desprende do real, como uma faísca. Estabelece-se pela

compreensão rápida de um código referente ao humor, ao bom ou mau humor, ao divertimento e, por vezes, aos preconceitos e outros espaços de risco compartilhados, e desaparece. Além dos limites incertos, pois o riso que brota do cômico escolhe diferentes objetos ou recai sobre eles de forma incidental, a volatibilidade do cômico se evidencia no momento de sua apreensão intelectual: a tentativa de explicar uma piada resulta, quase sempre, na perda da sua graça. É comum esse desencontro quando falantes de diferentes nacionalidades se encontram em uma língua comum: a opacidade do que se diz solicita um conhecimento cultural para se tornar mais claro, mais compreensível. Logo, no dito humorado, na palavra que implica o cômico – ambigüidade, duplo sentido, paradoxo, o código deve ser mais bem apanhado do que na lógica habitual. O jogo da palavra, o seu efeito cômico, se torna um segundo desafio para os interlocutores. Esta cena, esta paisagem do humor é bastante representada em filmes, quando estrangeiros buscam uma aproximação.

Um evento cômico pode ocorrer, em determinado contexto, com sentido para uma comunidade determinada, noutra contexto, podendo resultar sem graça e não provocando sequer uma reação. Alfonso Sastre (2002) descreve a situação típica de um homem que conta piadas para um vizinho, mas este não ri das suas histórias e o piadista comenta que seu vizinho “não tem sentido do humor” (SASTRE, 2002, p. 10). Novamente, o desencontro se dá por uma fronteira tênue, de vizinhança, e o sentido não se efetiva, criando uma espécie de menosprezo, uma falta no outro, aquela lacuna no acordo e que não mobiliza o ouvinte para a parceria com o locutor. Talvez ao contador lhe falte algo especial para ser um narrador engraçado; talvez o locutor não tenha a habilidade para contar piadas, tornando-se um incômodo para aquele que ouve. O desencontro se constitui pela falta do outro, pela falta de habilidade para narrar ou reinventar o objeto que está no centro do jogo, no foco do humor. Um exemplo, agora fazendo uma sátira da comunidade que comunga um mesmo sentimento, é descrito por Henri Bergson (2001): “um homem, a quem perguntaram por que não chorava num sermão em que todos derramavam muitas lágrimas, respondeu: 'não sou desta paróquia'” (BERGSON, 2001, p. 5). É evidente que pertencer a uma ou outra paróquia não alteraria o sentido do sermão,

emocionando a maioria dos fiéis. No entanto, a resposta dada se torna cômica pelo choque “lógico” que provoca. Complementando essa percepção, o autor aponta para uma inteligência coletiva e para o ato cômico que opera como signo evidente desse espaço compartilhado. Diz Bergson:

não saborearíamos a comicidade se nos sentíssemos isolados. Porque o riso precisa de eco. Ouçamo-lo: não é um som articulado, nítido, terminado; [...] nosso riso é sempre o riso de um grupo. [...] Por mais franco que o suponham, o riso esconde uma segunda intenção de entendimento, eu diria quase de cumplicidade, com outros ridentes, reais ou imaginários (BERGSON, 2001, p. 5).

No cotidiano, o cômico pode aparecer como algo que surpreende, um evento inesperado, que irrompe entre outros momentos denominados como sérios (BERGER, 1998, p. 30). A “intrusão” do evento cômico mobiliza os participantes do acontecimento como uma forma particular de aproximação e distanciamento. A aproximação solicita compartilhar o código; o distanciamento supõe uma desidentificação momentânea com o evento, o que permite “rir junto” de um mesmo objeto. A experiência do cômico coloca à prova uma sensibilidade, uma percepção de um objeto compartilhado em sua dimensão antropológica e historicamente circunscrita. Com esse conhecimento disposto também pelas linguagens, podemos dizer que não existe uma dimensão cômica no sentido de um absoluto metafísico, algo que esteja fora de um contexto histórico e cultural. No entanto, nem sempre o sentido cômico se traduz pela palavra, como se fosse possível torná-lo sempre representável. Berger argumenta que o cômico, embora assentado sobre bases culturalmente compartilhadas, é um evento ambíguo e, de certo modo, um mistério (BERGER, 1998, p. 15).

Na entrada do século XX, Henri Bergson (2001) publica seu famoso ensaio, citado em diversas publicações sobre o tema, *O Riso, ensaio sobre a significação da comicidade*. De fato, esse estudo havia sido publicado na forma de três artigos em 1899. O sucesso editorial do trabalho, nas primeiras décadas do século que se iniciava, evidencia o interesse por uma discussão interminável sobre a comicidade do homem e suas manifestações como forma própria de ser humano, herança

aristotélica. Com Bergson, a mecanização dos hábitos e os obstáculos que se atravessam diante do homem moderno, de forma concreta ou metafórica, revelam a perda dos sentidos mais primários e da atenção daquele que se deixa levar pelos rituais cotidianos excessivamente dominados. Por tornar qualquer hábito por demais conhecido, o homem deixa de reconhecê-lo: a queda, o tombo e o equívoco com as palavras alertam o homem moderno para uma condição anestesiada. A mecanicidade toma conta do que seria orgânico na vida, como aparece reiterado no ensaio de Bergson. O riso, nesse caso, teria um caráter corretivo e regenerador do indivíduo ou da comunidade que tende a perder sua sensibilidade. O riso agiria como uma forma de recuperar a sensibilidade adormecida, tornando-se a cura de algo que se supõe uma atitude desfavorável à vida.

Charles Chaplin, no filme “Tempos Modernos”, apresenta uma clássica cena de “mecanização” de um trabalhador que repete infinitamente o mesmo gesto, numa linha de montagem, passando a ser ele mesmo uma engrenagem, em vias de perder o sentido de sua própria ação. E a repetição mecânica e alienante do sujeito que torce porcas e parafusos é cômica, provocando uma reflexão humorada sob uma condição que não tem nada de graciosa e nem de divertida no seu contexto real. A ficção de Chaplin permite um olhar crítico, humorado, sobre uma condição dramática. O recurso cômico se legitima, de certa maneira, por um olhar terno ou provocador, pois mobiliza o sentido do espectador diante do absurdo da situação, que se manifesta através do riso da platéia no cinema. Também haveria a possibilidade de narrar essa repetição servil do operário de forma dramática ou trágica, criando a empatia, a identificação com a dor alheia. No caso do cômico, é pela distância que o observador percebe o absurdo dessa condição – portanto, exercendo a sua crítica, e não deixa de sensibilizar-se para perceber e se identificar com o drama do outro. Repetindo uma idéia de Propp (1992), o cômico investe contra o sério e não deixa de compartilhar a dimensão trágica da existência humana.

Bergson também define o cômico por um lado positivo, quando o observador que ri tem prazer diante do absurdo, do rompimento com as regras do raciocínio

lógico, acreditando em verdades que são construídas como sonhos, numa lógica possível no estado onírico ou no estado de jogo:

os raciocínios de que rimos são aqueles que sabemos serem falsos, mas que poderemos considerar verdadeiros se ouvidos em sonho. Arremedam o raciocínio verdadeiro com suficiente perfeição para enganar a mente adormecida. É uma lógica ainda, se quiserem, mas uma lógica fora do tom que, por isso mesmo, nos repropõe o trabalho intelectual (BERGSON, 2001, p. 140).

Sastre (2002) propõe um jogo de perguntas e respostas para criar uma definição:

o que é o riso? O riso é um efeito da graça. O que é a graça? A graça é um efeito espiritual do cômico. O que é o cômico? O cômico é uma situação na qual coincidem duas séries ontológicas distintas, pelo menos, e às vezes decididamente contraditórias. (SASTRE, 2002, p. 11)

O exemplo clássico de Sastre sobre essas duas séries contraditórias é o “Parto da Montanha”, fábula de Esopo: a espera ansiosa por um resultado de grandes dimensões é transformada na surpresa de um fato ridículo quando um rato é parido por uma montanha²². Um imenso esforço para um resultado diminuto. Seguindo na relação do riso com um contexto cultural, Sastre também fala de uma outra possibilidade do riso que é a sua face crítica, irônica e como manifestação de desacordo com alguma ordem vigente. O riso não é uma atividade inocente, diz o autor, pois também pode ser provocado pela desgraça do outro, evidenciando um lado agressivo.

²² “Há muitos e muitos anos uma montanha começou a fazer um barulhão. As pessoas acharam que era porque ela ia ter um filho. Veio gente de longe e de perto, e se formou uma grande multidão querendo ver o que ia nascer da montanha. Bobos e sabidos, todos tinham seus palpites. Os dias foram passando, as semanas foram passando e no fim os meses foram passando, e o barulho da montanha aumentava cada vez mais. Os palpites das pessoas foram ficando cada vez mais malucos. Alguns diziam que o mundo ia acabar. Um belo dia o barulho ficou fortíssimo, a montanha tremeu toda e depois rachou num rugido de arrepiar os cabelos. As pessoas nem respiravam de medo. De repente, do meio do pó e do barulho, apareceu... um rato.” Fábulas de Esopo, Companhia das Letrinhas. Ver: www.metaforas.com.br/infantis/opartodamontanha.htm.

Berger sugere alguns termos do filósofo Alfred Schutz para falar de uma “realidade predominante”, aquela vivida por adultos, compartilhada com outros semelhantes, em plena vigília, experimentada de forma mais real e na maior parte do tempo; e “parcelas finitas de significado”, um pequeno universo que circula entre esse tempo maior da realidade “real”. Ambas as realidades coexistem, e as parcelas finitas ocorrem quando há alguma “migração” de um estado emocional. Nas palavras de Berger,

quando se passa da realidade predominante para uma das parcelas finitas de significado e vice-versa, cada transição se experimenta de certo modo como uma comoção. Alguns exemplos de parcelas finitas de significado são o mundo dos sonhos, do teatro, de qualquer experiência estética intensa (como se deixar absorver por um quadro ou uma peça musical, por exemplo), dos jogos infantis, da experiência religiosa ou do cientista entregue a uma apaixonada indagação intelectual (BERGER, 1998, p. 32).

Mais adiante, Berger traz um exemplo do riso provocado por uma anedota, quando aquele que escuta se dispõe a aceitar “o mundo fictício da farsa como uma realidade, diante do qual o mundo da nossa vida cotidiana adquire um caráter absurdo” (BERGER, 1998, p. 32).

O riso pode se manifestar como algo espontâneo diante da graça desinteressada; pode manifestar uma atitude intencional de superioridade, diante de um opositor, ou autocrítica, diante do próprio fracasso e refletindo sobre as nossas fragilidades. Nem sempre o humor provoca o riso, embora o riso seja, em algumas circunstâncias, uma manifestação bem humorada; ou, ainda, o riso pode ser a manifestação de um humor agressivo, de menosprezo. As relações são similares quando falamos do cômico: sem humor, o cômico pode gerar outros sentidos, nem sempre provocando o riso.

O riso pode ser compreendido como algo que diverge, que promove um distanciamento dos eventos do presente, em alta velocidade, como possibilidade de reflexão sobre um determinado acontecimento. O riso implica, sempre, mobilização corporal. Também podemos entender o riso como uma atitude filosófica junto ao

próprio pensamento, percebendo o que se pensa sob uma ótica humorada. Esse riso implica, também, mobilização intelectual. Nos espaços de ensino e aprendizagem, o risível e o ridículo se tornam objeto de conhecimento e de experimentação, seja com maior ênfase ao corpo ou ao intelecto, ainda que essa separação “prática” esteja superada por uma compreensão de totalidade do ser humano. O corpo, evidentemente, está implicado no gesto que faz e na palavra que diz, de forma intencional ou incidental, como nas clássicas quedas ou nas palavras trocadas.

Para Vázquez (1999), o cômico apresenta variedades que guardam certa unidade e, por vezes, se combinam como entrelaçamentos. As diferenças nas suas formas de manifestação são determinadas pela força com que investem contra determinados fenômenos, resultando em posições críticas, como a sátira e a ironia.

A ironia, descrita de forma simples e pragmática, trabalha com as palavras, jogando com o sentido do que é enunciado. É do campo da retórica: dizemos algo como “verdade”, porém a nossa intenção é dizer o contrário ou abrir espaço para uma dúvida sobre aquilo que dizemos. Na ironia, o tom do que dizemos é determinante e as entonações indicam nuances da verdade. O prazer da ironia, segundo Hutcheon (1989), não é derivado diretamente do humor em jogo, mas da implicação dos interlocutores no movimento de vaivém do texto entre cumplicidade e distanciamento. Tal como os diversos matizes do cômico, a ironia tanto pode ser criticamente construtiva quanto destrutiva. Em outra publicação, Hutcheon (2000) alerta para o inerente risco do “deslizamento” da ironia para um “mal-entendido”, quando é um ato intencional e o seu público decodificador não dispõe dos códigos para entender a proposição. Nesse caso, entra em jogo uma posição ética, implicando responsabilidade daquele que enuncia, e uma comunidade discursiva disposta à reconstrução de códigos da linguagem com agilidade mental (HUTCHEON, 2000, p. 174-175).

Para Pavis (1999), a ironia bem entendida, revelando a intenção por seu sentido contrário, extrapola o senso comum e solicita dos interlocutores um exercício

de cumplicidade. A ironia supõe uma interpretação do que está sendo dito para que o sentido não fique “ao pé da letra”, já que há um jogo de contradições que provoca um distanciamento da fala original.

Vázquez (1999) descreve a ironia como o matiz do cômico situado entre a generosidade do humor e a virulência da sátira. A ironia, para o autor, é uma crítica dissimulada que exige uma leitura nas entrelinhas, pois sua sutileza distorce o objeto, fazendo-o parecer algo que não é. A ironia, etimologicamente, “diz menos do que pensa” ou diz mais do que enuncia (VÁZQUEZ, 1999, p. 281). Por recorrer à dissimulação, diferencia-se do humor e da sátira que se declaram abertamente aos seus objetos - o primeiro com maior tolerância e o segundo com maior poder de destruição. O aspecto dissimulado da crítica irônica cria um paradoxo, pois o objeto some atrás de outra representação: “o vício aparece como tal ao apresentar-se com virtude; a mediocridade se revela exatamente quando o medíocre pretende comportar-se como gênio; o elogio irônico, longe de enaltecer, rebaixa” (VÁZQUEZ, 1999, p. 281).

A sátira, por sua vez, joga de forma direta com os sentidos dos atos e palavras, como uma forma de crítica ou julgamento. Segundo a definição de Houaiss (2001), a sátira “ataca de forma incisiva ou ridiculariza os vícios e as imperfeições”, manifestando-se “contra as instituições, os costumes e as idéias” (HOUAISS, 2001, p. 2524). Segundo Vázquez, a sátira ganha uma dimensão de aniquilamento, dirigindo-se contra objetos políticos, religiosos e morais. Nessa investida, torna-se “demolidora”, porque o objeto de sua crítica é mostrado em sua negatividade, e a sátira visa a destruir ou anular aquilo que toma como alvo: “é, portanto, uma crítica que, longe de ser compreensiva, tolerante, como a do humor, traz entranhada uma condenação. Sem deixar o menor resquício para a simpatia, promove a repulsa ou desaprovação” (VÁZQUEZ, 1999, p. 280). A posição daquele ou daquilo que satiriza é exterior ao objeto e busca a cumplicidade do leitor ou espectador para desaprovar o seu objeto de ataque.

Vázquez (1999) define o humor como um estado que age nos lugares da seriedade e se introduz como um elemento subversivo. Segundo o autor, o humor se relaciona com um sentimento profundo, “com uma grande dor”. Essa forma peculiar de exposição – humorada, humorística – é a maneira de evidenciar o contraste entre a seriedade da abordagem e algo que subjaz, algo que está oculto e que se revela por um caminho inverso à lógica habitual (VÁZQUEZ, 1999, p. 277). Como exemplo desse efeito, Vázquez se vale da literatura: Dom Quixote é um personagem que transita de um ideal cavalheiresco para um mundo moderno e, embora estejamos distantes dos valores de sua época, ele segue como representação de uma atitude crítica da realidade, provocando empatia com os seus delírios:

ao marcar assim sua distância em relação à realidade, o quixotismo é colocado em questão, mas isso não significa que nada dele vá restar em pé. [...] O humorista nos convida de certo modo a nos desdobrarmos: a desvalorizar e valorizar, a criticar e tolerar, ao distanciamento e ao compadecimento (VÁZQUEZ, 1999, p. 278).

Vázquez argumenta que a crítica proposta pelo humor tem um cuidado com o objeto tornado risível e se limita entre o riso e o pranto, sem chegar a um ou outro extremo. Quando o humor extrapola esses limites, o cômico ganha outro matiz, passando a variantes mais radicais como a sátira, tornando-se áspero e podendo chegar ao sarcasmo. Dessa forma, o humor, que poderia ser terno e provocar o sorriso, ou ser crítico e provocar o riso, torna-se cruel e resulta em indignação ou ira, localizando-se em outra esfera.

Para categorizar o humor, também podemos seguir o estudo de Jonathan Pollock (2003), no qual o autor traça um percurso por diversos períodos da história Ocidental, tal como Alberti (1999), apontando as circulações do termo e seus sentidos em diferentes línguas e culturas. Pollock (2003) diferencia humor de outros termos similares, como o cômico, tentando localizá-lo dentro de uma hierarquia ética e uma categoria estética (POLLOCK, 2003, p. 10). Acrescenta que toda definição de algo tão flutuante como o humor deverá ser insatisfatória, pois não há como categorizar todos os possíveis estados que provoca, além do seu sentido estar

relacionado com os aspectos culturais e históricos de cada época: “[...] já que toda definição do humor decepciona, podemos ao menos aprender a reconhecê-lo, a ressaltar seu valor. O humor se experimenta; é antes de tudo uma sensação” (POLLOCK, 2003, p. 111).

Sugiro que imaginemos o humor como o suporte fluido pelo qual desliza o cômico ou o irônico. O sentido de humor é aquele que serve de mobilizador dos estados, do riso à seriedade e à gravidade. Essa linha, traçada como uma evolução dramática ou pela separação entre o que é do baixo-corpo – os órgãos da digestão e do sexo - em oposição ao intelecto – o alto da cabeça, o cérebro, a razão, tende a uma ascensão, uma verticalidade. Dessa forma, para o senso comum, a categoria do cômico é disposta em oposição ao trágico, numa linha de verticalidade. No eixo vertical, cria-se uma graduação entre a derrisão total, como uma loucura destinada ao lugar da negatividade, ascendendo em direção ao dramático e, crescendo em intensidade, avançando para a positividade do que é grave, em que o trágico pontua a dimensão maior.

No lugar desse vetor vertical cima-baixo, proponho que o fluido do humor busque sentido em seus deslizamentos para fora dessa graduação, formando um plano com o horizonte distante. A paisagem provocada pelo deslizamento do humor ganha muito mais espaço nos platôs, nas extensões horizontalizadas que favorecem o deslocamento. E também aos saltos, por vezes abruptos, de um platô a outro, de uma região a outra. O deslocamento com o humor lança a linguagem no risco de encontrar uma nova base e poder aterrissar com habilidade em seu novo eixo de equilíbrio, instável. O deslocamento do humor desequilibra e torna a reequilibrar em outro plano, num salto de linguagem, numa concordância *a priori* – não sobre o sentido que será compartilhado a seguir, mas na disposição de lançar-se ao espaço incerto que esse deslocamento propõe - até que o novo sentido seja restabelecido, sem maiores explicações.

4.1 O MELHOR DO MAU HUMOR: A IRONIA DE PIRANDELLO

A vida é um fluxo contínuo que nós procuramos parar, fixar em formas estáveis e determinadas, dentro e fora de nós, porque nós já somos formas fixadas, formas que se movem em meio a outros imóveis e que, porém, podem seguir o fluxo da vida até que ele se enrijeça e à medida que o movimento vai pouco a pouco diminuindo, não cesse. As formas nas quais procuramos parar e fixar em nós este fluxo contínuo, são os conceitos, são os ideais com os quais gostaríamos de conservar-nos coerentes, todas as ficções que criamos, as condições, o estado no qual tendemos a estabelecer-nos (PIRANDELLO, 1996, p. 160).

Nascido em Agrigento, Itália, em 1867, Luigi Pirandello morreu em Roma, em 1936, dois anos depois de ganhar o Prêmio Nobel de Literatura. Pirandello trabalha mais como poeta e crítico literário do que como escritor dramático até completar 50 anos. Define a si mesmo como narrador e poeta, e esse tom permeia toda sua escrita, com acentos irônicos e uma crítica refinada sobre a produção literária de seu tempo. Seu reconhecimento internacional se dá através do sucesso da obra teatral *Seis personagens em busca de um autor*, de 1921.

Georges Piroué, na apresentação de *Écrits sur le théâtre et la littérature* (PIRANDELLO, 1968), descreve o autor como um autêntico siciliano, povo que advogava ser o inventor da comédia, disputando essa autoria com os dórios e o megarenses. Segundo a *Poética*, os dórios criaram o termo “comediantes” a partir da palavra *kômai*, que quer dizer “aldeias”. Os comediantes, por não serem tolerados na cidade, andavam de aldeia em aldeia (*kómas*), derivando dessa condição o seu nome (ARISTÓTELES, 2003, p. 106).

Pirandello assume a “autenticidade cômica” siciliana como uma origem para seu temperamento humorado, contrariando a imagem que sua literatura difundiu: a de um autor lógico e frio que raciocinava a sua obra de forma exterior. Em oposição a essa imagem, a visão do autor sobre a lógica é sombria, da mesma forma que um envenenamento do cérebro: a lógica é uma máquina que absorve os sentimentos do

coração, esfriando o que está apaixonado e quente, filtrando algo passional que se torna “idéia” ao ser purificado. Dessa forma, acredita que o excesso de lógica cria a ilusão de salvar os males do mundo e, de tanto absorver e filtrar sentimentos, o coração fica árido como um pedaço de cortiça e o cérebro se torna um depósito de farmácia, com vidros etiquetados com a caveira, entre os ossos cruzados, no qual se lê VENENO (PIRANDELLO, 1996, p. 163).

Pirandello remete o termo “humor” à sua origem latina, como elemento interno do corpo humano, “com o sentido material que tinha de corpo fluido, licor, umidade ou vapor, e com o sentido também de fantasia, capricho ou vigor” (PIRANDELLO, 1996, p. 19). Como descrito na medicina da antiguidade, esse líquidos eram quatro: o sangue (com sede no coração), a fleuma ou pituíta (com sede na cabeça), a melancolia ou bÍlis amarela (com sede no fÍgado) e a cólera ou bÍlis negra (com sede no baço). Suas variações provocavam estados de ânimo alterados e causavam doenças. O humor pode se configurar circulando entre nós, por dentro de nós mesmos, por veias, capilares, poros, desde a escura e densa bile até o colorido e, por vezes, efervescente sangue. Do fÍgado ao baço, do baço ao coração, do coração ao cérebro, do cérebro ao fÍgado, com diversas orientações.

Nesse contexto, o bom humor ou o mau humor poderiam ser análogos ao remédio da cura ou ao veneno no interior do corpo humano: um *phármakon*²³, podendo provocar a lágrima de dor pela humilhação, o riso hierárquico, o riso que censura, o riso que coloca o outro em sua condição diminuída. Até mesmo investir numa gargalhada sobre um corpo débil, em pleno escárnio. Um átimo, antes que a carne se despregue do corpo, deixando o osso exposto. Ou servir para a cura dos estados de ânimo, dos breves desencontros, da leve troca de olhares, de pequenos movimentos involuntários, que se mobilizam pela graça, pelo encanto, pela poesia. O humor ganha significado e sentido nos estados de criação, quando se manifesta por habilidades do narrador e do público, quando tece verdades que podem rir pelo

²³ *Phármakon*: do grego, exprime a idéia de medicamento, remédio. No pensamento de Platão, *pharmakon* tem três sentidos principais: remédio, veneno e cosmético.

lado do avesso, pelas singularidades que provoca o seu deslizar para fora dos padrões previsíveis.

Pirandello adverte que, na sua escrita, a palavra se sustenta por seu uso corrente na língua italiana, e o humor assume, também, os sentidos de

inclinação, natureza, disposição ou estado passageiro do espírito, ou ainda da fantasia, pensamento, capricho, mas sem uma qualidade determinada; tanto é verdade que devemos falar em humor triste, alegre, sombrio, bom, mau ou belo humor etc. (PIRANDELLO, 1996, p. 20).

O autor fala de um humor classificado mais por seus aspectos negativos do que positivos; reitera, também, uma incapacidade da ciência para estabelecer, de maneira precisa, uma definição, diante de tantos detalhes que servem a esse estado “fluido”. Os elementos constantes do humor, segundo Pirandello, são muito poucos e as variáveis são impossíveis de determinar. Pela via contrária, Pirandello sugere que é mais fácil identificar aquilo que não é o humor e considera que as definições ou tipologias devem levar em conta os diferentes aspectos culturais e o contexto histórico no qual se observa essa manifestação, com diferentes termos para cada estilo. Essencialmente, diz Pirandello, o humor faz rir ou faz pensar na dor, conforme o tratamento ou a adequação do que é dito ou escrito.

Na segunda parte de seu ensaio, intitulada *Essência, características e matéria do humorismo*, Pirandello argumenta que tentar definir o humorismo (por vezes refere-se ao estilo literário, por vezes fala do estado de espírito e das sensações) nos obrigaria a listar uma quantidade infinita de diferentes percepções e acabaríamos por perder-nos, confusos e sem chegar a nenhum parecer definitivo. A seguir, tenta enumerar algumas definições do humor antes de arriscar a sua própria definição. Procurando cercar os sentimentos que se descobrem no humorismo, Pirandello cita Jean Paul Richter: “melancolia de um espírito superior que chega a divertir-se com o que o entristece “(RICHTER apud PIRANDELLO, 1996, p. 125); “o tranqüilo, sereno e refletido olhar sobre as coisas “(PIRANDELLO, 1996, p. 125).

Pirandello também cita Bonghi que fala do humorismo como “disposição amarga para descobrir e expressar o ridículo do sério e o sério do ridículo humano” (BONGHI apud PIRANDELLO, 1996, p. 126); para Hegel, humorismo seria uma “atitude especial do intelecto e do espírito pelo qual o artista coloca-se ele mesmo no lugar das coisas” (HEGEL apud PIRANDELLO, 1996, p. 126).

Pirandello também destaca características gerais para o sentido do humorismo:

a “contradição” fundamental, à qual se costuma dar como causa principal o desacordo que o sentimento e a meditação descobrem entre a vida real e o ideal humano, ou entre as nossas aspirações e as nossas fraquezas e misérias, e como principal efeito a tal perplexidade entre o pranto e o riso; e também o ceticismo com o qual se colore cada observação, cada pintura humorística e, enfim, seu procedimento minuciosamente e também maliciosamente analítico (PIRANDELLO, 1996, p. 126).

Pirandello busca um movimento entre dois pólos: o *feito cômico* estaria num dos pólos e a *reflexão sobre o cômico* estaria no outro. No movimento entre o *feito ou dito* cômico, que gera o riso, e o passo seguinte - a reflexão sobre essa condição (ou especificamente sobre aquela situação em foco) do ser humano - residiria o que o autor crê ser o humor. É um estado cético, um estado de observação crítica sobre as condições de vida do homem moderno, com um leve tom de tristeza. O sentimento de estar no lugar do outro e dar-se conta que o evento, no primeiro momento cômico, deixa de sê-lo ao nos colocarmos na pele do personagem, provocando uma reflexão “dolorosa”, que congela o riso e passa a ter um tom crítico, que poderia ser chamado também de irônico. A perspectiva da correção e do tom moral estão muito próximas, na visão do autor. Porém, sua inclinação se dá no sentido oposto à lógica da moral, prevendo a identificação do observador com o drama, de forma permanente, anestesiando o movimento crítico que permite um distanciar-se sempre do senso comum. E a identificação com o drama (por vezes melodramático), de forma imóvel, acaba por produzir o discurso monológico ou a torrente de palavras didatizantes.

Alfonso Sastre (2002, p. 29) diz que Pirandello também mergulhou nos autores do Renascimento, encontrando uma dimensão ambígua entre o riso e o pranto, quando se alternam, e fazendo um circuito “compensatório”: rir para não chorar. Sastre argumenta que as duas “séries ontológicas” - do riso e do pranto – estão sempre relacionadas, já que uma mesma situação, dependendo do ponto de vista, faz rir ou chorar, rir para não chorar ou chorar de tanto rir. Diante da oposição das máscaras do trágico e do cômico, como excludentes, existe a necessidade de uma composição que rompa com o binarismo, e isso se dá na tragicomédia, segundo o autor (SASTRE, 2002, p. 29).

Pirandello cita Alberto Cantoni, outro autor que faz esse jogo ambíguo entre razão e sentimento ao criar uma pequena novela em 1899, tendo como personagens o Humor Clássico e o Humor Moderno. O humor *clássico* seria um bom velho, jovial, de faces rosadas; o humor *moderno* seria um homenzinho circunspeto, com um ar enfasiado e algo de escárnio. Os dois Humores se encontram em Bérgamo (Itália), travam uma discussão e se propõem a um desafio: visitar uma feira, num povoado próximo, cada um fazendo o seu trajeto sem falarem entre si, voltando à noite a esse mesmo lugar para comparar as suas impressões da excursão. Cantoni faz uso de recursos fantasiosos, que ele mesmo denomina grotesco, para estabelecer uma crítica entre diferentes momentos da história, através do humor, argumentando uma fusão de sentimentos entre a alegria e a dor, entre o riso e o pranto modernos, como uma visão de mundo. Vejamos como Pirandello cita a argumentação entre os dois personagens:

Humor Clássico:

- De tanto repetir continuamente que tu pareces sorriso e que na verdade és dor... aconteceu que agora já não se sabe mais o que realmente tu pareças, nem o que realmente tu sejas... Se tu pudesses te ver, não saberias, como eu, se tens mais vontade de chorar ou de sorrir.

Humor Moderno:

- No vosso tempo, as alegrias e as angústias da vida tinham duas formas, ou ao menos duas aparências mais simples e muito dessemelhantes entre si, e nada era mais fácil do que distinguir uma

das outras [...] Tateou-se durante muito tempo por não se saber o que era melhor, nem o que era pior, até que começaram a aparecer, após estarem muito tempo escondidas, os aspectos *dolorosos* da alegria e os *risíveis* da dor humana. (PIRANDELLO, 1996, p.37)

A síntese de tal composição está explicitada naquilo que Pirandello considera um “sentimento do contrário”, uma percepção sensível sobre algo que pode ser cômico por seu desacerto, por sua inadequação. No entanto, por reflexão e por colocar-se no lugar do evento cômico, procurando uma outra razão para que ele ocorra, o autor encontra-se numa posição crítica, deixando de ser cômico para ser “humorístico” ou irônico. De forma sutil, as palavras originais nos facilitam uma compreensão:

Todo sentimento, todo pensamento, todo lema que surja no humorista, desdobra-se rapidamente no seu contrário [...] Oxalá, o humorista possa fingir algumas vezes ter somente uma parte: lá dentro, no entanto, lhe fala o outro sentimento que parece não ter a coragem de revelar-se em primeiro lugar; fala-lhe e começa a mover ora uma tímida desculpa, ora um atenuante que esfrie o calor do primeiro sentimento, ora uma aguda reflexão que desmonta a sua seriedade e o induz a rir (PIRANDELLO, 1996, p. 147).

Na conclusão de seu ensaio, Pirandello diz que o humorista não reconhece heróis e deixa que outros autores os representem. O humorista sabe de que maneira a história e a lenda se formam, através de formas ideais com pretensões de realidade. O humorista, por seu turno, se diverte em decompor essas ilusões, mesmo que não se possa dizer que seja uma diversão agradável:

o mundo, se não exatamente nu, ele o vê, por assim dizer, em mangas de camisa: em mangas de camisa o rei, que vos dá uma tão boa impressão ao vê-lo composto na majestade de um trono com o cetro, a coroa e o manto de púrpura e arminho; e não compe os mortos com demasiada pompa nas câmaras ardentes sobre cadafalsos, porque o humorista é capaz de não respeitar nem sequer esta composição, todo este aparato; é capaz de surpreender, por exemplo, em meio à aflição dos presentes, naquele morto ali, frio e duro, mas decorado e de fraque, algum borbulho lúgubre no ventre, e de exclamar (pois certas coisas se dizem melhor em latim):

- *Digestio post mortem*. [Digestão pós-morte] (PIRANDELLO, 1996, p. 168)

O humor permite uma circulação contrária ao enrijecimento, com o fluido dissolvendo os aspectos rígidos ou assentados em determinadas convenções e poderes. “O rei em mangas de camisa” revelado pelo olhar agudo do ironista; a convenção da morte e do lugar de poder do defunto expresso por sua vestimenta e sua pompa, revelado pelo olhar malicioso, irônico e analítico. Melhor dizendo, os humores em pleno “tratamento” de cura da realidade supostamente impecável. Os humores irrigando aquilo que tende a enrijecer, como as vestes do poder. Se a linguagem se torna monocórdia e monológica, o humor trabalha no sentido de desestabilizar esse aspecto único, centrado, repetitivo, e que se “achata”. O humor faz “deslizar” um terceiro sentido entre os sentidos contrários, para romper com a mecânica do que já está previsto: dizer uma e outra vez a mesma sentença, agora com o incidente do equívoco, com o riso decorrente do erro ou da palavra truncada, uma oposição de sentidos fomentados pela ironia do falante ou do escritor. A passagem de um sentido ao outro, até chegar ao seu opositor, se opera por *aísthésis*, uma mobilidade dos sentidos, uma percepção sensível para os movimentos dos sentidos quando se deslocam.

4.2 UMA NEOCIÊNCIA DO CÔMICO: O HUMOR PATAFÍSICO DE JARRY

Alfred Jarry, considerado um herdeiro moderno de Rabelais, nos brinda com a *patafísica*, definida pelo autor como uma ciência dos epifenômenos. A *patafísica* é apropriada para se tornar uma das possíveis ciências do humor, ainda que esse “estado de espírito” ou estado de inteligência ágil não tenha sido definido de forma conclusiva por nenhum autor dedicado à empreitada. Alfred Jarry nos conta, através das opiniões de seu personagem Doutor Faustroll (2004), o que entende por essa ciência: os epifenômenos se sobressaem ou se somam aos fenômenos e quase sempre se manifestam por um acidente. A patafísica se dedica a essa partícula especial, é uma ciência do particular, contrariando a noção positivista de ciência como algo que fala de leis universais.

Da escrita de Jarry resultou uma obra variada, da dramaturgia à crítica literária, na qual o humor é constante, delirante, paródico. Sua ciência patafísica autoriza o riso e a sátira como recursos para sua escrita crítica. Se tivesse que propor uma ciência para compreender os eventos ou incidentes cômicos que surgem nos lugares de educação e espaços escolarizados, eu sugeriria uma atenção à “Patafísica”, assim como a define seu autor:

ciência daquilo que se sobrepõe à metafísica [...], ciência do particular, mesmo que se diga que somente há ciência daquilo que é geral. Estudará as leis que regem as exceções e explicará o universo suplementar a este; ou, menos ambiciosamente, descreverá um universo que se pode ver e que talvez se deva ver no lugar do tradicional [...] é a ciência das soluções imaginárias [...] (JARRY, 2004, pp. 43-44).

O próprio Jarry argumenta com o aspecto virtual como sendo uma das “realidades” de objetos comuns. Nas palavras do autor,

porque as pessoas afirmam que a forma de um relógio é redonda, o qual é manifestamente falso, já que de perfil se vê como uma figura retangular estreita, de três quartos o vemos como uma elipse, e por que diabos somente se observou sua forma no momento de olhar a hora? Por certo sob o pretexto da utilidade. Porém, a mesma criança que desenha o relógio redondo também desenha a casa quadrada, vista de frente, e isso sem razão; porque é raro, salvo no campo, que se veja um edifício isolado, e até numa rua as fachadas se mostram como trapézios bem oblíquos (JARRY, 2004, p. 44).

As diversas leituras de uma “ciência das excepcionalidades” tornam viável a sua apropriação naquilo que ela contém de inovador, de subversão aos cânones da ciência positivista. Para Ferrer (2004), a Patafísica não é uma brincadeira, um capricho do autor. Talvez seja uma forma de compreender o mundo diferente de como propunha a ciência na época, transformando-se numa “arte de viver” (FERRER, 2004, p. 7). A Patafísica, ao trabalhar com as exceções, como bem pode ser o evento cômico ou o acidente que provoca o riso, aceita um número infinito de causas. Logo, a explicação científica para um problema particular terá que escolher alguma das possibilidades existentes e essa será a interpretação consagrada, descrita, registrada. Na condição de interpretação, a “verdade” eleita passa a ser

relativa e o cientista-patafísico passa a ser um jogador, com diferentes peças dispostas no tabuleiro. A questão fundamental provocada por essa estranha ciência é a possibilidade múltipla das combinações, dos olhares que observam o objeto conhecido por uma outra posição, dando-lhe contornos inesperados.

Para Shattuck (2004), a Patafísica vai além de uma percepção de algo externo a nós e ganha uma dimensão imanente. O autor pergunta:

que outra ciência, fora da Patafísica, pode dar conta da consciência que desliza perpetuamente para fora de si mesma? [...] A monstruosa *gidouille* de Pai Ubu está figurada por uma espiral que a Patafísica transpõe como símbolo dessa busca eterna que gira sem cessar sobre si mesma. [...] A Patafísica é uma atitude interior, uma disciplina, uma ciência e uma arte que permite a cada qual viver como uma exceção e não ilustrar outra lei a não ser a própria (SHATTUCK, 2004, p. 77-78).

Christian Ferrer (2004) nos facilita a compreensão dessa proposta “jarryniana”, compreendendo-a como uma extrema liberdade de observação que se permite admirar um objeto até que possamos extrair sua forma deformada por uma exageração, por uma extrapolação. Esses traços deformados compõem o caráter que Jarry via nos acontecimentos da vida cotidiana, a tal ponto deformados que revelariam a nossa própria condição, por um espelhamento. Segundo Ferrer, o grotesco com que Jarry constrói seus personagens e suas atividades não é trágico mas bufonesco, não é revolucionário mas, de algum modo, “redentor”, pois não abandona a luta, mantendo-se na história como uma resistência ao poder (FERRER, 2004, p. 14).



Figura 1 – Verdadeiro retrato do Sr. Ubu. (JARRY, Alfred, 1978, p.25)

Elogiado por poucos e execrado por vários dos seus contemporâneos, Alfred Jarry foi um provocador criativo, com a fama de louco e de palhaço. Em sua breve existência, ganhou tantos adjetivos para sua conduta e para suas manifestações públicas que, em suas biografias, se superpõem as mais diversas facetas: dissipado, absolutamente criativo, escandaloso, humorístico, sarcástico, sacrílego, lírico, mordaz... (MONTES, 2004, p. 9). Descrito como um bom leitor de François Rabelais, Jarry começa sua obra mais famosa – Ubu Rei - com uma palavra recriada: “Merdra!” (*Merdre*, em francês). Seu nome aparece na literatura, e também para aqueles que circulam no mundo do teatro, como um alter-ego desse personagem avassalador que é Pai Ubu.

O personagem Pai Ubu nasce da paródia de um excêntrico professor de física chamado Felix Hèbert que leciona para uma turma de adolescentes de Rennes (Bretanha Francesa). Jarry e seus colegas esboçam uma pequena peça de teatro com esse personagem marcante, divertindo-se com um texto virulento e um comportamento grotesco. Quando é trazido para a cena teatral, alguns anos depois da criação escolar, agora sob a autoria de Jarry, Pai Ubu tem o corpo deformado, cabeça triangular no topo de um enorme ventre, olhos pequenos, pouca inteligência e um desejo insaciável de poder. O personagem Ubu Rei, também doutor em patafísica, alcança uma dimensão conceitual. O “Ubuísmo” passa a ser uma atitude, sob a marca do gesto grotesco, e sustenta uma máscara.

Ubu traz na sua barriga desmesurada uma enorme espiral que se lança para o futuro, em seu próprio movimento. No entanto, na condição de um ressentido torna-se um fascista e na condição de farsista torna-se um arquétipo paródico da desmesura. A espiral-*gidouille* que traz junto aos intestinos se torna a devoradora grotesca de tudo, mastigadora incansável das palavras que inventa e mestra soberana sobre suas ciências – a patafísica, entre elas. Ubu traz a ciência nos intestinos e lhe agradam os miolos destroçados. Montes (2004) faz uma tentativa para tornar mais clara a função dessa figura:

[...] a “gidouille” está associada ao aparelho digestivo e genital, metáfora dos apetites inferiores que avançam monstruosamente

sobre o bom senso e a ponderação. Mas, para a comunidade adepta à Patafísica, a “espiral-gidouille” simboliza o todo Natureza-Arte que evoluciona permanentemente e de maneira assistêmica (pela via das soluções imaginárias e excepcionais): é a aceitação das forças cósmicas, das energias físicas, do ritmo do universo, da respiração do cosmos, da peregrinação da alma. Todos os modos de aceitar – em todos os campos do saber – um risco inalienável: é a questão do conhecimento que transcende as fórmulas estabelecidas (MONTES, 2004, p. 26).

Descrito por Montes (2004, p. 9) como uma “figura grotesca, violenta e estúpida”, Pai (ou Rei) Ubu lança sua voracidade e sua língua ferina para um público escandalizado, em dezembro de 1896. Apesar de ter sido apresentado em apenas duas noites, a presença de Ubu se perpetua para os séculos vindouros, chegando até hoje como uma crítica aos poderes e como uma representação fantástica de uma poética visionária: a nova política de um mundo no qual a brutalidade humana se mostra por seus aspectos mais cotidianos, beirando o grotesco, com uma violência justificada pelo desejo de conquista a qualquer custo. Tal como alertava Demócrito, 400 anos antes de Cristo, segue a sanha de poder e ouro, quando nossos conquistadores se tornam fascistas grotescos de uma farsa com pouco riso. Ubu choca a sociedade moderna que entra no século XX. Nascido do ventre paródico de um professor, ele traz em si uma alteridade travestida pela máscara da ignorância e alimentada pela sanha de devorar tudo. Ubu traz Rabelais à tona, reencarnando o senhor do Carnaval, devorando na praça os seus ministros e seus adversários, banqueteadando-se com as recheadas mesas dispostas pela esposa – Mãe Ubu - que o acompanha. Pai Ubu se torna uma lente de aumento para examinar a sanha de poder, através do humor grotesco.

*

Estudar o humor e o riso implica um movimento das idéias e um engajamento físico e intelectual. Aproximar-se e afastar-se: o humor solicita mobilidade e a mobilidade provoca a inteligência, que deve capturar o evento cômico na velocidade que lhe é peculiar. Um evento cômico é algo como uma pequena fagulha, uma rápida fricção entre idéias, um desacerto inesperado, um entrecruzar de enunciados

que embaralham os dados e lançam, no espaço do jogo, um pequeno e intenso caos. Caos onde os dados são lançados à sorte, à chance – o fenômeno inesperado, o acontecimento patafísico.

Pensar o riso implica pensá-lo como possibilidade de algo que nasce e desaparece sem motivo aparente, algo que não esteja sempre confundido com a troça, com o menosprezo e com uma idéia de superioridade sobre os demais. Uma pequena fagulha de felicidade, uma pequena memória deslocada no tempo, um riso silencioso que se introduz aos poucos em nosso pensamento, algo furtivo, algo da criança curiosa, algo do jovem subversivo e anárquico, algo que transborda o limite da razão e nos transporta para um breve momento de evasão.

Os eventos cômicos fazem parte de nosso cotidiano e se repetem de forma tão casual que se tornam “naturalizados”. Em diversos momentos da nossa vida nos deparamos com situações cômicas nas quais o riso está presente: as gargalhadas de uma platéia atenta aos espetáculos de circo, de teatro, filmes, shows ou diante dos artistas de rua, o bulício de jovens sentados nos últimos bancos de um ônibus e suas risadas coletivas, a ruidosa família em celebração num restaurante, o grupo de colegas de trabalho que almoça junto e se diverte com os equívocos de seus companheiros ou de seus chefes, os alunos que debocham de amigos e inimigos e parodiam professores, e o riso tornando suportáveis nossos próprios equívocos.

Diz-se que os eventos cômicos estão em profusão: somos induzidos ao riso pelas mecânicas gargalhadas de comédias de TV e podemos rir calados, algum tempo depois do evento cômico, na intimidade de uma memória deslocada no tempo. Ou silenciar em riso, para dentro de nós mesmos, dialogando com o pensar, exercitando o humor sobre eventos do dia-a-dia. Esse movimento parece estar sempre presente em nossas experiências, em nossas ações mais banais. No entanto, é incomum que esses eventos façam parte das discussões teóricas no espaço educacional, ou que nossa atenção esteja voltada para seus efeitos e suas formas de manifestação. Nem aparecem de forma evidente na formação daqueles que professam.

Se estiverem presentes o riso e o humor na ação pedagógica, quase sempre se deve ao caráter subjetivo, um 'jeito de ser' próprio, ou a escolha de alguns recursos das mídias e das representações, selecionadas para formar um currículo: canções, poesias, crônicas, charges, histórias em quadrinhos (*Comics*). Também depende de uma escolha pessoal, subjetiva, que se habitua a estar em num estado brumoso, onde não há absoluta certeza quando escolhe os seus recursos didáticos. Parece ser ao acaso, ao gosto dos temperamentos, de subjetividades. Porém, os eventos cômicos se manifestam com evidência pública e colaboram para um pensar “sobre” o tema, ou entregar-se apenas ao seus efeitos de diversão e graça. O riso ordinário, como diria Maillard. A categoria do cômico habilita uma quantidade variada de formas para estarmos em comunicação sobre um evento particular, dentro de uma cultura, com uma disposição a um estado lúdico.

Ainda que a poética do cômico não esteja presente na formação do pedagogo, que não se pode aludir à falta de um documento canônico, basta um olhar panorâmico sobre o nosso cotidiano e sobre nossas salas de aula para vermos que o riso não é algo estranho a esses lugares. Está presente nas falas de professores de forma positiva, como um risco que estabelece, também, suas regras de controle, de silêncio e de atenção. Na entre-seriedade, o episódio do riso, e uma volta à ordem do sério, quando reaparece o momento dedicado, explicitamente, à aprendizagem. Volta a ordem da palavra didática. Assim como o riso, surge o pranto, diante das punições e de alguns fracassos. O riso está presente, o riso se ouve, o riso se vê. Porém, será que esse riso presente em nosso cotidiano passa por uma escuta atenta? Será que esse riso escuta a si mesmo?

O riso da sanidade e o riso da loucura, o riso de auto-ironia e da *catarse* coletiva também fazem parte do nosso pensamento ocidental. Ao longo da história do riso e do pensamento, essa condição esteve e está presente, muitas vezes sendo encarada de forma dogmática ou como uma “natureza curativa” da matéria “riso”. A qualidade “curativa” do riso também se faz sentir em diversos artigos que tratam do tema, como estudos médicos, psicológicos e psicanalíticos. Nesses trabalhos, com perceptível intenção pragmática, algumas variações do cômico servem a

interpretações da condição humana, auxiliam nas incursões pelo inconsciente e atuam como descargas emocionais diante do enfrentamento de fobias diversas e nas abordagens comportamentais de alunos e professores.

O riso que serve como um fármaco de cura ou prevenção é bem conhecido pelos agentes que trabalham em hospitais, como os palhaços que visitam pequenos pacientes internados e brincam com eles e com seus pais ou cuidadores, além de fazerem a paródia de alguns procedimentos médicos, tal como os “Doutores da Alegria”²⁴. Um dos objetivos desse trabalho é minimizar o estresse de crianças hospitalizadas e de seus familiares, criando um ambiente lúdico que recria diferentes sentidos para o meio hospitalar, por via de uma linguagem dramática e cômica. Ser palhaço de hospital tem se tornado um trabalho especializado que envolve conhecimentos artísticos, pedagógicos, psicológicos e médicos, já que as trupes de “intervenção cômica” trabalham com as equipes médico-pediátricas de forma multidisciplinar. Outros projetos que investem no riso como saúde física e mental também estão presentes em zonas de conflito bélico, como os “Palhaços sem fronteiras”. Rosa Argelos, integrante do Departamento de Comunicação da ONG “Clowns without borders/Palhaços sem fronteiras”, diz que o riso está a ponto de desaparecer em muitas partes do mundo e, para protegê-lo, é necessário que a Unesco o declare Patrimônio da Humanidade²⁵. Essa afirmação resulta dos projetos e vivências dos palhaços trabalhando com crianças e adolescentes em diferentes países da América do Sul e do Oriente Médio.

Nos espaços escolares, o discurso sobre o bom humor e o riso fala de manifestações prazerosas na interação, valendo como uma forma saudável de relação entre professores e alunos. Poderíamos relacionar os seus benefícios, embora nem todo docente sinta-se confortável com tais procedimentos, fruindo do riso junto com seus alunos: o riso e o humor atraem a atenção dos alunos para determinados objetos da aprendizagem; o humor ajuda a reduzir a tensão mental e física, o riso serve como antídoto para os atritos, podendo tornar o processo de interação mais “leve” e evitando a monotonia.

²⁴ Para maiores informações, ver www.doutoresdaalegria.org.br

²⁵ (<http://noticias.terra.com.br/popular> , datado de 8.08.2003.

A educação que contemplar-se com uma boa dose de humor não será menos rigorosa do que aquela disposta aos domínios do drama e do trágico. A educação embebida de humor permitirá que a lágrima e a compaixão tenham a companhia do riso e da graça, até mesmo da burla. Resta uma questão: seria possível apreender o humor sem pedagogizá-lo, tal como nos alerta Jorge Larrosa, sem o risco de inventar limites para algo que não suporta imperativo de nenhuma ordem? E onde eles se encontram, o humor e o riso, ainda que furtivamente, aos pedaços, por entre os respiros? Nos momentos de epifenômeno, como desejava Jarry com a sua neociência, criando meandros de incongruência? Na moral de menosprezo e correção, como a vertente Platônica? Ou na descarga de energia em excesso, na psicanálise?

5 FRONTEIRAS SOLÚVEIS: UM LUGAR PARA ENCONTROS

A primeira fronteira aberta, em busca dos encontros e das conversas com professores, foi a da cidade de Barcelona. Entre maio de 2005 e abril de 2006, com apoio da Bolsa-Sanduiche (PDEE) da Capes/MEC, me dediquei à revisão bibliográfica e aos estudos dirigidos no Instituto de Teatro de Barcelona e na Universidade de Barcelona (UB) sob a orientação do professor Jorge Larrosa. Durante o ano letivo, foram programadas visitas a escolas de ensino regular e o acompanhamento do atelier de formação de atores “Estudis de Teatre”²⁶. Nessa etapa, foram feitos contatos com dois professores de Educação Infantil e quatro professores trabalhando com Escola Primária e Secundária, equivalentes aos nossos ensinos Fundamental e Médio. No que concerne aos seis professores de escola regular, foram realizadas gravações em áudio com três professores, e gravações em vídeo com os outros três.

Ao longo do ano letivo (2005/2006), acompanhei as turmas de primeiro e segundo ano de formação de atores no atelier “Estudis de Teatre” (ET) - uma escola particular de formação teatral com dois anos de duração e um terceiro ano opcional dedicado para projetos pedagógicos. Acompanhei de forma eventual a turma de primeiro ano e sistematicamente a turma do segundo ano, que se dedicava aos estilos de representação do Melodrama, Tragédia e Bufão, seguindo a pedagogia da criação dramática, conforme proposta desenvolvida pelo francês Jacques Lecoq (1921-1999) em sua escola de Paris.

Um dos grandes mestres do teatro no século XX, Jacques Lecoq fundou em Paris, em 1956, a Escola Internacional de Teatro, tornando-se um centro de referência para formação de atores, diretores, escritores, cenógrafos e professores.

Jacques Lecoq foi um apaixonado pelos esportes e pela observação do uso

²⁶ A divulgação da escola se encontra em www.teatrestudis.com

hábil do corpo humano em seus rituais cotidianos, executando os mais diferentes ofícios. As artes e as habilidades de outros enfrentamentos, como as lutas e a ginástica olímpica, fizeram com que Lecoq investigasse a “geometria do movimento corporal” a partir da qual concebeu a “poética do movimento do corpo no espaço”, uma das bases de sua pedagogia. Outro eixo fundamental de seu trabalho é o conhecimento das paixões humanas e as possibilidades de mimesis de elementos e dinâmicas da natureza, a mimesis dos animais, das matérias, dos estilos da pintura e da música.

Durante o segundo ano de formação, a pedagogia de Lecoq percorre o que ele denominava de “territórios geodramáticos” com o objetivo da criação:

abordamos, em primeiro lugar, as linguagens do corpo e as linguagens do gesto. Entramos, na continuação, nos grandes sentimentos do melodrama e a seguir na comédia humana [...]. O segundo trimestre está dedicado aos bufões, depois a tragédia e o coro, e por último o mistério e a sua loucura. O curso começa chorando, passa pelo coletivo com o coro e termina em solidão, rindo! (LECOQ, 2004, p. 146).

Ao final do segundo ano, a pedagogia de Lecoq aborda os estilos do bufão e do palhaço (*clown*). Segundo o autor, o palhaço é o grande tema que os alunos experimentam, através de um estilo de interpretação que fala da alma humana em sua solidão, sua ingenuidade e sua total abertura para o mundo. O palhaço se nutre de uma curiosidade infantil e um espírito de resistência e coragem, diante de todas as “quedas, tombos e trapaças” que passa em sua iniciação. É um sujeito que acredita em si, apesar de seus retumbantes fracassos. Anterior ao aprendizado do palhaço, a pedagogia da criação de Lecoq propõe a experimentação do bufão, que é a máscara que acompanha o herói trágico.

O atelier de formação de atores (ET), dirigido por Berty Tovías, procura manter seu corpo docente com atores, atrizes e diretores que estudaram na escola de Jacques Lecoq em Paris. Há uma intenção explícita em manter uma trajetória próxima à idéia de pedagogia de Lecoq e há um intercâmbio freqüente entre as escolas, seja através de alunos ou de professores que mantêm formação continuada. Durante o verão, em períodos intensivos, o atelier de Barcelona recebe

professores da Escola de Paris, para módulos de trabalho direcionados, como a máscara neutra e alguns estilos: melodrama, comédia, teatro de bulevar, máscaras da Commedia dell'Arte, *Clowns*, entre outros. O acompanhamento da pedagogia do estilo do bufão em Barcelona, especificamente, foi realizado nos meses de fevereiro e março de 2006. O trabalho no ateliê “Estudis de Teatre” teve registro em áudio, vídeo e anotações em diário de campo. Da coleção de imagens, pude editar de forma primária algumas aulas e apresentações. Durante esse trabalho, de forma assistemática, busquei contato com alunos e alunas para algumas conversas sobre o tema que estavam desenvolvendo. Desse material, pude selecionar algumas seqüências de trabalho no atelier, contando uma pequena passagem de duas atrizes – Maria e Luzia - pelos processos dos Estudis. As duas atrizes também davam aula de teatro para crianças e com elas pude conversar, registrando o trabalho de Maria em sala de aula e fazendo um pequeno registro em áudio sobre o tema dos bufões com Luzia.

Em Barcelona, as escolas de educação básica não contam com a disciplina de teatro no seu currículo, porém oferecem eventualmente, oficinas ministradas por atores e atrizes. Esses profissionais não têm, obrigatoriamente, uma formação específica sobre a pedagogia do teatro e são contratados por associações de pais (APA) que administram recursos paralelos aos orçamentos escolares para a oferta de atividades extracurriculares. Algumas atividades teatrais são oferecidas dentro do horário curricular, como no caso da Educação Infantil, porém são orientadas por professores regentes que podem ou não ter alguma formação em teatro. A escolha para estudos em Barcelona se deve ao vínculo institucional entre a UFRGS e a Universidade de Barcelona, ao desejo de trabalhar com o prof. Jorge Larrosa, por sua abordagem poética e filosófica da educação, e à possibilidade de acompanhar uma formação em Teatro com a experimentação de máscaras e a passagem pelo estilo do Bufão, conforme intenção descrita nas páginas iniciais deste trabalho.

No retorno ao Brasil (junho de 2006), fiz uma nova aproximação com o campo empírico, registrando gravações em áudio com professores da rede pública de Porto Alegre e Esteio, RS, que trabalham com Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesses encontros, eram abordados os temas do riso e do humor na educação escolar, a partir de uma exposição minha sobre a história do riso e com exemplos de alguns episódios cômicos ou irônicos que costumam ocorrer nos espaços escolares, na interação entre professores e alunos. A partir dessa introdução ao tema do humor na educação, os professores narraram algumas experiências suas com circunstâncias cômicas em sala de aula e falaram das maneiras peculiares de uso do humor para uma aproximação com os alunos ou para abordagem de algum conteúdo específico. Os encontros, que prefiro chamar de “conversas” mais do que de “entrevistas”, propiciaram aos professores um momento de exposição de suas formas peculiares de abordar o riso, reportando, por vezes, às suas próprias vivências como alunos e lembrando de outros professores que marcaram significativamente as suas experiências escolares. Participaram das conversas cinco professoras de teatro. Diferente do que ocorre em Barcelona, na rede pública de Porto Alegre e Esteio, os professores de teatro são concursados e a disciplina faz parte do currículo escolar, atendendo leis e diretrizes do Ministério da Educação. Na Rede Municipal de Esteio, ainda pude contatar, para conversa em grupo, três professores de filosofia, sendo que dois deles dão aulas de ensino religioso; uma professora de história que também dá aulas de ensino religioso; uma professora de matemática, duas de ciências, sendo que uma delas dá aula de biologia; uma professora de educação física e um professor de geografia.²⁷

Esse universo ímpar de manifestações do humor me permitem uma forma singular de apreensão das diferentes formas de atuar dos professores e das narrativas sobre o humor e o riso nos lugares em que cada um desses profissionais atua. Da mesma maneira, este documento escrito está constituído por uma polifonia de vozes da literatura, da filosofia, da história, do teatro, da educação, de diferentes posições teóricas que acabam por compor uma tessitura na qual arrisco deslizar meu pensamento, em companhia dos leitores.

²⁷ As imagens e trechos das conversas, que estão disponibilizados neste estudo, formam uma parcela dos registros realizados ao longo de 2005 e 2006. Conforme normas da ABNT, os excertos estão em fonte Arial 11 com margem justificada. Os nomes dos professores e alunos que participaram desses encontros são fictícios.

5.1 “NÃO MOSTRE OS DENTES QUE ELES TOMAM CONTA”

Buscar um coletivo de trabalho em Barcelona (ano letivo de outubro de 2005 a abril de 2006) me permitiu viver alguns desencontros, como aparentes retrocessos no percurso. Com o intuito de observar os diversos episódios do cômico nos espaços escolares, procurei um grupo de professores da rede pública para e expus a idéia da pesquisa. Tinha a intenção de conhecer as práticas escolares e, a partir de algumas conversas, talvez discorrer e pensar sobre o riso e o humor nos espaços escolares e na pedagogia, tal como havia observado nas orientações de docência que eu supervisionava. Contava com uma recepção favorável de um grupo de 23 “jovens mestres” (como o próprio grupo se denominava, em catalão), atuando em escolas de educação infantil e nas séries iniciais, chamadas de escola primária. O grupo havia sido formado dentro da Associação de Professores Rosa Sensat, que promove diversos eventos relacionados com a educação e a formação de professores. O contato com a associação já havia sido realizado no período de cursos intensivos de verão, quando eu havia participado, como aluno, em oficinas teatrais, buscando uma aproximação com outros docentes.

A previsão do grupo era reunir-se a cada três semanas com o objetivo de criar um espaço de discussão sobre as temáticas emergentes das práticas de sala de aula, sobretudo aquelas de maior urgência: acolhida de imigrantes nas escolas e questões da integração/inclusão social, conhecimento histórico e cultural de diferentes etnias, línguas e costumes, questões sobre estudos de gênero, sobre violência etc. Os participantes se propunham à troca de informações sobre os variados contextos de suas escolas, compartilhando experimentações e buscando soluções de forma coletiva. Para fundamentar as discussões, também estavam programados estudos paralelos e apresentação de livros e pesquisas a respeito dos diferentes temas.

Minha participação nos encontros do grupo de jovens professores se deu ao iniciar o ano letivo, ao final de setembro de 2005. Na apresentação, divulguei meus

contatos por telefone e correio eletrônico, para a futura organização do trabalho conjunto.

Após algumas semanas de silêncio, por parte dos jovens professores, voltei a consultar o grupo. Eu tinha expectativas de adesão ao tema, à potência de se pensar sobre humor e riso em sala de aula. Diante do silêncio, significativo, passei a considerar as variáveis: o livro como recurso didático e as investidas para fora dos procedimentos previsíveis; normas escolares estritas e observação constante dos professores – o temor do ridículo, a desqualificação do sujeito. Outra variável poderia ser uma escusa de ordem moral: a necessidade de manter sob controle uma disciplina bastante fragilizada nas escolas. Nessa perspectiva, investir em circunstâncias cômicas talvez abrisse um espaço para manifestações indesejadas.

Nas abordagens iniciais, em conversas informais com professores sobre o cômico nos espaços escolares, recebi sempre respostas favoráveis. Essa percepção era algo que promovia, que levava adiante uma possibilidade de inserção do tema no espaço escolar. Uma atitude a favor do humor era, em geral, sustentada pelo aspecto de “sanidade”: o bom humor está relacionado à inteligência, ajuda a manter o ânimo diante das dificuldades, cria distensões, relaxa, favorece a comunicação. No entanto, no período inicial desse estudo (maio-junho de 2005), os professores estavam no final do ano letivo europeu e as manifestações de desânimo, de estresse e de mau humor em relação à escola, alunos e práticas pedagógicas eram tão veementes que criavam sempre um contraponto em relação ao aspecto positivo do humor, tão enfatizado nas primeiras impressões. Alguns professores diziam que estavam “cremats” (queimados, torrados), dando idéia do estresse de fim de ano letivo, chegada do verão, cansaço, falta de limite dos alunos, uma forma de loucura, de esgotamento. Os meios de comunicação divulgavam, nesse período, estatísticas de afastamento do trabalho, licença-saúde devido ao estresse dos professores. Havia sempre uma manifestação de “desgaste” em relação à profissão de tal modo que nem mesmo a idéia de um bom humor ou do uso de recursos da categoria do cômico poderia suplantar uma baixa de ânimo geral.

O coletivo local, que pude contatar em Porto Alegre e Esteio no segundo semestre de 2006, tinha características semelhantes ao grupo de Barcelona, reunindo jovens professores com formação universitária, atuando no Ensino Fundamental e médio. Os professores contatados na rede municipal de Esteio também eram coordenadores de área. Os coordenadores se reúnem sistematicamente e uma dessas reuniões foi dedicada às nossas conversas, tendo sido divulgado previamente o tema de trabalho. Após uma apresentação da pesquisa, como ela havia sido conduzida até aquele momento, propus rodadas de falas dos professores contando algum episódio da memória, ou algo bem recente, que tivesse provocado o riso ou alguma intenção humorada. Cada professor pôde narrar tanto sobre suas práticas como adentrar em algumas memórias que evocavam outros mestres os quais serviam como uma idéia de exemplo a seguir. Alguns professores “do passado” eram referidos por suas frases feitas, por seus recursos histriônicos, pelos jogos de linguagem e por condutas que traziam algum entusiasmo às atividades escolares. Fica evidente a busca por lembranças de momentos de riso extrapolado, histórias de aventuras, momentos de chiste e burla dentro das salas de aula. Diversos relatos sobre circunstâncias cômicas trazem junto a dúvida: qual é o limite de uso do cômico como um recurso, no que concerne ao respeito mútuo? Que temas que podem ser jogados numa arena da linguagem, na qual os adolescentes entram pelo campo da sensualidade-sexualidade com muita frequência? Quais são as ciladas evidentes? Quais são os tombos por esperar?

O grupo de professoras de teatro formado por docentes de Porto Alegre teve um dos encontros de planejamento dedicado às conversas sobre humor e riso. Nas falas das professoras também surgiu, como bordão, a questão de “mostrar ou não os dentes” para os alunos. A imagem é tentadora: sorrir ou “ladrar”, algo que pode ganhar uma dimensão hostil ou acolhedora, uma imagem de abertura através do riso. “Mostrar os dentes” aponta diretamente para o corpo em evidência, lembrando de um gesto que precisa ser controlado, que traduz um rigor disciplinar para que a abertura “da boca” permita um contato adequado a determinadas formas de educar, sem que se perca no deleite e no prazer do riso. “Mostrar os dentes” como riso é baixar a guarda, implicando uma possibilidade de tomada do lugar pelo outro, que

deveria estar em posição subordinada. “Mostrar os dentes” sorrindo abre espaço para que “eles tomem conta”, marcando um limite que condena a feição que o humor mostra e não se detém sobre o tema que provoca o riso. Resistir e se opor ao humor, como atitude deliberada, seria algo como uma tentativa de “suicídio estético” - não mata, mas provoca o enrijecimento.

A hospitalidade ou a hostilidade ao riso nos reporta à história do pensamento ocidental, relacionando com o rechaço ao risco do ridículo, o temor por sua potência mobilizadora e corrosiva. A resistência, o “anti-riso”, digamos assim, é uma proteção contra a extrapolação ou a desordem que o evento cômico pode provocar. O investimento na potência do cômico pode minar a regularidade dos binarismos e fortalecer o vigor dos paradoxos, quando figuras e forças complementares se enfrentam. Os efeitos dessas disputas, os enfrentamentos por sentido, são mobilizadores, pois os jogadores de ambos os lados estão atentos ao que o outro vai propor, se aproximando em breves momentos. Como visto na trajetória histórica que chamei de “fábula”, o riso toma o lugar do menosprezo, serve à correção moral, é típico do devaneio dos tolos, é um gesto de humilhação do outro que está em situação de ridículo, é censura àquele que desconhece a sua ignorância. O riso está próximo do pecado mundano, é coisa do demônio e evidencia a insanidade daqueles que perderam o siso.

O ideal do anti-riso, outrora a atitude do *agelastos*²⁸ grego, se fundamenta no controle do silêncio e na correção da palavra. A disciplina é a sua lei, e a sua virtude é a escuta: não a escuta ao outro que pode ser um provocador do evento cômico, mas a escuta como obediência silenciosa à palavra do mestre. O anti-riso é uma atitude pedagogicamente controlável, seja pelas normas de comportamento na escola, seja pelo rigor do livro didático, seja pela observação direta do mestre que solicita o silêncio. Cabe ao mestre, que deseja a ordem, o silêncio e a fala autorizada, manter-se longe, também, do evento cômico, para não provocá-lo, para não autorizar a excitação do riso dentro do lugar da educação. No entanto, que o mestre não esqueça que há movimento “entre”, há uma possibilidade ampla de

²⁸ Agelastos: que não ri nunca, triste, sorumbático (HOUAISS, 2001, p. 113).

composições, e a paisagem apenas começa a se esboçar. Por seu caráter transgressor, subversivo, mobilizador da crítica a todos os poderes, como também se evidencia em diversos momentos da fábula, ele ressurgue nas brechas, nos intervalos em que o controle “abre um respiro”, nas falhas e equívocos que também nos constituem como seres humanos e insuficientes. Investir no humor e no riso implica compreender e incorporar um fundo trágico da existência, tornando nosso discurso mais cético e não menos lúdico. O humor que cria um território instável em parceria com a dimensão trágica se torna mais lúcido, ousaria dizer. E refina o discurso poético.

5. 2. O HUMOR COMO OXIGENAÇÃO E JOGO

Aproximar o evento cômico do fenômeno do jogo, a partir da obra de Johan Huizinga (1971), favorece a compreensão do caráter ficcional que o cômico adquire diante da realidade. Tanto no jogo quanto no cômico há um aspecto exterior ao julgamento moral que não visa a qualquer objetivo material ou prático. A anedota, que é a forma mais sucinta de humor verbal, não precisa ser necessariamente verdadeira, nem fiel à história, misturando personagens e eventos. Ainda que uma anedota contenha algum sentido preconceituoso e seja vista como imoral ou condenável, conforme seu contexto ou sua intenção, ela não deixa de ter a sua graça para determinadas platéias. A mesma reflexão ocorre diante das famosas quedas, mencionadas praticamente toda a literatura sobre o riso: se vemos alguém cair num buraco, o fato pode ser cômico e provocar o riso. Se pensarmos na condição dessa pessoa, no instante do evento, essa queda se torna, também, um sofrimento. A empatia com aquele que se acidentou faz desaparecer, rapidamente, o caráter cômico, ou o riso ganha outro sentido diante do sofrimento alheio.

O movimento entre esses dois momentos de percepção, esse “estado” intermediário, é o que se poderia chamar de *sentido de humor* – um movimento que não exclui a possibilidade ambígua de estar em um lado e outro, sem que nos detenhamos em nenhum deles. A posição do observador varia, a mobilidade é que permite “enfrentar” – perceber, entender - o mesmo evento de diferentes lugares.

Estas posições diante do mesmo objeto, redesenhando o acontecimento sob distintos olhares, é a proposição da patafísica de Alfred Jarry (2004), como mencionado na segunda seção do quarto capítulo (4.2). Um olhar que circula e vê o fenômeno na sua singularidade, na sua excepcionalidade. E que se repete, recriado, permitindo somar uma série de singularidades excepcionais, que por engenho se tornam paisagens do humor.

*

Oxigenar para sobreviver: nos aviões, em circunstâncias de emergência, como nos casos de despressurização, é indicado que o adulto seja o primeiro a colocar a máscara de oxigênio. Em seguida, deve colocar a máscara na criança. O adulto não deve ficar sem oxigênio e arriscar a perda da consciência, porque vai tomar decisões, vai coordenar ações em condições extremamente adversas, tem mais experiência em relação aos perigos, conhece melhor as urgências. Portanto, salva a si primeiro, para depois salvar outros mais indefesos ou dependentes.

Penso numa oxigenação de emergência, diante da despressurização do mundo atual ou da enorme pressão cotidiana, que metaforicamente assume a falta de condições para se respirar, falta de oxigênio para melhor respirar. Uma situação urgente que demanda uma boa e prévia inspiração daquele que pretende agir. Inspirar, inspirar-se, mover os pulmões, mover o sangue e oxigenar o cérebro. Na analogia entre as normas de aviação e as “condições de vôo” da educação diante da emergência, a primeira atitude é colocar-se a salvo para, a seguir, salvar o próximo. Salvar-se seria uma atitude reflexiva: uma oxigenação pessoal através das práticas de inalação ou absorção do cômico, do discurso do cômico, digamos, qualificando o riso, que é a sua manifestação mais evidente. Poder-se-ia fazer associações olhando-se as possibilidades desse exercício dentro de uma sala de aula: o professor e os alunos, em ação de oxigenação, através do humor. Uma oxigenação extra, para fora do ar viciado do cotidiano, diante da catastrófica despressurização das condições de vida. Uma boa inalação, assim como um bom gole, para alcançarmos um estado ébrio de humor.

*

Ensinar-se o humor é um ato reflexivo: investir nos próprios sentidos do humor antes de propor algo de humor ao outro. Ensinar-se é uma exposição ao tema, um mergulho na experiência do humor. Expor é, também, um exercício de saber contar, dizer, narrar e defender, argumentar, contrapor. A exposição, como prática retórica, parte da formação do homem político, do cidadão que vem defender sua idéia no espaço público. A retórica clássica formou seus discípulos e eles se proliferaram. As categorias já estavam dispostas desde o século II d.C. Hoje, enfrentamos outros modos de rir que não estavam categorizados pelas didáticas clássicas. Talvez, nos momentos de incidente, de fenômeno reconhecido e reconhecível, mas sem a nosso total domínio; não ocorre, necessariamente, de forma definida, marcado pela intenção ou proposição clara, lançada no espaço da linguagem. É por saltos e equívocos que ele se faz presente, esse humor da surpresa. Diz a lenda que primeiro vem o tombo, depois vem a teoria. Ou vem junto com a linguagem, com a formação da linguagem. Os saltos e mergulhos que o humor nos propõe muitas vezes nos levam para partes mais rasas, mais ao rés-do-chão, onde estão as ações do nosso dia bem comum; por vezes, deslocando-se para zonas do baixo-calão, adensando-se em direção ao grotesco. Um pequeno deslize na sua intenção e o humor se torna uma provocação agressiva, sendo empurrado para o lugar da 'negatividade'. É quando desce, também, a condenação sobre o irônico, o paródico ou sobre o satírico. Outras facetas do riso e do humor que, em seguida, são chamadas à ética com seus limites e adequações. Não se pode lançar o humor contra tudo e todos sem pagar pelos excessos. A lógica faz resistência à *poiésis*. A lógica enrijece ou controla o engenho. Ao mesmo tempo em que se comprime quando empurrado para a “negatividade”, o humor, por ser *líquor*, se desloca, desliza pelo campo do horizonte, banhando a paisagem.

Em quase todos os dias falamos, gestualizamos, fazemos alguma coisa com mais ou menos graça, mais séria ou mais jocosa, como modos de sermos humanos. Mas os episódios risíveis não precisam ser retidos, necessariamente, com o desejo de identificação permanente com aquele estado no qual desfrutamos do cômico. E

nem mesmo conseguimos retê-los. Aliás, como são fugidios, rápidos, líquidos ou voláteis, antes de se tornarem palavra ou razão, os episódios de humor e riso não suportam a permanência, a identificação cristalizada. Passam e se refazem, e virão de outro jeito, com outras palavras, com novos gestos e desacertos. Vale a velha regra dramática sobre os efeitos cômicos: na terceira vez que se repete uma *gag*, ela está no seu limite e depois perde a graça; portanto, cabe recriar-se. Por isso a surpresa, por isso o deslizamento, por isso a fuga entre as linhas da lógica.

Pedagogizar algo que vaza de forma incontrolável seria incorrer em nova delimitação, persistindo na tentativa de aliar o humor com o movimento pelo “entusiasmo”, peculiar da educação escolar. No lugar da escapada, a salvação. No lugar da fuga, o brete para o riso ordinário. Ao contrário, urge que o humor, em parceria com o riso, venha para a conversa, nesse território da resposta, como sugere Bonder (1995).

Mas dar lugar para uma experiência estética na educação não é uma proposta nova. A novidade ou o resgate talvez seja impregnar-nos do saber sobre o humor na formação do pensamento. O novo talvez seja investir num processo de formação por composição, no qual riso e lágrima não estejam dispostos de forma excludente. Uma pedagogia alimentada pelo humor levaria em conta a sua mobilidade entre o entretenimento e suas máscaras mais agressivas - a ironia, a paródia e a sátira.

A idéia de permear a formação do professor com o conhecimento do cômico tem sentido propositivo, porém não opera como um tratamento ortopédico. A intenção primeira é trazer o tema do humor para uma aproximação com o fazer cotidiano, investindo a prática pedagógica com o conhecimento sobre o riso. O cômico produzido na interação de sala de aula pode ser tema para o trabalho conjunto, servindo à descontração ou à reflexão e à crítica, reorganizando o processo pedagógico a partir das surpresas, de atos incidentais, de eventos que provocam os sentidos. É um espaço de possibilidades no qual podem ser incorporados tanto os eventos “patafísicos” - excepcionais, surpreendentes –

quanto aqueles que prevemos como recursos didáticos: vídeos, filmes, charges, jornais, crônicas, canções, piadas etc. Na formação do professor de teatro, os recursos cômicos estão presentes em disciplinas direcionadas para a atuação/interpretação, através de jogos de improvisação, na forma de montagens de textos da comédia ou em exercícios de estilo e uso de máscaras. No entanto, a formação pedagógica não aborda questões relacionadas ao humor e ao riso de forma a nutrir a prática docente ou nos seus momentos de oxigenação, como uma urgência.

A experimentação, os processos criativos, com seus riscos de acertos e equívocos, trabalham com uma matéria que não está totalmente configurada na sua forma precisa. É necessário abrir um espaço para o risco: ensaiar, experimentar, jogar, são ações que se reconhecem em trajeto, em movimento, em preparação. Na formação de um professor, a condição de improviso estará sempre presente. A sala de aula é um campo de jogo. O professor tem seu roteiro “planejado”, porém não é definitivo, há estratégias para suas ações e há incertezas em seu movimento. O professor está diante de uma comunidade interativa que é convidada a participar de uma proposta conjunta, e faz uso de regras para estabelecer o jogo. O professor é jogador, é ator, é *performer*. Joga em equipe, atua em conjunto, desafia suas habilidades, aprimora seus conhecimentos em plena ação.

A representação, quando o professor joga, não é um ato de ficção normalizada pelos códigos do espetáculo, ou uma demonstração de habilidades que possa ser interpretada do mesmo modo que uma artificialidade; o conceito aponta para as diversas possibilidades de assumirmos um papel, de atuarmos diante dos alunos sem que nos colem um estereótipo definitivo, com o qual nos sentimos confortáveis. As representações revelam, pelo jogo, condição favorável ao diálogo, ao avanço do diálogo, ao seu movimento.

O sujeito que está em plena ação de professar é aquele que se habilita para agir diante do outro. Aquilo que se vê na sala de aula, nesse caso, não é a formalização de uma obra teatral, mas é o que está sendo criado dramaticamente para ser visto pelos participantes da atividade ou para o “olho virtual” de um público

imaginário. Nesse espaço necessariamente móvel, no encontro entre as partes pode ser levado aos detalhes, às nuances, aos jogos de palavras em vários níveis de compreensão, é que o riso pode favorecer a aprendizagem, a crítica e a reflexão. A compreensão desse código pressupõe uma cultura afim e, a partir dessa compreensão comum, é que o pensamento se agiliza quando solicitado a "rir" junto, em comunidade. A piada, o chiste, com efeito, traz os lados para uma aproximação, pelo riso, como um entendimento comum. A literatura descreve o acontecimento cômico como uma "chispa" ou um "curto-circuito". Se o código é desconhecido ou censurado, como nos enfrentamentos culturais que ocorrem entre diferentes comunidades, o humor também pode se tornar uma forma de agressão, tornando o ambiente enrijecido, defensivo, produzindo um bloqueio por uma atitude reativa. Em muitos contextos, as reações ao cômico são violentas; noutras situações, o riso pode se transformar no "humor amargo" e também conduzir a uma percepção do lugar do outro – objeto do riso - como uma possibilidade de empatia com a própria ignorância e com a tragédia humana.

5.3 VIVENDO A FÁBULA

Tal e qual no jogo, um "interlúdio" dentro da vida cotidiana, o cômico é um acontecimento que ocorre dentro de um espaço-tempo delimitado, seja na sua forma intencional – uma comédia, um conto, uma anedota, uma proposição ambígua – seja de maneira acidental – as quedas, os equívocos e as trocas de palavras. A comparação de Berger destaca, também, um aspecto de "dupla-face", quando o cômico pode ser uma forma de ação como no jogo e, simultaneamente, uma forma de percepção:

o cômico se experimenta como a percepção de uma dimensão da realidade que em outros momentos permanece oculta, não somente por aquilo que se refere à própria realidade do cômico (no sentido em que um jogador percebe a realidade do jogo), mas também da realidade em si. A intrusão do cômico se produz quando esta percepção se dá em qualquer âmbito possível da experiência (BERGER, 1998, p. 42).

As manifestações positivas, aquele humor que torna o ambiente favorável ao processo de trabalho, aparecem reiteradas em algumas conversas com professores. Mirela é professora de teatro para turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental há seis anos, em Porto Alegre. Mirela explica que entra “em jogo” criando personagens, tratando de amenizar os desgastes disciplinares através de acordos com os alunos:

Uma coisa que surgiu muito forte no grupo é que eu, às vezes, quando entro na aula, ou entro brincando ou entro fazendo uma voz diferente, faço um personagem, prá chamar a atenção deles, prá ser um catalisador e funciona tri-bem... e eles começaram a querer fazer também. A gente instituiu um momento prá se fazer uma coisa engraçada:

O exercício da sensibilidade para o cômico solicita uma atenção e uma escuta para alguns aspectos que estão diante de nós, mas passam despercebidos ou desvalorizados na sala de aula. A sensibilidade para a escuta e olhar argutos que perscrutam o momento do “aqui e agora”, em busca do cômico, atentos para o *como* e *quando* ele ocorre, podem contribuir para uma alteração nas atitudes e nos sentidos constituídos na relação dos professores com os alunos.

Em Barcelona, pude registrar conversas que tratavam o humor com a mesma perspectiva que aponta a professora Mirela. A professora Tatiana e o professor José, palhaço profissional, trabalham em Barcelona e ensinam inglês. Tatiana, a professora que primeiro se dispôs a colaborar com a pesquisa, não tem experiência com o teatro e argumenta que não faz uso de recursos dramáticos. No entanto, relutante, admite que o humor seja um bom aliado na sala de aula. Ainda que tenha alguma resistência a pensar no humor como recurso, através de algo cômico, aposta nas interações que abrem espaço para “subversões” rápidas, em sala de aula. O seu próprio deslocamento para fora de um papel usual do professor lhe serve como mobilizador das interações, a favor de uma comunicação eficaz que se manifesta pelo riso.

Tatiana dá aulas de inglês para 25 alunos de “primária”, 1ª e 2ª séries dos anos iniciais, com idades entre 6-7 e 7-8 anos. Em suas aulas, os alunos têm uma

iniciação à língua inglesa, através de contos, canções e atividades lúdicas, durante uma hora e meia por semana. A professora observa episódios cômicos e organiza os fatos em duas categorias: riso e humor. Para Tatiana, o humor é “como uma produção intelectual, mais elaborada, para fazer rir. Há uma intenção”. O riso, por outro lado, é algo que ocorre sem intenção, quando algo “dá errado”, um acidente, e cita o uso de um CD de canções que sempre falha: “isso é muito engraçado, eles riem ouvindo uma canção toda arranhada”. Outro momento curioso de riso espontâneo é quando Tatiana diz que dança diante dos alunos, nomeando em inglês as partes do corpo. Quando ela dança, provoca o riso dos alunos. Sua atitude está fora das normas adequadas e dos procedimentos habituais para um professor nesse momento e lugar. Em outras circunstâncias, Tatiana cria personagens com falas irônicas para contrapor algumas “desculpas” dos alunos, quando não cumprem suas tarefas.

Algumas das situações improvisadas na sala de aula, como a criação de um personagem, um corpo e uma voz diferentes do habitual, não são necessariamente teatrais, no sentido de se direcionarem a alguma obra de ficção. A ficção cotidiana é que se arma nesse cenário e não o espetáculo, guardado para outro tipo de ritual e celebração. É o campo de ação pedagógica, no caso de professores em sala de aula, que se torna habitado por esses personagens paródicos, os quais se manifestam esporadicamente, na linguagem usual ou distanciada no tempo. O professor em ação está representando como se estivesse num jogo, aproximando-se do palhaço ou do bufão, quando os recursos da sua linguagem circulam pelo humor, pela paródia, inclusive acolhendo a *gag*²⁹ acidental ou não.

Tatiana, embora não se dedique ao teatro, usa alguns recursos dramáticos em sala de aula. Descreve episódios do riso e observa seus alunos quando criam histórias humoradas e recontam suas invenções. Tatiana chama isso de “humor intelectualizado”.

²⁹ Gag: efeito cômico resultante do que se faz ou diz, jogando com o elemento surpresa. Ato ou observação que provoca riso (HOUAISS, 2001, p. 14).

Agora, como humor elaborado, selecionei assim e me recordam anedotas. Uma menina de sete anos fala de um colega que tem problemas de comportamento, com algo psicológico. Esta menina comenta do colega: “Tatiana! Tatiana! O M. tem cheiro de croquete torrado” e eu pergunto: “como assim, cheiro de torrado?” E a menina responde: o M. está “queimado”.

Tatiana reproduz o gesto da menina que indica uma pessoa louca, tocando a cabeça. “Cremat”, “torrat”, em catalão, e “Quemado”, em castelhano, é um termo comum utilizado para alguém que está estressado, fora de si.

Quando trabalha com adolescentes, Tatiana propõe aos seus alunos que lancem na lixeira da sala objetos através dos quais possam simbolizar vínculos desagradáveis na escola. Conta que, em seguida, aparecem os livros didáticos e cadernos de exercícios de matérias variadas lançados para uma queima simbólica. Outros alunos, para provocar maior espanto, lançam seus lanches, suas merendas ainda embrulhadas, para poderem recuperá-los a seguir. O ato transgressor do desperdício do alimento, de forma grotesca, provoca fortemente a platéia de alunos. Tatiana enfatiza o “feito”, porque se repete entre adolescentes, tornando-se um gesto agressivo que provoca o riso, diante da possibilidade de recuperação do alimento. Mas a *transgressão*, segundo Tatiana, é o seu objetivo, e não o riso. Tatiana diz que não pensa em usar o cômico como recurso, a partir de nossa conversa. O riso é algo arriscado e suas habilidades são de outra ordem. Tatiana marca bem a divisão desse tipo de humor, ou de jogo, entre crianças do primário, como um lugar que ainda permite alguma liberdade, e entre os jovens do secundário como um lugar de alto risco para pôr-se em situação cômica.

Eu não havia pensado nesse tipo de humor ou riso como uma ferramenta, de forma consciente. Neste nível da escola, um humor mais elaborado ou como uma produção mais intelectual não se utiliza nessas aulas; a linguagem que uso deveria ser toda em inglês, mas eu não faço, porque eles não têm suficiente “input” nem vocabulário na língua estrangeira. Não posso fazer comentários de humor na língua estrangeira. São instruções bem repetitivas e isso também não dá lugar para fazer comentários humorados. É diferente com uma ESO [Ensino Secundário Obrigatório], para romper ou relaxar a aula, mas aqui... O humor aqui não serviria para relaxar, aqui eu uso outras estratégias. A escola é tradicional e

eu não saio muito da linha. Às vezes saio da linha da escola e sei onde posso chegar. Às vezes outros professores pensam que isso não é uma aula. Algumas vezes faço as coisas que os outros pensam que é sério e como tem alguma forma de escapar, com as turmas de primária, eu me dou algumas licenças.

Tatiana se interessa por procedimentos que tendem aos espaços de risco do riso, e pode observar com eles uma regularidade e uma categorização. Sua observação cria critérios e ela capta o objeto para sua sensibilidade – um pensar sobre o evento cômico, como ele ocorre, no que resulta. Essa “abertura” para o cômico não é um processo que resulta por disciplinar o procedimento, pois é uma sensibilidade em movimento e requer a sua experimentação. Tatiana fala de seus comentários com adolescentes e descreve, em seguida, seqüências irônicas e uma alteração evidente de tom que se traduz numa forma de dizer humorada, em concordância com a proposta do aluno.

Bem, com o Secundário, ao invés de ficar braba, quando vejo que é uma situação insuportável, no lugar de ficar histérica, faço ironias. Isso também causa graça para eles e assim eu também não me desgasto. Porque quando ficas braba, usas muita energia e te cansas mais. Isso [a ironia] no Ensino Secundário funciona melhor.

Aqui fica evidente uma mudança no estado da entrevistada, alterando seu corpo e sua voz, enquanto descreve seu “jeito” de abordar o assunto. A ironia mencionada ganha uma “representação” e um tipo de abordagem que sai da forma cotidiana, da maneira usual da professora. E, ao mesmo tempo, é reconhecível como algo sério, que está sendo proposto através de um recurso da linguagem e de uma forma de *performance*: uma cumplicidade do tom da linguagem, no espaço do cômico. A ironia solicita um acordo sobre alguns possíveis sentidos que são compartilhados naquele momento. Tatiana se desafia para dizer uma verdade invertida, potencializando um encontro não pela “verdade” do que é dito, mas pelo que está em jogo naquilo que não deixou explícito. Esse entendimento ágil, veloz, reside na sensibilidade para o sentido de humor, como define Hauser (apud MAILLARD, 1998, p. 51): “Ter humor significa [...] manter as distâncias, ter sentido

da proporção. [...] O humor expressa [...] um ponto de vista flexível, suscetível de evolução, retificável a todo o momento”.

Tatiana diz que teme dar uma liberdade aos alunos que não está na ordem da escola, nem nas propostas do livro didático, nem nas experiências de formação do professor. No entanto, no relato de Tatiana, aparecem diversos episódios que poderiam estar categorizados entre as linguagens do cômico e do grotesco, se insurgindo reiteradamente. A professora, em conversa, admite que esses procedimentos provocam o riso e que surtem efeito na sua comunicação direta com os alunos. Porém, lhe parece que não são recursos que devam ser sistematizados, pois trabalham com um aspecto transgressor. Concordamos, nesse diálogo, que há momentos propícios que surgem em pleno improviso. Essas incursões no universo do cômico dependem também da habilidade pessoal, de uma forma de sentir-se à vontade com esse território inseguro.

Na fala seguinte, escutamos o professor José, que tem experiência profissional atuando como palhaço de teatro e de rua, e como docente, trabalhando na escola com jovens e adultos.

José dá aulas de inglês, além de se apresentar eventualmente em espetáculos de rua e de salas de teatro. José também atuou vários anos em televisão, criando programas humorísticos infanto-juvenis. Agora, diante de alunos jovens e adultos, faz uso de alguns recursos habilmente treinados em anos de contato com o público. No entanto, alega que não faz uso desses recursos de forma consciente. Quando fala do olhar entediado de seus alunos e de suas alterações rápidas do plano de aula, tentando integrar algum recurso estético – José canta e toca violão, sequer menciona os exercícios prévios de improvisação como palhaço que lhe serviram para o rearranjo rápido das situações, em anos de prática teatral. Mas basta uma indução, um direcionamento da conversa para o tema do humor e sua potência como ação pedagógica, para que o tom da narrativa se transforme.

José conta que tem um “tipo de professor” que aciona quando deseja enfatizar alguns cuidados com a língua inglesa. Brinca de provocar o temor: muda a

voz, configura determinadas expressões faciais indicando estar brabo ou muito sério e gesticula com o dedo em riste. José joga com uma pequena ilusão, uma rápida ficção em meio ao seu trabalho de professor, inventando esse personagem sisudo que procura alterar a situação real, diante da dificuldade dos alunos no aprendizado da língua estrangeira. José ameaça com castigos aquele que incorrer no erro gramatical, trabalhado inúmeras vezes. O professor brabo condena a falta de memória e cobra atenção. José fala a verdade através de outra voz, jogando com a paródia e com a ironia do seu texto. Como diz Chantal Maillard, “a ironia segue assumindo o sério no sorriso que provoca. Mas assume o sério, apresentando-o como um marco que ressalta sua condição efêmera e o trato que tem todo o “real” com a “sorte”: sua entrega não à morte, mas à mudança” (MAILLARD, 1998, p. 48). É a mudança na atitude que José quer provocar, implicando seus alunos num jogo através de uma máscara, através de uma intenção lúdica, através de um breve momento verdadeiro e “irreal”.

José se dá conta, em seguida, de que aciona as máscaras e provoca o riso. E conclui que a sua representação de um papel ficcional, de forma acidental, é uma habilidade usada, em momentos oportunos, para falar sério através do cômico.

5.4 O JARDIM DE INFÂNCIA

Em visita feita a uma escola pública em Barcelona, me propus a observar salas de aula, na educação infantil e nas séries iniciais da escola, chamadas na Espanha de educação primária. Tinha a intenção de acompanhar as atividades em sala de aula, para apreender algum evento relacionado com os temas do cômico, humor e riso. O humor poderia se manifestar de diferentes maneiras nesse evento “ao vivo”. Embora as exemplificações do termo estejam mais relacionadas com a literatura, conforme estudos prévios, o humor é definido como um estado peculiar de sensibilidade: “o humor se experimenta; é antes de tudo uma sensação” (POLLOCK, 2003, p. 111).

Através do registro em vídeo e da observação seria possível capturar alguns episódios do cômico, em decorrência de acontecimentos por acidente ou por intenção, classificados como “os feitos e os ditos”, segundo a educação retórica clássica. E o riso poderia surgir, também, a partir de alguma manifestação de paródia ou de sátira, marcas do humor e do riso na linguagem intercambiada, nos procedimentos da conversa, no encontro. Ou, ainda, algum riso de desprezo resultando em conflito, como se escuta falar quando o riso e o humor se dirigem aos espaços mais disputados pela disciplina. Poder-se-ia, inclusive, capturar algum riso radical, um mau humor de ambos os lados – professor e alunos enfrentando a máscara da estupidez. Seguindo a indicação de Larrosa (2004) entendemos a estratégia desse estado que

costuma se apresentar com um rosto amável, uma mímica bondosa, um palavreado recoberto de boas intenções, uma gestualidade carregada de boa consciência. Somente um mau humor sustentado e encarniçado pode impedir que nos contaminemos com seu espírito sempre positivo” (LARROSA, 2004, p. 148).

5.4.1 Teatro na Sala de Aula

A diretora da escola sugeriu, para o dia da minha visita, assistir a um ensaio de teatro com alunos de cinco anos sob a direção da professora da classe. Sou convidado a conversar com os alunos, numa forma de aproximação com o grupo. As crianças fazem perguntas sobre o meu local de proveniência. Diz a professora que, no ano anterior, havia sido realizado um encontro com os alunos e seus pais, dentre os quais estão vários imigrantes de diferentes países da Europa, da África, da Ásia e das Américas. Naquele encontro, cada um fez uma pequena fala na sua própria língua, ou contaram alguma história infantil, além de trazerem um alimento típico de suas culturas.

Quando falei de meu país e lugar de origem, várias crianças fizeram imediata relação com o jogador de futebol Ronaldinho, ex-morador de Porto Alegre e atual morador de Barcelona. A seguir, as crianças falaram de diferentes países, comentando que os pais do “fulano” vieram da Argentina, outros vieram da Romênia, da Jordânia e da China.

Mais adiante, falando em português para a turma, fiz um comentário que provocou uma risada geral, um riso coletivo, talvez pela minha pronúncia ao me dirigir diretamente à professora. O sotaque do estrangeiro, a surpresa com algo já conhecido, porém dito de forma inusitada, deve ter provocado a reação animada. Aproveitei o momento positivo, de divertimento comum, e encerrei minha fala dando passo à atividade seguinte.

Para retomar o trabalho, a professora pede que todos fechem os olhos, se tranqüilizem, deitem sobre as classes, em silêncio, para lembrarem de seus personagens, em que lugar devem entrar e sair de cena no palco (estamos na sala de aula, mas eles devem imaginar o espaço da cena no auditório).³⁰ A professora pergunta : “Cada um já tem a imagem dentro (da cabeça, aponta com os seus dedos nas têmporas)? Estão fazendo teatro por dentro (da cabeça)?” “Sim!”, dizem as crianças. Memória do evento ensaiado, das frases decoradas, do espaço imaginário da floresta. Exercício mental da ação realizada. E o exercício mental para a futura ação que virá a seguir. Memória do passado em extensão para o futuro próximo.



Figura 2 - Fechar os olhos para lembrar.

A peça de teatro a ser apresentada é um conto africano que narra peripécias de uma menina chamada Massai. Quem apresenta é a companhia teatral dos alunos

³⁰ No dia seguinte, a professora me explica que esse procedimento é um “ensaio italiano”, relembrando as ações de cada personagem em silêncio e na memória.

da classe dos “Cavalos Negros”. Cada turma do jardim tem um nome: os Delfins, os Esquilos, os Cavalos Negros etc. Quando a professora chama a atenção da turma, muitas vezes, dirige-se a eles dizendo: “Cavalos, atenção!” Imagino que o mesmo deva ser feito com as outras turmas: “Esquilos, por favor!”, “Delfins, silêncio!”. Encontrei cartazes espalhados pela escola com fotos de alunos em gesto de silêncio, com os dedos na ponta dos lábios, conforme as figuras seguintes.



Figura 3 - Quadro de silêncio.

Diante da imagem me sinto pungido, capturado pelo silêncio, enquanto busco o riso. A imagem me atrai, me apresenta formas disciplinares em meio aos trajetos entre salas, nos corredores, no intervalo. Um dispositivo disciplinar presente nos deslocamentos pelo espaço físico, pelo cenário da escola. Uma lembrança constante à disciplina que favorece o estudo, o silêncio, a concentração, a escuta. Entendo a necessidade de silêncio para uma maior percepção de escuta, algo importante e necessário em determinadas condições de aprendizagem. A sua

“presença” é constantemente solicitada, tanto pelos professores quanto através dos artefatos visuais que estão dispostos cotidianamente. Por correrem o risco de se tornarem hábito – o visual, podem perder seu sentido, como nos alerta Bergson, falando de uma mecanicidade que se afasta de seu estado sensível. A repetição de um quadro que solicita silêncio, em imagem, pode desgastar seu pedido, perdendo a função como imagem e como ação. Ou, no caso de funcionar como um comportamento assimilado, a escuta atenta em silêncio, perante o quadro que avisa, constantemente, da sua importância e positividade, não impede que as pequenas subversões do riso apareçam.



Figura 4 - Silêncio em quadro.

É curioso notar que, nesta foto, os alunos se dispõem a serem modelos exemplares de um silêncio que se manifesta sorrindo. O momento da pose para o fotógrafo parece ter sido divertido.

Voltando ao conto, a pequena Massai vive numa floresta da Tanzânia, na África, onde surgem os personagens elefantes, rinocerontes, crocodilos, girafa,

macacos. Como inimigos da natureza, temos os caçadores maus que querem fazer uso das peles, chifres, cornos, para comércio de objetos “caríssimos”, como diz um dos meninos. A professora solicita a organização dos alunos por fila para pegarem as máscaras feitas de papel colorido e outros materiais.

“Normalmente, as crianças não ensaiam com os adereços, pois podem estragar”, conta a professora. Esse material é reutilizado alguns anos seguidos e não é feito pelas crianças. Mas, neste encontro, para o prazer do visitante, as crianças ensaiarão com os adereços. O simples fato desse “anúncio”, do uso das máscaras, já cria uma excitação e um movimento físico, ao que a professora avisa: “Mas temos de nos tranquilizar”.



Figura 5 - Vestindo as máscaras.

A fila organizada para recolher as máscaras logo se transforma numa festa que os disfarces provocam. Há muito divertimento, e o riso aparece de imediato, quando as crianças se olham “modificadas”. É o dispositivo da inversão, o homem que “vira bicho” e seu comportamento se altera. Há uma outra forma de ser e de

usar o seu corpo e a sua voz. Há diversas intenções de mimesis dos movimentos entre os alunos e alguns enfrentamentos entre os animais.

Dois meninos que usam o adereço de rinoceronte esboçam uma disputa com as cabeças e os cornos fazem um belo movimento no ar. A câmera registra rapidamente o encontro, entre outros rostos que se colocam em primeiro plano. A disputa também parece um abraço, ou vice-versa, o gesto se multiplica em sentidos. Uma vez distribuídas as “máscaras”, organiza-se a saída da sala para ir ao auditório.



Figura 6 - Abraço e luta.

5.4.2 O Ensaio

No auditório, as crianças que não estão em cena sentam no chão, à frente a ao lado do palco para verem os colegas. Há pouca luz e apenas os focos que iluminam o palco estão acesos. A professora faz alguns comentários sobre o silêncio necessário para o trabalho e sobre o andamento desse ensaio, passando toda a peça, do início ao fim.

A professora está fora do palco, observa a cena e narra a história, dando todas as coordenadas dos movimentos, entradas e saídas, e atua como “ponto”³¹ para as falas memorizadas ou as esquecidas. A história começa quando os pais da menina Massai avisam que passarão o dia inteiro fora da aldeia e que ela deve moer o milho. Os amigos da pequena Massai vêm convidá-la para um passeio, mas ela precisa terminar a tarefa familiar. Depois de moído o milho, Massai resolve dar uma volta pela floresta.

Enquanto a menina passeia, encontra um homem “alto e muito distinto”: é um caçador que procura elefantes. O caçador se coloca à distância da menina, buscando seu lugar no palco espontaneamente ou relembrando a “marca” já ensaiada previamente. A professora julga que ele deve estar mais próximo e então entra em cena para reposicionar o ator.

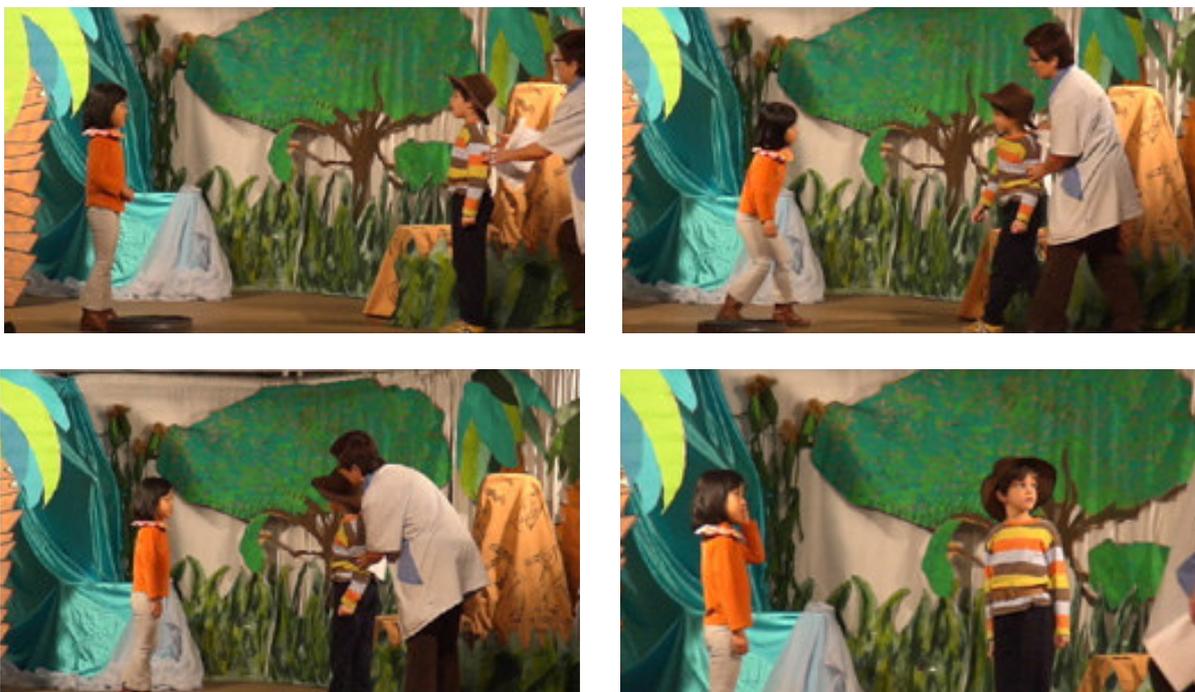


Figura 7 – Ajuste do espaço.

A pequena Massai vai ao encontro dos seus amigos elefantes e avisa do perigo, pois o caçador deseja roubar o marfim para fazer jóias. Os elefantes

³¹ Como na ópera, o ponto é o que acompanha o texto e o canto dos atores e dá as pontuações. Se forem necessárias, ou se o texto é esquecido, ele “sopra” o texto para os atores. Esse recurso é mais comum na ópera do que no teatro contemporâneo.

agradecem a amizade e o cuidado da menina. Na saída dos elefantes, a professora relembra a forma de caminhar dos animais, para que os alunos mantenham aquela caminhada pesada que já havia sido trabalhada, previamente, numa atividade de psicomotricidade. E assim ocorre, também, com os crocodilos: a professora relembra o caminhar dos animais, como se vê na seqüência de imagens.



Figura 8 - Relembrando as dinâmicas.

A professora também sugere que caçador tenha um andar marcado, com uma passada forte, diferente do caminhar cotidiano do ator. A professora ensina o modo de caminhar que deverá ser feito pelo aluno. A mesma situação se repete diversas vezes e cada caçador busca um animal diferente. Como a pequena africana deseja proteger seu ambiente, sempre dá uma desculpa para os caçadores, tentando evitar o abate e a exploração dos animais. Ao final dos diálogos, os caçadores repetem o bordão “*Oh-la-la, quina ràbia [que raiva]!*”.

A seguir, Massai encontra uma caçadora. A professora corrige a posição da caçadora, para estar bem frontal com a menina. Segue-se o diálogo, a caçadora quer encontrar rinocerontes e a menina diz que não viu nenhum rinoceronte durante a tarde inteira. A caçadora repete o bordão, mas desta vez a pequena atriz fala com muita energia e diz a frase realmente com raiva. A cena é cômica, o corpo ganha uma forma expressiva. A professora corrige a atriz para não gritar tanto e, mesmo baixando o tom de sua raiva, ela assume uma atitude adequada, saindo da cena com intenção justa, decepcionada pelo fato de não encontrar os rinocerontes. Ouve-se o meu próprio riso gravado no vídeo. A circunstância é cômica, há uma surpresa, há uma atitude da criança que parece ser de um adulto e se torna engraçada por

sua ênfase e pelo efeito dessa comunicação. A forma se desprende da estaticidade controlada que tem o ensaio, até esse momento, e há uma comunicação com o exterior. A menina “sai” da cena e encontra seu lugar no espaço mais amplo da comunicação, chegando até a platéia.

Ao final, todos os atores estão no palco e dizem em uníssono: “conto contado, conto acabado”.

Terminado o ensaio, todos os alunos se sentam no chão, na frente do palco, e conversam sobre a apresentação. As professoras auxiliares fazem comentários sobre o silêncio necessário, sobre a saída de cena, sobre a maquiagem. Um dos atores diz que falta o público, que virá amanhã. Então, vários lembram que seus irmãos, pais, ou primos, virão ver o espetáculo.

5.4.3 A Apresentação

No prosseguimento das observações, volto à escola no dia seguinte para assistir e registrar a apresentação, desta vez com o público tão esperado pelos alunos – irmãos, pais, primos, amigos. Talvez haja algum riso coletivo, algum humor que se revele, tal como nos contam a história e a literatura, como na festa popular que ocupava a praça – ágora, cena pública, ou como sátira a algum tipo de poder. Talvez haja algum riso moral, dedicado ao ensinamento dos costumes, ou por simples manifestação da graça, ou efeito de algum jogo inteligente de palavras, em adequação com o momento e o lugar. Com estas perguntas, com este olhar, me dirijo ao teatro do colégio, curioso.

Na sala de aula estão reunidos o elenco da peça e as professoras que se encarregam dos retoques no figurino e na maquiagem. Há muita excitação, as crianças correm, pulam diante da câmera e controlam a porta para que ninguém veja a surpresa antes da hora. Estão preocupados com os “invasores” de outras turmas, curiosos pelas transformações e por todo o movimento que se produz para esse evento.

A concentração em volta da maquiagem é grande, pois a pele ganha outra cor, há um contato com a matéria da pintura e algo se modifica no próprio rosto que só pode se ver no espelho. Ou no olhar atento dos outros.



Figura 9 – Entrando no personagem.

Os outros grupos do jardim começam a chegar para o espetáculo. O auditório está cheio de movimento e sons. Os professores vão organizando a chegada, colocando todos os alunos em seus lugares. Quando todos estão sentados, entram os pais, ávidos, com suas câmeras de fotos e vídeo. Por último, em silêncio, entram os atores. Alguns vão para o fundo do palco, por ordem de entrada em cena. Como não devem caber todos, alguns ficam fora do palco, esperando a sua vez. A luz se apaga, o espetáculo vai começar. Um “crocodilo e um elefante” estão diante da cortina e fazem uma breve apresentação para o público.

O primeiro esboço de riso acontece na frase do caçador: “*oh-la-la, quina rãbia!*”. A reação do público ainda é pequena, porém se percebe que o bordão tem um efeito cômico. É uma atitude coerente com a situação dramática e se torna cômica pelo desacordo: o gesto é grande, a frase é dita com força e a reação típica

de um adulto, nesse pequeno corpo de criança, parece algo fora de lugar. É engraçado porque diferencia, diverge, diverte.

O segundo momento de riso acontece com a entrada dos elefantes e o caminhar marcado dos três animais que tem um efeito cômico. Há um exagero no gesto que torna os três animais ritmados de forma artificial, resultando paródico. Vê-se a intenção e a sua realização de forma séria, as crianças agem tal como ensaiado, o evento surte efeito e promove o riso.

O terceiro momento de riso, mais evidente, se dá na entrada da caçadora, uma menina que imita o caminhar de um explorador, adentrando pela floresta de forma destemida, a passos largos e decididos. Também é cômica a sua atuação: é adequada para o papel e é engraçado por se ver um comportamento diferente, exagerado, novamente um corpo pequeno que age de forma adulta. Se esse passo fosse feito por um corpo adulto, talvez não causasse graça, parecendo uma caricatura.

Quando a pequena caçadora diz o seu bordão, “oh-la-la!”, o faz com tanta vontade e vigor que o riso é geral e ela mesma se diverte com a sua atuação. Essa aluna havia sido repreendida, porque excedia em volume, toda vez que ensaiava a frase. Era seu gosto, seu jeito, seu prazer. Essa expressão, que já havia sido disciplinada no ensaio, aqui se insurge com o gosto da pequena atriz. A resposta é imediata e a menina é animada pela reação do público, mostrando sua “abertura” para a platéia. O texto está no tom certo, o movimento é preciso, o efeito cômico é irresistível.

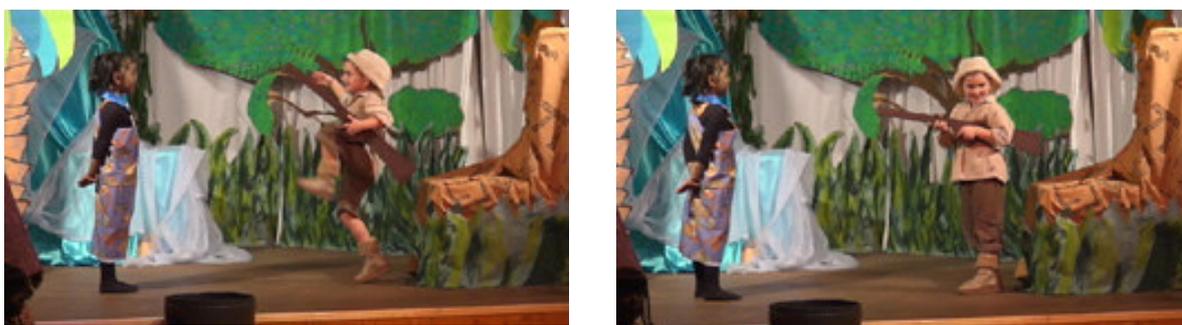


Figura 10 - O vigor do gesto.

Não há condescendência da platéia: o acontecimento é evidente e não há como explicar o que sucede a não ser o prazer do jogo de quem atua e a delícia da platéia, retribuída em fartos risos. Em geral, tudo ocorre como o esperado, pois está sob o controle da direção e de seus assistentes. Existem alguns imprevistos previsíveis, como o esquecimento das falas, o que obriga os atores a recorrerem ao ponto ou o ponto mesmo se antecipa, para garantir a continuidade do texto. A narração se adapta ao ritmo dos alunos. Ao final, muitos aplausos e a satisfação do elenco, dos pais e professores que comentam o trabalho das crianças.

A professora que está dirigindo o trabalho não tem experiência com teatro, na sua formação, mas tem a experiência de ter montado outros trabalhos na escola, ao longo dos anos. O mesmo ocorre com outros professores que costumam apresentar seus trabalhos de teatro com as turmas de jardim e de primária. Fico sabendo desse tema enquanto almoço junto com os professores, no refeitório. E surgem os comentários da importância da expressão pessoal, do uso do diálogo, da comunicação com o público, dos usos do corpo, da timidez superada. Todos os argumentos são a favor da presença da expressão dramática e do teatro na escola. O que temos, nessa observação, é um ensaio geral de uma peça de teatro, já na sua forma acabada, como espetáculo. Desconheço os processos por que passaram os alunos para chegar a esta representação. Sei que fizeram exercícios psicomotores, segundo me explica a professora, para encontrarem as formas de caminhar dos animais. O que posso inferir, além do que me é contado, é que não há uma “apropriação” do conto pelos alunos para que ele seja recriado, dentro da possibilidade de narrar essa história dramaticamente e na condição desses alunos como principiantes na representação. Talvez eles possam contar a história, através de uma narrativa oral despojada das convenções mais rígidas e deixada ao azar, á sorte, à chance de serem criados os elementos dramáticos, quando há. Dramatizar a história talvez demandasse outra forma de narrativa. Justamente porque não há o domínio da forma “acabada”, e nem se vê essa possibilidade de risco no ensaio, pois ele é todo dirigido, é que a narração-direção da professora pretende dar conta de uma representação que acaba por subordinar a ação das crianças que estão ali, mais do que o exercitar de autonomia. A apresentação está sob controle e o ponto

de referência é o narrador que dará os passos a serem seguidos. No lugar da disciplina, a criação. No lugar da ordem do espetáculo, a experiência dramática. No lugar do reaproveitamento do já sabido – corrigir espaço e tempo, se permitir o deslizamento por um horizonte que ainda se mescla com a bruma. O *logos* quer falar, o *jocus* quer rir.

Os atores (as crianças) não estão direcionados para o público, a não ser quando o ator tem vontade de ver o que está ali; dizem seus textos sem engajamento do corpo em ação, ou muito pouco. Nas raras vezes em que o corpo e o texto se aproximam, é quando surge o riso da platéia, uma reação que vai crescendo até que o último riso é percebido como envolvendo adultos e crianças. Pode ser devido ao pequeno caçador que faz seu gesto com tanta força e verossimilhança, que nos resulta cômico o excesso. É a ambigüidade entre a criança e o adulto, essa figura híbrida que se investe de um papel “adequado” e dá força à sua representação. Ou porque o bordão já se instalou e as crianças reconhecem como uma anedota, somada à qualidade da expressão do caçador. Aliás, ao final do espetáculo, diversas crianças de outras turmas começam a gritar em uníssono: “*oh-la-la, quina ràbia!*”, trazendo para o presente a memória de algo que foi dito enfaticamente, quando se rompeu o silêncio das cenas e quando o riso marcou a abertura para o outro e a devolução dessa manifestação do público para a cena. Esse é o instante de um acontecimento cômico (fugaz, passageiro), quando há o intercâmbio que Bajtín (2005) argumenta ser o movimento de relação dialógica, quando algum sentido se estabelece entre as pessoas que participam do diálogo por força da atitude “emotiva” - do tom de quem enuncia e da resposta ativa, a maneira com que o público reage.

O autor diz que

um dos recursos expressivos da atitude emotiva [...] do falante [...] é a entonação expressiva que aparece claramente na interpretação oral. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado [...], não existe fora do enunciado. [...] O significado da palavra está referido [...] a determinada realidade dentro de [...] reais condições da comunicação discursiva. Por isso [...] não só entendemos o significado palavra [...], mas adotamos frente a ela uma postura ativa

de resposta (consentimento, acordo ou desacordo, estímulo à ação) (BAJTÍN, 2005, p. 275-276).

No dia anterior ao espetáculo das crianças, enquanto observava uma aula no ateliê de formação de atores “Estudis de Teatre”, registrei um exercício que abordava as dinâmicas dos materiais³². Uma das explorações consistia em observar uma bola de borracha, perceber a sua dinâmica e, a seguir, tentar reproduzir esse movimento experimentando individualmente ou em grupo. O exercício se desdobrava em diferentes momentos do rebote: ação e reação, o tempo de saltar e o tempo de chegar ao repouso, o repique final pequeno e rápido, a reação de um grupo inteiro quicando, etc. E num outro momento da experimentação das dinâmicas, o grupo explora o elástico, quando se estira e volta rapidamente à forma inicial, num contínuo e dinâmico subir e baixar ou se alargar. O exercício se desdobra da ação física, como recuperação da dinâmica do material, até se configurar na mimesis de uma torcida de algum time que venceu uma partida, cantando “é campeão, oê-oê-oê...!”. Essa passagem do exercício para a representação de uma torcida esportiva se faz pela sustentação do recurso físico da matéria trabalhada (elasticidade, rebote, vibração sonora), somando-se o contexto, a circunstância dramática, a vitória. O grupo se fecha em um círculo, salta unido, abraçado, e vai abrindo a formação circular em direção ao público, para o olhar externo. O exercício é altamente energético, excitante e demanda grande engajamento físico. O comentário do professor, que conduzia o exercício, era de que o elástico permitia, pelas dinâmicas experimentadas, uma percepção de juventude, a expressão da alegria, do vigor do coletivo em grande dimensão, habitando o espaço com forte descarga de energia e produzindo uma intensa sonoridade.

No dia seguinte a essa aula dos materiais elásticos e com rebote, fui assistir ao espetáculo das crianças. Antes da apresentação, registrando o que acontecia na sala de aula, vejo um grupo de alunos que está esperando sua vez de serem maquiados, enquanto outros estão sendo vestidos e preparados. Sem terem uma tarefa específica a ser cumprida, eles correm pela sala e começam um jogo com grande movimentação. Quando chegam diante da minha câmera, começam a fazer

³² LULKIN, Sergio Andrés. Diário de campo, Barcelona, 2005-2006.

gestos e caretas, sabendo que estão sendo gravados. Há dois olhos: o da lente, que capta e reproduz numa tela pequena, e o do observador que direciona a câmera para o que ocorre. E eles começam, pouco a pouco, a criar a torcida que rebota, que salta e canta “vitória, vitória”, num movimento crescente e contaminador, o que leva a professora a vir, imediatamente, interromper o “festejo”.



Figura 11 - As crianças quicam e vibram.

Um dos exemplos da “festa” que se estabelece no coletivo da sala de aula, no espaço do intervalo, mas que não se encontra na representação teatral, é essa dinâmica vibrante, tal como no exercício do rebote. O vigor desprendido e o engajamento do grupo estão registrados apenas no intervalo ocioso, quando não há um controle da representação. A turma pula e vibra, porque há uma energia transbordante sem maiores controles externos que possa parar esse movimento, a não ser a insistência da professora que solicita ordem e atenção. A dinâmica que está em ação, no movimento espontâneo das crianças, reproduzindo uma manifestação das torcidas organizadas, não está transposta para a cena, o lugar apropriado para se tornar um elemento “vivo”, uma mobilização sensível. E quando ele surge de forma caótica, como matéria bruta, acaba por ser disciplinado em nome da ordem. Esse é um dos temas que pode servir à formação do pedagogo,

permitindo a sua apropriação em outras formas de representação – as dinâmicas das matérias e dos elementos da natureza. Não se pode afirmar que o conhecimento dos elementos e das matérias não esteja dentro de um currículo de formação tanto do pedagogo quanto da exploração cotidiana das crianças, mas o seu suporte para a criação é que parece ser desprezado, na forma usual de trabalhar dentro de uma sala de aula.

Tenho consciência que aquele excesso todo de vibração poderia ser perturbador para a organização controlada da turma com vistas ao teatro, que se faria a seguir. No entanto, lembro que o exercício feito com os alunos do ateliê de teatro, destinado à formação do profissional, buscava justamente poder reconstituir uma dinâmica viva, excitante, que ganha corpo e expressão no processo de criação teatral. É uma dinâmica que pode ser acionada como suporte para um texto, para um corpo, para um gesto, para uma ação coletiva. E, no entanto, essa mesma matéria, que se faz viva no intervalo da produção escolar, pertinente ao universo infantil, no momento de ócio e sem o compromisso da representação, é desprezada. Nem a ordem pode tolerá-la, nem se faz uso de sua potência para uma representação daquilo que é jovem, que está vivo e excitável, que é alegre (ou que está alegre) e, portanto, se revela pela sua força mais orgânica. O que se vê na representação “oficial” é a falta de organicidade, dependente de uma condução externa. As crianças estão com as máscaras, mas não habitam aquele lugar. Aquela organicidade que deverá ser estudada, no momento da técnica (da *tekhné*, da arte de saber fazer) do ator, para ser reconhecida e dominada e acionada, essa é a que surge quando o corpo coletivo se contamina da celebração, tanto nos adultos quanto nas crianças.

Na formação do profissional de teatro, os materiais elásticos e suas peculiaridades servem ao resgate da dinâmica viva daquela e de outras matérias. E dinâmicas similares se encontram também nas manifestações infanto-juvenis de prazer e emoção, quando tudo rebota, tudo salta, tudo vibra em uníssono. Na escola infantil, a dinâmica viva que brota do caos é o gesto que passa a ser disciplinado, pois sua presença empurra para fora do controle. A criança com a máscara tem o

dispositivo à mão, mas não chega a acioná-lo, não habita o lugar da máscara a não ser quando escapa pelo humor, pelo riso.

5.5 CENAS FAMILIARES

O episódio que descrevo a seguir se passa em uma residência familiar. Soube que, nesse dia, duas crianças estariam visitando familiares e desejava experimentar o efeito do chapéu de guizos como o adereço ou a máscara que faz bailar o pensamento. Algo como um adereço que se transforma em máscara, instigando o jogo e a representação.

Na tela da TV passa uma comédia de Charles Chaplin. Ao fundo da cena, há palhaços e uma platéia lotada, que se diverte com o nosso anti-herói, no meio de um circo. Na tela se mostra o equívoco do personagem diante de um número de mágica: as trapalhadas de Chaplin no centro do picadeiro e o descontrole dos animais que saem voando da cartola, servindo às gargalhadas de todos os assistentes. Marcelo e Márcia assistem ao filme em silêncio. Marcelo é filho do professor José, que é palhaço e dá aulas de inglês, tem 7 anos, e Márcia, sua prima, tem 8 anos. Os dois estão concentrados, absortos. Eu estou junto com eles e tenho um olho na tela da câmera, outro olho na TV e um terceiro olho nas crianças. A platéia do filme ri do ator no picadeiro. A diminuta platéia vê o filme na TV, mas não ri. Vez que outra a tia, que está na cozinha preparando o jantar, vem até a sala para ver o filme. Atenta ao filme, ri das *gags*, comenta algo em voz alta e retorna ao seu posto. Na sala, não se vê nenhuma reação, nem qualquer cumplicidade com o riso da tia ou com os seus comentários. Silêncio, apenas se ouve a música do filme.

Márcia e Marcelo estão familiarizados com a comédia, com o jogo do palhaço, com os vídeos de Chaplin, com o teatro na família. As duas crianças estão acostumadas com os disfarces e com a narração ficcional, a invenção de histórias com cenário e figurino. Logo, são crianças familiarizadas com a linguagem teatral em suas diversas nuances.



Figura 12 – Márcia e Marcelo.

Ao final do vídeo, as crianças são surpreendidas com um presente: dois chapéus de guizos, adereço típico do bufão. Esse chapéu, que faz parte de um universo imaginário, agora está materializado nas mãos infantis.

Ao vestirem seus chapéus, Márcia e Marcelo saem apressadamente para prová-los, diante de um grande espelho. Jogam com seus novos adereços, incorporando diferentes gestos e atitudes que podem ser improvisadas e testadas diante de seus próprios olhos. E mudam as vozes, mudam os comportamentos: suas falas deixam de ser convencionais e ganham um tom diferenciado, para sustentar essa nova figura que se revela diante deles. Márcia diz que se tornou a Rainha Azul-vermelha [*Blau-grana*, em catalão, identificando a bandeira e as cores do time de preferência, o Barcelona]. Marcelo diz que se tornou o “Patufet da Catalunha”³³, personagem típico, um peralta, um jovem que se mete em trapalhadas e delas se

³³ O Patufet é personagem infantil de um conto tradicional catalão. Patufet tem o tamanho de um grão de arroz e não cresce, porém é valente e gosta de aventuras. No conto, Patufet, escondido embaixo de uma couve, acaba engolido por um boi que está na horta de seu pai. Ao final, consegue sair do ventre do bicho numa lufada de vento, soprado para fora por um flato. O conto tem final feliz.

safa com muito humor. A Rainha do Barça e Patufet se encontram diante do espelho. A tia soa o gongo para a hora do jantar.

A seguir, os dois personagens entram num pequeno mundo imaginário no qual as ações se sucedem vertiginosamente. Márcia experimenta dinâmicas que mobilizam os guizos do chapéu, agindo em conformidade com esse movimento. O giro e a espiral ocupam o centro dessas atitudes, e os gestos complementares ganham uma forma exacerbada, assim como a fala. Márcia descobre objetos e com eles joga diretamente com a câmera de vídeo, mostrando-se e dialogando com o interlocutor que grava as cenas.

Marcelo dedica-se aos saltos e às posições típicas do palhaço que apanha, do comediante que mostra as nádegas ao cair de forma desajeitada.



Figura 13 - Os bufões aparecem.

Márcia vê um chaveiro que tem uma rodela de tomate feita de resina. Faz de conta que come o tomate e assume o pequeno monstro glutão. A mão em garra, a boca escancarada, a mastigação exagerada, o corpo extrapolado: é o mergulho no imaginário, é um “flash” da festa popular dos personagens rabelaisianos, que se materializa nos pequenos atores improvisadores diante do espelho.

Tudo se transforma: os objetos de decoração ganham vida, passam a ser integrados ao ambiente como formas vivas, não há limite para a imaginação. É a

máscara que passa a ser habitada, como se diz no jargão teatral. Habitar a máscara: dar um suporte de vida, fazê-la existir como uma entidade que ocupa o espaço; manifestar a sua presença. Habitar a máscara é superar a divisão entre o rosto que está por trás e o suporte material que está colado ao corpo. É a criação imediata que se lança pelos orifícios da razão e anima o objeto, completando, com o corpo e a voz, aquela imagem inspiradora que o chapéu do bufão propõe. Dilui-se o agente e aparece o personagem, com fronteiras distintas para a sua atuação.



Figura 14 - À boca cheia.

Um dos grandes diretores e mestres do teatro do século XX, e que segue pelo XXI, é Peter Brook. Um de seus livros marcantes para a pedagogia teatral, adotado como uma referência para quem trabalha com a educação, se chama *O espaço vazio* (1973). A partir dessa imagem, reiterada em muitos textos que fazem alusão a um lugar hipotético, o teatro investe numa possibilidade infinita de criação em que o “nada” do vazio se oferece ao “todo” da imaginação. Porém, o “nada” de Brook não é uma percepção de inércia e, muito menos, de aborrecimento, pois esse lugar pulsa, está aberto à ocupação, se oferece para ser mobilizado, pede a presença do

humano em suas múltiplas representações. O vazio de Brook é o espaço em instável equilíbrio, criando a tensão que fisga o seu espectador. Como ele mesmo define, o teatro ganha sentido quando se lança em um espaço de “livre intercâmbio” (BROOK, 2004, p. 41), do qual vai se nutrir para recriar as suas representações. Abertura para algo que está pulsando, ainda sem definição, mas que aguarda, em silêncio, o momento da ação.

O espaço hipotético ganha forma e conteúdo na ação dramática. Essa ação serve a diversas representações do ser humano e a todas as imaginações que ali ponham à prova sua comunicação. Há um lado do vazio que se preenche de ação dramática apresentada pelos atores, e há o outro lado do vazio no qual o público completa esse acontecimento, compartilhando da realização com seu olhar atento, sua escuta e suas paixões dispostas – vamos por eles, vamos a favor!

Na vida cotidiana, a ilusão que se cria ao contar uma história é um “se” ficcional: “se isto acontecesse, teria sido assim...”, e a narrativa inventa, conta, recria. No teatro, o “se” é real: “se isto acontecer, será assim”, e a cena ganha vida, o experimento se materializa, o sujeito da ação está presente, aquele que olha também está. No mínimo, se encontram dois sujeitos presentes. Um deles experimenta a história, o outro observa. Um deles cria o ato, o outro compartilha observando. Um deles é o ator, o outro é alguém do público, ou o diretor, ou o professor que está na sua sala de aula, no seu lugar de experimentação. E podem ser vários sujeitos presentes, de um lado e outro do espaço. A relação que se estabelece é dialógica: há um intercâmbio de sentidos entre esses dois grupos (ou duas pessoas) sobre um acontecimento comum. Quando se acaba, este evento se torna memória. e pode ser repetido, com nuances diferenciadas. E pode ser fixado, com algumas regras para a repetição, que o torna um novo “se” a cada vez que é retomado em ação. Os breves (ou longos) momentos em que os sujeitos presentes acompanham o ato dramático – drama é ação e o teatro é o lugar aonde se vai para vê-la – estão inseridos numa realidade maior que é aquela que circunda esse evento breve. Uma entrada em outra realidade, que parte da ficção, torna-se material e desaparece. Sua materialidade é um jogo.

Eu não poderia assegurar que, ao vestir o chapéu de guizos do bufão, as duas crianças assumam conscientemente uma forma de representar e de pensar, e que essa amplitude do pensamento grotesco se instale definitivamente. Mas a atitude aberta para a criação provoca um estado de jogo que dá asas ao pensamento e o corpo todo se implica numa dimensão extrapolada, fora dos gestos cotidianos, fora da lógica ordenada. O movimento é instigado pelo som dos guizos, solicita uma alteração na dinâmica, impõe outro tipo de deslocamento, pede movimentos ágeis, circulares e dançantes. Para que os guizos soem, há que se mover o corpo todo, sobretudo a cabeça. Nesse encontro psicofísico é que se torna viva a máscara, permitindo uma exploração de territórios distintos. O espaço vazio se preenche, o movimento ocupa o espaço de forma criativa, as dinâmicas provocam o corpo inteiro e o pensamento se mobiliza e “dança”.

5.5.1 A Janta

Na hora do jantar, a mesa posta, os dois bufões sentam para seu repasto. As crianças comem e continuam com seus chapéus. Aproveito a oportunidade para contar-lhes que há três palavras que costumo perguntar às crianças se elas sabem o que é, o que querem dizer. Conto que alguns dizem de um jeito, outros de outro.

“O que quer dizer 'humor'?”, pergunto.

Marcelo: “Humor quer dizer 'fazer rir’”.

Repete com tom de obviedade: “É fazer rir, não ficar brabo, estar contente”.

Marcelo pede à Márcia que dê sua opinião, pois ele já havia dado a sua.

Márcia: “É fazer rir, não ficar brabo”

Pergunto: “Se as pessoas estão brabas, isso também é humor?”

Marcelo: “Não!”, taxativo. Outra evidência, tal como o riso, tão óbvio.

Insisto: “Mas não se pode dizer que a pessoa está de mau humor?”

Marcelo: Em tom de evidência, diz mais uma vez “Isso, mau humor!”. E me olha quase com condescendência.

A tia entra na conversa e diz: “A palavra humor, mas usada do avesso, mau humor”. Outro olhar de obviedade de Marcelo em direção à sua tia, enquanto repete “mau humor”.

Volto a perguntar: “E outra palavra que eu queria saber é *Comic*. O que é *comic*?”

Comic, em catalão, designa as histórias em quadrinhos, o gibi, e também nomeia a categoria, o gênero cômico. O duplo sentido, aqui, gera um desencontro na conversa e encaminha o tema para a sua forma gráfica.

Márcia e Marcelo “saltam” juntos para responder, falando alto, não se escuta nada nem ninguém. Peço uma ordem para que se possa entender o que cada um diz.

Márcia: “*Comic* tem vinhetas”.

“Mortadelo e Filemón”³⁴, nos diz Marcelo, olhando novamente como se tivesse acertado mais um ponto no nosso questionário. Marcelo nomeia um gibi com esses personagens, o *comic*.

Pergunto se há algum filme que seja cômico, ou algo assim?

Marcelo, taxativo: “Não”.

Márcia, simultaneamente: “Tintim”, “Asterix e Obelix”. Ela não só responde, como também amplia o número de variáveis.

Marcelo, como que tendo perdido um ponto para Márcia, diz condescendente: “Há um filme de Mortadelo e Filemón”, enquanto dá umas boas garfadas no seu bife.

E ataco, para finalizar: “E o riso, o que é o riso?”

Márcia: “Quando estás contente!”

Marcelo me interpela: “Como que tu não sabes o que é o riso?”, enquanto masca a sua carne com gosto

Digo: “é que alguns dizem que é isso ou aquilo, não sei direito, por isso estou perguntando, para ter mais clareza”.

A tia retoma: “Então o *comic* somente são vinhetas? Só desenhos?”

Pergunto: “Se pode dizer que uma história é cômica?”

Marcelo: “Se for de *comic* [história em quadrinho], sim.”

E lanço: “o filme esse que estavam vendo, do Charles Chaplin, é de humor, é cômico ou é de riso?”

³⁴ Mortadelo e Filemón são os personagens principais da série de história em quadrinhos lançada em janeiro de 1958, do autor espanhol Francisco Ibañez. Ver www.mortadeloyfilemon.com

Marcelo, em seu tom de evidência e cumplicidade com a fala dos mais velhos: “É de humor e de riso”.

“Estão muito boas as batatas”, diz Márcia, dando por encerrado o assunto.

5.5.2 O Almoço

Salto no espaço: Porto Alegre, hora do almoço. Encontro Paulo (9 anos) e Luiz (8 anos) na casa da avó, e ainda está presente a bisavó, que veio para a refeição em família. Paulo e Luiz me contam suas impressões sobre o mesmo tema: humor, cômico e riso. A cena familiar está composta, outra vez. Todos comem e sabem que o gravador está ali para registro da conversa. Estamos todos vestidos à paisana, ninguém está de chapéu, muito menos aquele com os três guizos. No ar, farejo um sentido de saber e sabores. Sentados à mesa, enquanto serve-se a comida, proponho:

“O que é 'cômico'”?

Silêncio.

Ruído dos talheres nos pratos.

Digo que eles almoçam enquanto eu pergunto, e que já havia feito as mesmas perguntas para pequenos amigos lá na Espanha.

Luiz, concluindo, enquanto come, que a refeição permite um distanciamento da pergunta, diz que o comer serve como estratégia, “dá tempo prá gente pensar”.

Novo tempo de comer e pensar. Ruminação.

Luiz: “Cômico é engraçado”.

Paulo: “Cômico é uma coisa assim... que nos faz rir, uma coisa engraçada!”

Pergunto: “De vez em quando acontece alguma coisa que a gente pode dizer: 'isso é cômico'. Se pode dizer assim?”

Luiz: “Aham, sim”.

Silêncio, ruído de talheres.

Invisto, novamente: “E tem uma outra palavra que eu queria saber. Por exemplo, o que é 'humor'?”

Paulo: “Humor é... tem dicionário?”, pergunta para a avó.

Luiz: “Humor é... quando uma pessoa faz a outra rir.”

Insisto: “O que pode ser humor, Paulo?”

Paulo: Não faço idéia.

“Não faz idéia?”, comento.

Avó: “Não?”

Paulo tenta mais uma vez: “Humor...”

Avó: “Filme de humor, tu nunca viu?”

Paulo: “Já ouvi falar, mas nunca vi. Não sei o que é humor”.

Enfatizo: “E tu nunca ouviu uma pessoa falar assim, 'Hoje eu tô de bom humor!'?”

Paulo: “Aham, sim”.

“Não tá mal-humorada”, conclui Luiz.

“E quando não tá bem humorada?”, deixo em suspensão.

Paulo: “Mau humor!”, conclui triunfante.

Aproveito a vibração e pergunto: “E o que é o riso?”

Ambos respondem juntos, entremeados: “É quando uma pessoa acha alguma coisa engraçada e começa a rir. Isso é o riso” [tom de evidência, algo simples de ser respondido, óbvio].

Insisto: “E o que ele é, como se sabe que é riso? Como se descreve o riso?”

Luiz: “Ah, uma coisa engraçada!”

Avó: “É assim ó, buááá!”

Todos na mesa rimos da avó, fazendo uma caricatura do choro.

Paulo: O riso é rá-rá-rá!

Pergunto: “E o que a vó fez?”

Paulo: “Choro”

Avó: “Então, como que é o riso?”

Paulo: “Rá-rá-rá”, caricaturiza.

“Quando a gente ri é porque a gente está alegre. E a gente acha engraçada alguma coisa, porque alguém está de bom humor e contou alguma coisa gostosa”, conclui a bisavó.

O humor é algo que não se pode conter, é algo que escapa das descrições e definições. O humor ganha sentido no interior de uma cultura e uma comunidade nas quais circula e se expõe, onde é compreensível para os seres humanos que fazem parte dessa comunidade. É sensação, é percepção, é cognição e provoca estados de ânimo, “fala” aos estados do ser.

5.6 DO RISO AO SILÊNCIO

Como parte das minhas observações, tinha interesse especial em assistir aulas de atores e atrizes, que também atuam como professores de teatro em espaços escolares ou mediadores em espaços educacionais não formais, como centros cívicos e outras associações. Acreditava que a experiência prévia com o teatro poderia favorecer esse professor ou professora no uso de recursos e conhecimentos trazidos do lugar de formação para o espaço escolar, com uma observação dos matizes do cômico, entre outros temas. A observação da sala de aula poderia registrar um trânsito entre os conhecimentos adquiridos pelo ator ou pela atriz, impregnando a sua ação e a sua atuação no espaço pedagógico, quando se torna mediador da prática teatral com crianças e jovens. Com esse intuito, contatei uma associação cultural de bairro, chamada *Pa´Tothom* [Para todos], para conhecer as práticas teatrais com adolescentes. Tendo cumprido todas as formalidades, apresentando um resumo do meu interesse e do projeto de estudos, recebi um silêncio significativo como resposta ao meu pedido. Em seguida, buscando nos *ateliers* – como os *Estudis de Teatre* e o *Collegi de Teatre*, encontrei duas alunas e um aluno em atividades de formação profissional e atuando junto a escolas. Com essa nova perspectiva de encontro e registro, tive a oportunidade de acompanhar essa passagem entre o profissional em seu ambiente de formação e o seu lugar de professar o seu

conhecimento. Maria, Luzia e André abriram, generosamente, suas salas de aula para um olhar sobre a pedagogia, interessado no humor e no riso, como eu propunha.

*

André recém se formou como ator numa escola de teatro, com duração de três anos, e trabalha numa escola pública com crianças da 5ª série primária, com idades entre 10 e 11 anos. Todas as quintas-feiras à tarde, durante uma hora, o grupo se reúne numa sala de atividades múltiplas. O espaço destinado para o trabalho criativo tem pouca altura e as paredes de concreto provocam tamanha ressonância que se torna difícil escutar o que é dito. Há uma superposição de sons dificultando a compreensão, criando um clima saturado justo onde se busca uma percepção afinada. Diante desse obstáculo físico, seria necessária uma alteração do tom e da velocidade da emissão da fala, para que não houvesse tamanho eco e que cada fala pudesse ter o seu tempo de escuta, ainda que esse controle seja parcial. Creio que faria parte do processo de sensibilização uma escuta adequada ao espaço, criando-se um ambiente mais visual do que sonoro. No entanto, além das falas das crianças e das instruções do professor, há um gravador com um CD que serve de fundo musical, como uma proposta “relaxante” para acompanhar o trabalho, aumentando ainda mais a superposição de sons.

As crianças estão curiosas para saber quem é o convidado que não foi apresentado e que está instalando uma câmera de vídeo direcionada para gravar o trabalho. Costumo solicitar aos professores que me apresentem para que eu possa conversar com os alunos antes de iniciarem as atividades. Nesse evento, isso não ocorreu no início e a aula começou em seguida, sem tempo para um entrosamento prévio ao trabalho. Somando-se a todo esse movimento e à saturação sonora, o professor solicita silêncio constantemente.

O grupo começa a trabalhar de joelhos, no chão, e essa atitude provoca riso entre os alunos. É uma atitude que lembra uma cena religiosa e a composição é dramática, isto é, daqui se poderia partir para uma cena. Disposta desta maneira, a cena está fora do contexto religioso e remete ao seu sentido, deslocando-se de algo que seria sério, se fosse “de verdade”, para uma situação cômica. Não há nenhum comentário feito pelos alunos e percebe-se que há uma diversão com esse momento, que antecede o exercício.



Figura 15 - Aquecimento.

À medida que os alunos vão se envolvendo com os exercícios corporais, há maior produção sonora, falas, diálogos, e o professor insiste no silêncio e usa de tom de voz mais alto, a cada vez, para poder suplantare o próprio ruído da sala. Ouço o professor que pede “silêncio, silêncio absoluto!”.

No prosseguimento do trabalho corporal, o professor conduz a uma posição invertida, levantando as pernas para o alto. Um dos alunos quase chega a dar a volta para trás, levando ao limite o movimento. Aproveitando a posição do colega (de camiseta azul), o menino ao seu lado (de camiseta laranja) faz uma brincadeira, dando palmadas nas nádegas daquele que está com as pernas para o alto. O professor chama a atenção daquele que se valeu da condição indefesa do colega e o afasta da roda, para fora do exercício.

O aluno se retira do trabalho e assiste à distância. Lembro, nesse momento, da figura que sugere Jorge Larrosa (1998): o professor que se veste

com o chapéu de orelhas de burro. Veste a si, na sua condição híbrida entre o poder e a máscara da punição, e veste a cabeça do aluno, que é posto em evidência por sua conduta inadequada na ótica daquele que manda.



Figura 16 - De fora do círculo.

Não me cabe, aqui, uma avaliação dessas ações nem a culpabilização dos agentes. O que me captura, ao observar a prática da sala de aula, é detectar esses movimentos do humor que flui entre o divertimento e o sofrimento, entre a alegria e a punição. No caso em questão, não é o riso que revela o episódio, mas o sério, a ordem acatada, a ordem estabelecida pelo poder daquele que zela pela disciplina, como uma função exigida por esse papel. No entanto, apesar da exclusão, o evento ganha outro tom. A mobilização do grupo é forte, é contagiante. Mesmo à distância, o aluno que está fora do círculo refaz seu próprio exercício, de forma concentrada, com mais habilidade do que nas suas primeiras investidas. É o que chamo de “regeneração”, quando o contágio do prazer e o desafio superam o peso da censura, voltando o aluno a se integrar, de fora, pela sua própria experimentação. O gesto do aluno recupera a sua relação com a atividade e

reafirma a sua intenção. O aluno refaz sua condição de participante, superando a sentença do professor.

Ao final do trabalho corporal, o professor André anuncia aos alunos que, em breve, eles serão capazes de fazer um movimento completo de cambalhota para trás, como um especialista. E, para surpreendê-los, assim que termina a frase, demonstra o exercício. No entanto, sua execução é desajeitada e a queda é “engraçada”, provocando o riso de todos os alunos.

O que ocorre aqui é a típica situação do palhaço que prepara seu número nos bastidores e que, ao apresentá-lo diante do público, fracassa em seus intentos de agradar ao executar mal os procedimentos que haviam sido exercitados com sucesso até aquele momento.



Figura 17 - Refazendo.

No lugar do chapéu de burro, o professor veste o nariz vermelho, a máscara que lhe confere uma condição humana e poética. Não há uma autoridade acima dele para que lhe indique o chapéu a ser vestido, indicando o canto da sala ou o banco elevado, voltado para a parede. O que “salva” essa circunstância da identificação com o fracasso é o próprio humor do professor, que ri do próprio equívoco junto com seus alunos. É uma das máscaras deslizantes que se sobrepõe à toga, permitindo outra regeneração. É a admissão da impossibilidade que o torna humano,

vulnerável. É a insuficiência que o mobiliza para ir em busca de outra possibilidade de acerto. É a fragilidade que faz com que sua posição seja revista, diante da comunidade que acaba de assistir ao seu erro. É a sua queda ridícula que provoca o riso e que desfaz, temporariamente, a hierarquia. O humor, esse estado cambiante da percepção, permite que o professor André não se identifique com o seu drama e imponha qualquer tipo de restrição ao divertimento. Para recuperar seu lugar, depois da queda, o professor refaz o exercício, de maneira correta, com mais cuidado, com mais habilidade.

No prosseguimento do trabalho, o professor apresenta um exercício de manipulação do colega, conduzido como um boneco articulado. O colega que está subordinado à condução se deixa levar pelos comandos, tentando entender e entrar em escuta com o manipulador, sem que a palavra seja a condutora primordial. O silêncio da escuta é que permitirá o acordo, a movimentação mais fluida, mais justa e mais brincada, explorada na suas dimensões “física” e de jogo. O professor demonstra algumas possibilidades com um aluno no centro da atenção coletiva. Esse movimento sujeito à intenção do manipulador provoca riso. No momento seguinte, quando a turma de alunos passa a experimentar as manipulações, há mais ruído, há um divertimento evidente com as possibilidades de formas estranhas e os múltiplos sentidos de cada gesto. Aos poucos, há um conhecimento dos procedimentos e a atenção na exploração faz decrescer o riso, já não é tão engraçado e sim divertido pela multiplicação de possibilidades, conduzindo a um silêncio de escuta aos corpos e, eventualmente, um novo sentido cômico, menos banal, menos imediato. Como se houvesse uma “maturação” ou “saturação” do riso e a passagem para uma outra atenção, sem impedir a sua existência - o riso, o divertimento – como passagem, como evento transitório. No lugar do silêncio solicitado, constantemente, em benefício do “sério” do trabalho e da criação, há uma outra passagem possível, que permite o riso como fluxo, fluido em direção a outros estados e outras maneiras de comunicação.

Onde antes se solicitava um silêncio como disciplina que interrompe a fala desnecessária, agora o riso dá lugar para o silêncio que se constrói pela

concentração e pela qualificação da ação física. A qualidade do exercício não surge da seriedade mas de seu silêncio. Nesse caso, o sério se dramatiza, entra em ação, a partir do riso e do estranhamento. As duas crianças que jogam entram em um silêncio de dupla, no qual um tenta escutar a fala do outro, o comando, a intenção, o movimento sugerido, e consegue responder em sintonia, criando a comunidade dialógica sem palavras.



Figura 18 – O professor demonstra.



Figura 19 – Ações em silêncio.

5.7 DO DITO AO FEITO

Maria e Luzia são colegas na escola “Estudis de Teatre” e experimentam a criação de seus bufões. Como já mencionado na seção anterior, além da formação como atrizes, elas também dão aulas de teatro em escolas de Ensino Fundamental, para crianças de 7 a 10 anos.

Na escola para atores, um dos primeiros exercícios bufonescos propostos para a criação em grupo é “a sátira da sociedade”: uma dramatização que aborda diretamente cenas do cotidiano. Entre os grupos surgem algumas escolhas feitas pelos alunos: a observação e mimese de crianças em pleno jogo, a observação de críticos de arte num *vernissage*, um olhar afiado sobre clínicas de cirurgia plástica para mulheres, uma mirada em grupos ou seitas religiosas em suas atividades rituais. Luzia é a diretora de uma clínica que refaz os corpos femininos e busca enriquecer com algum implante diferente que lhe permita lançar como novidade no mercado. Tal como suas clientes, Luzia também tem seu corpo disposto ao tratamento de beleza que aplica nos outros.



Figura 20 - “Tuneadas”³⁵.

³⁵ “Tuneadas” é um termo da gíria espanhola que indica aquelas mulheres que fazem tantas cirurgias plásticas que se tornam evidentes as mudanças no rosto, desfigurando-as, muitas vezes.

Luzia diverte-se com as criações bufônicas e investe em distintas vozes, para lançar seu texto no espaço. Seu movimento estranho e seu olhar concentrado provocam a platéia, que se sente atraída por seus deslocamentos. Suas dinâmicas se revelam surpreendentes. Luzia inventa seu nascimento, em cena, saindo de dentro de outro bufão maior, o grande e majestoso profeta que vem à cena para ensinar. No entanto, o grande profeta solicita temas dos pequenos bufões, para anunciá-los como um grande discurso oficial. O grande profeta lê textos alheios que lhe são entregues em diminutos pedaços de papel, quase ilegíveis. Surge um jogo de “dialogia”, quando os pequenos acompanhantes do bufão profeta servem como ventríloquos dos enunciados que saem por sua boca. E quando o próprio orador duvida do que acaba de dizer, entra em conflito com aquele que lhe fez dizer algo que não está dentro de sua compreensão ou de sua ideologia.



Figura 21 – O parto do jovem profeta.

Luzia diz:

Creio que para encontrar este personagem foi através da busca desde o corpo. Tudo se dirigia para buscar a loucura do bufão desde o corpo até chegar ao sentimento, como se não saísse daqui [e aponta a cabeça]. Começas a buscar desde o figurino, passando pelo corpo... e começas a andar. Daí é uma cadeia: figurino, corpo, sentimento, e dás um grito “ihhhhh”. Aí começa tudo.

Luzia traz um texto para colaborar com as profecias, melhor dizendo, seu bufão vem junto da corte e, ao ser parido em cena, traz a palavra que prevê: *“cuando las puertas de la percepción se purifiquen las cosas apareceran como realmente son/quando as portas da percepção se purificarem, as coisas aparecerão como realmente são”*, de William Blake³⁶.

As investidas de Luzia em seu bufão tinham, como origem, uma bela passagem pelos tribunos, poetas e oradores, no módulo que antecede o grotesco. Os grandes oradores estão junto do aprendizado da tragédia, do coro e do herói ou heroína. A sua passagem pelos exercícios de tribuna, exercitando a retórica, lhe havia franqueado uma boa dose de discurso oficial, histórico, para seu ataque paródico, a partir do bufão. Sua composição sugeria um jovem mancebo tornando-se sábio, pouco a pouco. Seu texto, longe de ser algo risível ou previsível, tratava de um futuro incerto. É uma profecia que anuncia sua condição de eterna dúvida: quando as portas da percepção estarão purificadas? Quem garantirá esse critério? O que serão as coisas realmente, se não são o que são? Poderíamos pensar que essa condição abre lugar para a fabulação? Para a invenção de realidades?

Luzia conta que não ousaria propor um jogo de bufões com crianças. Luzia dá aulas de teatro para alunos de terceira série e sabe que o jogo do bufão vai além de seu

³⁶ William Blake, poeta, desenhista e gravador inglês (1757-1827). Nas páginas da internet encontramos a citação de distintas maneiras: "Si las puertas de la percepción fueran abiertas el hombre percibiría todas las cosas tal como son, infinitas" (Wikipédia); "Si las puertas de la percepción se depurasen, el mundo aparecería al hombre tal cual es: infinito" (bioyborges.blogspot.com); "Si las puertas de la percepción se abrieran todo aparecería al ser humano tal y como es: infinito. Dado que el hombre se ha limitado a sí mismo, divisando las cosas a través de las estrechas rendijas de su propia caverna" (www.pakintosh.com/percepciones/).

possível controle sobre todas as derivações das crianças. Ela mesma, em experimentação na sua formação, reconhece que o jogo do bufão lhe dá uma dimensão de liberdade que oferece risco. A professora tem cautela com seus alunos, tem cuidado com o outro, pois teme não poder controlar a situação.

Luzia sabe que as crianças são bufonas, bufoneiam situações, mas não gostaria de arriscar-se nessa direção, em seu trabalho prático. Alega, também, uma condição desfavorável no cuidado com o grupo: sente-se como uma *babysitter*, uma babá que cuida das crianças; há que cuidar e prover, além da prática pedagógica que ela gostaria de propor. E se a visão bufônica pudesse socorrê-la? Ou a razão poética, como propõe Maillard (1998)³⁷, com uma atenção na escuta do outro e suas proposições criativas?

A proposta de Jacques Lecoq, nas práticas de sua escola, introduz a categoria do grotesco, no qual surge o jogo do bufão, após o trabalho com o trágico e antecedendo as experimentações com o cômico. O bufão é uma criação individual, mas os “personagens” se agregam em bandos, seguindo uma proposta de jogo centrada, inicialmente, na infância. Diz Lecoq que “ninguém é mais infantil do que um bufão” e que ninguém pode ser mais bufão do que uma criança (LECOQ, 2004, p. 183). A partir dessa concepção, o trabalho com o bufão inicia com jogos infantis, localizados numa praça ou espaço aberto, onde aparecem os jogos tradicionais (o autor cita “polícia e ladrão” e “esconde-esconde”) e toda gama de comportamentos típicos como “a maldade e a ternura, a disputa, a possessão, o riso” (LECOQ, 2004, p. 184). O trabalho com o universo infantil evita toda exteriorização como um estereótipo e procura recriar estados próprios dessa etapa da vida, “sua solidão, suas exigências e pulsões, sua busca pelas regras do jogo” (LECOQ, 2004, p. 184).

³⁷ Razão poética, “razão criadora [...] capacidade de desenhar mundos possíveis [...] uma especial disposição da realidade – universo poético ou narrativo – que tem a particularidade de mudar a visão e, por isso, de formar cultura. [...]” (MAILLARD, 1998, p. 20-23). Recordando o que já foi exposto no capítulo 2, “Das heranças”, a racionalidade poética, segundo a autora, não é sinônimo de delírio e exige sujeitos capazes de serem criativos em todas as esferas da vida cotidiana, como um equilibrista que estira sua corda bamba para longe das certezas e ousa deslocar-se por um espaço de risco.

Maria participa do grupo “infantil” e lidera o bando. Maria se dedica às artes infantis, quando os adultos não estão em casa e as crianças habitam o lugar dos maiores. Os espaços são neutros e os jogos é que configuram o lugar. Do esconde-esconde aos jogos sexuais, o espaço neutro se transforma do inocente “play-ground” para um pequeno campo de batalhas, culminando em zonas mais privadas e íntimas, jogo em alta tensão: a submissão do corpo do outro, sob o domínio do prazer. Ao soar do gongo, a mãe está de volta e chama o bando para a refeição, fora de cena.



Figura 22 – Liderando o bando.

Na sátira da cena social, os “adultos” são tiranos que ordenam e massacram aquele que se rebela ou quando este não responde de imediato às ordens do líder. Sob o comando de Maria, o único homem do grupo é disposto fisicamente para o deleite de todas as meninas-mulheres, que simulam fetiches numa paródia das práticas de abuso e dominação. Maria também dá aulas de teatro para crianças da quinta série do ensino primário, com idades entre 10 e 11 anos. No período da entrevista, Maria ensaia um espetáculo criado a partir de improvisações dos alunos.



Figura 23 - Encontro com os alunos.

Na apresentação, um momento dedicado para falarem de si diante da câmera, os alunos repetem, um a um, uma forma quase única de exposição: meu nome é tal, tenho 10 anos, estou na quinta série da escola Sant Medir. O segundo, o terceiro, idem, todos dizem o mesmo, a partir do primeiro, que buscou uma forma própria. Mas, a partir da primeira forma, em questão de segundos, se estabelece que aquela – a maneira com que o primeiro se expressou - é a forma adequada. Suponho que passe por um pensamento do tipo “Se funcionou para o primeiro, há de funcionar para mim”. O último que se apresenta, repete a cantilena, mas se equivoca nos números e diz: “sou fulano, tenho 5 anos e estou na 10^a...”. O menino nem chega a terminar a frase, pois a reação ao equívoco é imediata. Diante da idade contraditória e da série inexistente, há uma reação divertida do próprio aluno, que se desconcentra, se mobiliza, faz mover o grupo, há um riso coletivo.

A repetição da mesma cena já ocorria no próprio ensaio, naquele momento de possível experimentação. No lugar da investida em novas proposições, ainda em criação, o trabalho mantinha uma “ordem” pela repetição. Algumas cenas eram refeitas de forma idêntica com todos os participantes, um

interrogatório sem fim, sem nenhuma variação nas perguntas ou nas reações dos próprios alunos. Enquanto isso, uma das alunas, que é considerada pelos colegas como a “tonta” da turma, aquela que apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem, serve de corpo sacrificado, diante da platéia.

Há um ritual mágico e um desfalecimento. Aquela menina que fica disponível para ser o objeto inerte, ou que é induzida a sê-lo pelo grupo, é aquela que não entra no jogo da repetição, mas está inerte no primeiro plano da cena. Aqui, o drama e o melodrama são mais evidentes do que o cômico. O outro, diferente, é aquele que está colocado no espaço da inércia. A repetição é o que ocupa o lugar da criação, do improvisado. A seqüência e a ordem são previsíveis e o riso só aparece quando há um pequeno equívoco, um feliz desacerto de palavras.



Figura 24 - Um corpo inerte.



Figura 25 - O grupo se identifica.

No trabalho escolar de Maria, eu esperava perceber alguma ressonância do trabalho feito no atelier de formação. Algo como uma transposição mediada da prática fundamental do atelier – escuta, observação, trabalho em grupo, criação em conjunto, convenções da cena, os universos das linguagens - para o trabalho pedagógico. Essa suposição partia do conhecimento da pedagogia proposta no atelier de formação, seguindo determinados passos para proporcionar ao aluno uma autonomia nos seus exercícios da criação. A fundamentação do trabalho no atelier não estava disposta para o trabalho com as crianças, aparentemente. No espaço escolar parecia que o momento de ensaio estava fadado à repetição de cenas embora o trabalho de formação vivenciado pela atriz-professora implicasse uma constante recriação das possibilidades de representação de um tema.

No atelier, a abordagem dos jogos bufônicos partia da extrapolação das convenções sociais. Maria passou de líder do bando infantil - jogando com o “ser- criança” e imitando comportamentos adultos, para um ser do bosque, uma figuração metamórfica de um “arbusto-mulher”. Surge com uma altivez

que sugere uma majestade, uma soberana. Vem dar à luz, em cena, a um ágil duende, que canta, faz trovas, faz piruetas. A mãe é exuberante e tem poder. O filho é um pequeno endemoniado.

Maria nos conta que é a “Rainha da Primavera”, porém, seu texto, ao final do trabalho, indica uma dimensão mais obscura ou densa do que no jogo da improvisação: alguém que se dedica à libertação do espírito – um asceta – que sente uma perturbação dos sentidos e desconfia que a morte está por perto. A soberana da floresta afasta os maus desígnios, jogando com aquela que vem lhe surpreender e ceifar-lhe a vida.



Fig. 26 - O parto do duende.

Toda essa mobilização solicitada na liderança do bando ou no poder real, vindo ao público para parir um novo ser exótico, como representação, não se evidencia na proposta de trabalho direcionado para o grupo de crianças. Parece ser algo que alcança seu sentido maior na distância do evento e a sua maturação não se faz nos tempos do ensino, simultaneamente para àquela que ocupa duas funções em torno do teatro. A provocação ao sentido da atriz, sua busca pelo jogo das representações, enquanto improvisa e cria, não parece afetar o “fazer” da professora. Parece que a vivência do sujeito que se lança no espaço da criação como atriz necessita amadurecer, para retornar ao estado de jogo e à criação já na transposição para a pedagogia. Esse fato não interfere na comunicação com os alunos, que é boa e que Maria estabelece bem, com confiança. Porém, a questão crucial, na minha percepção, permanece inquirindo: como acionar os suportes para a criação, permitindo uma recriação de um evento bem sucedido, seja ela na cena ou na sala de aula? E sem que se busque a repetição do mesmo feito e dos mesmos efeitos? Essa, me parece, é uma das questões que mobiliza a pesquisa de Gilberto Icle (2006), descrita no seu livro *O ator como Xamã*. Icle pergunta sobre o deslocamento que pode ocorrer do êxito na sala de aula, nos exercícios de formação do ator, para o êxito na cena teatral, quando o trabalho é levado ao público, quando se torna público. Como deslocar a experiência de um âmbito para outro, com transposições que sejam pertinentes aos diferentes espaços? Icle persegue uma rerepresentação tal como se fosse a primeira vez, de novo, ao vivo.

Minha inquietação observa o feito em outro cenário: das criações em improvisação na sala de aula de teatro, nas salas em que o ator e a atriz mediam e professam, dão aulas de teatro, ou são, em muitos outros espaços, animadores socioculturais. Como transpor, de um lugar ao outro, a recriação da energia original, da disposição para o jogo e do estado disposto à criação? Por que não ocorre algum “deslizamento” dos fundamentos da pedagogia da criação, tal como proposto no atelier, para o espaço escolar? Seria uma inadequação para as faixas etárias? Seria uma impossibilidade pessoal de fazer uma “transposição pedagógica”? Seria uma dissociação entre a formação de ator/atriz que joga enquanto cria seu próprio trabalho, porém perde essa disponibilidade quando entra no papel do pedagogo?

Seria um maior temor do ridículo e do equívoco diante daqueles com os quais, nos dizem na ordem escolar, devemos manter uma hierarquia e não mostrar os dentes?

5.8 AS MÁSCARAS EM CENA

Jorge Larrosa (1998) provoca o leitor ao descrever um orador que veste uma toga de professor e compõe seu douto figurino com uma capa puída, ou umas orelhas de burro, ou, ainda, um chapéu de guizos. Larrosa inventa essa estranha combinação com a intenção de experimentar um outro olhar sobre si, “por curiosidade, para ver o que acontece” diante do que poderíamos imaginar como uma figura excêntrica:

[uma capa puída, um chapéu de guizos, ou umas orelhas de burro] os signos do pícaro, do bufão e do bobo. [...] Se alguém veste a capa puída dos vagabundos, pode pensar da mesma maneira daquele que leva uma toga de professor? [...] Um professor com capa puída pareceria um impostor e não um professor de verdade. [...] E se veste toga, qualquer impostura pode representar uma postura e qualquer posição pode se converter em imposição (LARROSA, 1998, p. 210-211).

O figurino excêntrico coloca o professor na contramão de uma lógica sensata, como uma atitude inadequada para um “professor-palestrante”. Eis uma subversão passageira da figura do professor, em diferentes possibilidades de auto-representação: quatro máscaras com diferentes combinações - o professor, o bobo ou o ignorante, o pícaro e o bufão.

O livre trânsito entre papéis é tentador e persigo essa sugestão: quatro figuras reconhecíveis no imaginário “popular”, representadas em literaturas variadas, contos e lendas que circulam por castelos, mosteiros e salas de aulas públicas. Um trânsito entre o popular e o erudito, entre o sagrado e o secular, entre a cátedra e o picadeiro. Esse “papel” de quem professa torna-se, pela superposição dos figurinos e das figuras que atuam, uma representação ora dramática, cômica, ora derrisória,

moral, ora alguma outra forma de ser inusitada. Esse trânsito “ora isso, ora aquilo” entrelaça, mistura, faz fusões, esboça um espaço maleável de representações. Nessas superposições, o cômico e o grotesco estão circulando em torno da toga do professor, esperando a sua hora de vesti-lo para uma recriação de seu próprio papel.

Luis Beltrán (2002) diz que o humor, como um estilo que mostra a cara “festiva e vital do mundo”, se defronta sempre com as estéticas sérias, como o patetismo e o didatismo. O patetismo garante uma fábula e um herói que permitem à coletividade identificar-se com o *páthos*³⁸ desse personagem, narrado em grandes sentimentos e paixões, como na tragédia. O didatismo, por outro lado, é um domínio estético que busca, utopicamente, o bem supremo, constituindo uma ética através da consciência do leitor. A identificação deixa de ser com o herói e passa para o campo das idéias, no qual há diferentes posições, sempre obedecendo a um ideal, um *éthos*³⁹. O humor ataca as conexões entre o discurso oficial e o poder, ao propor uma dimensão igualitária na qual se diluem as hierarquias. A partir do século XIX, segundo o autor, o humorismo aparece como uma resposta aos discursos dogmáticos, e o riso ganha duas orientações, descritas de forma esquemática: o riso popular e o riso hierarquizado, culto. O riso popular garantiria a continuidade de uma tradição, inspirada na festa medieval, como forma de ataque às misérias da desigualdade e oposição ao mundo da cultura oficial, que legitima essa desigualdade. O riso hierarquizado se manifestaria enquanto forma de reprovação, de humilhação, daquilo ou daquele que não se submete à “hierarquia civilizadora” (BELTRÁN, 2002, p. 21). No entanto, diz o autor, permanece uma recusa da cultura acadêmica em adotar o humor como uma parte da educação, evitando o riso como um fenômeno estético. Beltrán diz que a etapa histórica que pior compreendeu o sentido do riso foi a Modernidade, por seu excesso de individualismo e pela identificação do riso com a burla, vista sempre por uma ótica negativa.

³⁸ O argumento patético, na retórica, é considerado um apelo emocional ou psicológico para captar o público.

³⁹ O *éthos* é um conjunto de valores que permeiam e influenciam uma determinada manifestação (obra, teoria, escola etc.) artística, científica ou filosófica (HOUAISS, 2001, p. 1271).

Larrosa (1998), abordando o riso na formação do pensamento, recorre ao sentido da palavra patética, a partir das distinções de Mikhail Bakhtin. Segundo o autor,

Na primeira forma de solidificação da palavra patética as convenções da linguagem estão ligadas à retórica que define linguisticamente um papel social: o predicador, o juiz, o profeta, o político, o crente, o cientista, o professor. Todos eles se apropriam das convenções da palavra patética. Sua linguagem, portanto, está plenamente identificada com sua posição, com seu poder, com sua categoria. (LARROSA, 1998, p. 220).

Por outro lado, a palavra que permite uma distância entre o papel e o falante é aquela que constitui a linguagem como uma “máscara”, configurando um discurso paródico, irônico, criando um tipo de “personagem” que não está identificado com a personalidade do falante. Para Larrosa, aqui se produz o riso, quando o espaço aberto entre o texto e o autor – o que fala – permite um lugar habilmente ocupado, dispondo dos recursos da linguagem sem que haja uma identificação por seu uso sentimental, retórico ou categórico, potenciando a sua força crítica e relativizando a força dos discursos sérios. Jorge Larrosa aborda com olhar dramático uma pedagogia que não se permite rir e que não exercita sequer a auto-ironia. De maneira humorada, Larrosa comenta:

não sei o que vocês terão lido, mas eu quase não me lembro de nenhum livro de pedagogia em que exista algo de sentido humorístico. Não tanto algo de sátira, de paródia, de ironia, essas formas inteligentes do riso, pois talvez isso fosse pedir demais, mas pelo menos alguma palhaçada, não sei, alguma bufonada, alguma estupidez, mas não das normais – porque dessas existem muitas, mas sim daquelas que se sabem estúpidas e que não pretendem ser outra coisa a não ser estúpidas e, eventualmente, opor sua declarada estupidez à estupidez mascarada e mentirosa dos que não se acreditam estúpidos (LARROSA, 1998, p. 213) .

A pergunta do autor nos lança em direção à história em que estão dispostos os argumentos para as oposições entre um pensamento sério e seus inimigos incontroláveis - o riso e o risível, que resistem às certezas. A oposição que supõe a exclusão ou dominação de uma das partes – o riso sempre em segundo plano - parece assegurar um lugar próprio

para o homem educado, evitando a contaminação da verdade séria e rígida. Larrosa pergunta: “Que acontece, então, na Pedagogia, para que se ria tão pouco?” (LARROSA, 1998, p. 213). Um dos argumentos do autor é certo caráter de otimismo, de esperança, que levaria o pedagogo a se constituir como um “crente”, evitando o riso irônico como um questionamento de si, uma forma de permanecer em dúvida, algo que poderia abalar uma convicção moral. Como sugere o autor, uma abordagem crítica do riso permite uma possibilidade de entendê-lo como algo que não foge do enfrentamento das contradições da vida. Ele diz:

nem exterioridade, nem barreira de proteção, nem oposição: composição. Gostaria de falar do riso como componente do pensamento sério. Não como aquele que se produz quando o pensamento sério descansa; tampouco como o componente que se defende da seriedade do pensamento; nem, sequer, aquele que luta contra o pensamento sério. O riso que me interessa aqui é aquele que é um componente dialógico do pensamento sério. [...] De um pensamento tenso, aberto, dinâmico, paradoxal [...] (LARROSA, 1998, p. 212).

No diálogo com a seriedade, discutindo com o tom moral da educação, o “riso auto-irônico” serviria como um questionamento da própria verdade. A ironia, no entanto, solicita uma comunidade que entenda a provocação da dúvida, um exercício de suspeição, e demanda certo distanciamento daquilo que é enunciado como se fosse uma “verdade”. A necessária cumplicidade ou proximidade entre os integrantes de uma comunidade destinatária do cômico é que torna possível o seu efeito positivo para o pensamento: aquece, mobiliza humores, “suspende” o trágico. E, ao jogar com linguagens paradoxais, de forma rápida, correm-se riscos: se o sentido do cômico não é apreendido no ato de sua realização, do seu acontecimento, ele pode ser entendido como mentira, violência, agressão, acentuando a perspectiva da desqualificação, gerando um efeito contrário às intenções de aproximação. O tempo ágil, a velocidade de compreensão e reação diante da ironia, reivindica interlocutores sensíveis a esse movimento, para que o duplo sentido favoreça uma ampliação do pensar sobre a verdade em jogo.

Convidado a apresentar meus temas de estudo no “Estudis de Teatre”, ao final de meu estágio em abril de 2006, para uma platéia de professores e alunos de teatro, fiz uso da proposição de Jorge Larrosa para exemplificar, em cena, a superposição dessas máscaras. A mobilidade de papéis, conforme a descrição do autor, configura uma superposição totêmica e cria uma representação híbrida daquele que professa. Digo, ao longo dessa exposição, que o risco do ridículo tem maior ou menor gravidade segundo o contexto em que ocorre, seguindo indicações do próprio autor que não se aventurou nessa façanha, embora tenha imaginado tal possibilidade. Na condição em que me encontrava, em uma sala de aula de teatro, diante de uma platéia familiarizada com o cômico e com o grotesco, essa encenação provocava um pensar sobre a pedagogia, mas não desqualificava o palestrante. Ao contrário: dramatizar essa circulação era a única forma de experimentar esse sentido para melhor defender a idéia que subjaz ao recurso cênico. Na imagem que segue, me permito a licença poética de vestir a gravata vermelha no lugar da toga (estava diante do autor!), atualizando a vestimenta da seriedade e aproximando do homem comum. Larrosa comenta que

Julio Cortazar [...] dizia que gostava de se olhar no espelho com a gravata ao pescoço, porque isso lhe dava a sensação de que um senhor de gravata tem de ser um senhor estupendo. [...] O que acontece é que, às vezes, alguém sente que começa a ficar com cara de gravata (LARROSA, 1998, p. 209).

A identificação com a gravata se assemelha ao tom de seriedade da identificação com a toga, orientando o agir daquele que professa dentro de uma adequação ao seu lugar – um espaço de conhecimento avalizado e com regras próprias. No espaço da criação, como uma aula de teatro, esses limites se tornam bem mais flexíveis, ainda que a atitude professoral se mantenha e seja pertinente. No entanto, a permanência num único estado de identificação, isto é, o uso de uma única máscara ou vestimenta – cara de toga, cara de gravata, cara de bobo, cara de esperto (pícaro), cara de bufão – sem a circulação entre elas, torna rígido o discurso.



Figura 27 - O homem de gravata.

É a palavra patética ou didática que se imobiliza no poder e não dá lugar para o humor, esse fluxo que permite a circulação entre diferentes discursos, revelando a humanidade através de seus matizes. Como descreve o autor, em contraponto com a linguagem direta da palavra patética, que se solidifica entre as convenções do poder, surge uma outra linguagem indireta, “a linguagem paródica, irônica, a linguagem que se utiliza como uma máscara e sabendo-se que é uma máscara. É a linguagem dos que falam 'como se'” (LARROSA, 1998, p. 221).

Vestir-se como um tolo, o bobo que é punido com as orelhas de burro e posto no canto da sala para servir como representação daquele que “não sabe”, é uma chance para a auto-ironia. O togado, o engravatado homem sério que se permite o equívoco e abre espaço para um riso reflexivo, admite a possibilidade dinâmica da contradição, “da desilusão, da antítese, da finitude, da insuficiência” (LARROSA, 1998, p. 216). Por outro lado, alerta Larrosa, há uma desqualificação da ironia por ser considerada como uma irresponsabilidade, “jogo perigoso com o nada, como aniquilação irresponsável de qualquer conteúdo, de qualquer valor” (LARROSA, 1998, p. 218).



Figura 28 - O homem de gravata com chapéu do ignorante.

Ao mesmo tempo, as máscaras que habilitam a linguagem paródica permitem olhar a posição daquele que fala sério, em seu lugar apropriado, com distância e com a habilidade sutil de circular por esse lugar sem ali fixar-se. A

mobilidade não é sinônimo de superficialidade: é um motor para a recriação do discurso com uma potência crítica que se estabelece justo na distância entre o falante e a sua posição. Nesse intervalo é que aparece o riso, tanto na sua materialidade quanto na sua abstração. O riso abstrato retira o falante de sua seriedade ou de sua compaixão e o coloca no lugar aberto da suspeição:

o riso é o momento da autocrítica da palavra, no sentido em que introduz o ceticismo sobre a própria palavra e uma fina consciência da contingência e da relatividade da situação comunicativa. [...] Quando irrompe o riso, a própria situação comunicativa perde seu “patetismo” e se transforma em mascarada, em teatro, em ritual. E, de repente, tudo é percebido debaixo de outra luz (LARROSA, 1998, p. 224).

A superposição de máscaras produz uma dinâmica, combinando “a idiotice e a inteligência” (LARROSA, 1998, p.222). As figuras cômicas, montadas sobre aquele que professa a sua verdade, geram “uma distância reflexiva em cujo vazio instala-se o poder subversivo do riso” (LARROSA, 1998, p. 225). Assim,

o riso mostra a realidade a partir de outro ponto de vista. Essa seria a função de desmascaramento do convencionalismo existente em todas as relações humanas. O riso isola esse convencionalismo, desenha-o apenas com um traço e o coloca à distância. O riso questiona os hábitos e os lugares comuns da linguagem. E, no limite, o riso transporta a suspeita de que toda linguagem direta é falsa, de que toda vestimenta, inclusive a pele, é máscara (LARROSA, 1998, p. 223).

O chapéu de guizos, como costuma usar o bufão, obriga a uma dinâmica que rompe com os hábitos apreendidos. A máscara serve para revelar aquilo que já faz parte do costume, do que já está educado e obedece a determinado padrão de comportamento. Para obter uma sonoridade e mobilizar as suas três pontas, o chapéu de guizos solicita de seu portador uma “dança” que provoca o pensamento:

o chapéu de guizos não é uma máscara a mais, mas é uma garantia contra a fixação das máscaras [...] e impede que as máscaras, crenças de si mesmas, se solidifiquem e se imobilizem. E essa é sua contribuição para a aprendizagem: não a destruição das máscaras, mas o reconhecimento de seu caráter de máscaras e o impedimento

que se grudem completamente. O chapéu de guizos dá agilidade, permite que a consciência continue fazendo piruetas (LARROSA, 1998, p. 225).



Figura 29 - O homem de gravata com o chapéu de guizos.



Figura 30 - O chapéu que faz bailar

O humor em movimento, em corpo espiralado que gira sobre diferentes eixos, em equilíbrio instável, provoca ou implica outros tantos fluidos: força centrífuga, fazer deslizar uma idéia sobre uma superfície, atrito de um plano com o outro, criando sentidos múltiplos e ambigüidade, por associação e analogias. O líquido pede uma vertente, um furo mínimo, alguma rachadura na lógica do sentido, para que o humor se desloque e provoque o movimento do pensar, ampliando horizontes e saltando no meio de brechas estreitas.

O humor estancado vai apodrecendo como a água parada. Na água parada, no humor enfermo, se desenvolvem outras *bios*, outras vidas, outras palavras. Surge outro mundo daquilo que se estanca. Mas a água parada não satisfaz quando se deseja o prazer de matar a sede, de beber, de umedecer, de fluidificar. As purgas se fazem necessárias não para que estejamos de todo livres do amarelo humor, da densa melancolia. As purgas permitem que o humor se torne mais fluido, ao se condensar em *logos*, podendo marcar diretamente um discurso.

Investir nessa máscara-dispositivo, o chapéu de guizos, como metáfora de um pensamento bufônico, me levou a perseguir essa figura como um possível personagem conceitual. Vestir o chapéu de guizos não é uma garantia para alcançar esse estado aberto ao jogo e à criação. Torná-lo uma companhia do pensamento, o “amigo” que dialoga com o pensamento, talvez seja a operação mais justa, ainda que esse personagem nos aproxime do risco do ridículo.

6 VESTINDO A CARAPUÇA

Com idéia, com som ou com gesto, o duende gosta das bordas do poço em franca luta com o criador. Anjo e musa escapam com violino ou compasso, e o duende fere, e na cura dessa ferida que nunca se fecha está o insólito, o inventado da obra de um homem (LORCA, 2000, p. 121).

Humores, *líquores*, chispas, zás, pequenas moléculas dramáticas que se chocam, como bolas de bilhar. Tal como no início, dizer as palavras que encerram é momento cruciante. Abrir e fechar, os dois momentos de encruzilhar, algo se afina, o foco se contrai. De memória, procuro Lorca (2000) para inflamar a figura do duende, esse que vem ferir e pungir os momentos de criação, depois que outras musas e outros anjos passaram com suas benesses. Partículas de lembranças, vestígios de história e filosofia, questionadores instigantes e tantos viajantes, cada um transportando o seu fardo e farnel para a viagem.

Após navegar por águas incertas, desço no primeiro porto e atravesso as geografias que me levam ao deserto. Agora, é a travessia árida o que me cabe enfrentar, com esta caravana de vozes amigas e outros ecos desconhecidos. Há que se cruzar um deserto, valendo-se dos instintos e dos sentidos habilmente dispostos pelo bobo de Lear: perscrutar as ações banais, olhar entre falas simples, atentar o ouvido para pequenos deslizes, algum susto, alguma queda. O deserto árido que se antevê entre a educação do homem sério e a sua satisfação ou deleite, a sua alegria a plenos pulmões, essa *poiésis* em pleno engenho solicita uma abertura ao risco. O deserto, que precede o percurso do riso por entre as brechas do siso, não é um novo campo a ser conquistado de forma civilizada. O deserto se reapresenta enquanto um lugar estranho que serve como paisagem para um horizonte sem fim, extensões ilimitadas. Longe das trajetórias idílicas, com caminhos verdejantes, férteis e sombreadas, o deserto nos solicita a urgência para a percepção de uma grandeza desconhecida.

Para me manter na tradição de responder com uma pergunta, escuto as palavras de Georges Minois quando diz: “de fato, se o homem é o único animal que ri, ele é também o único que sabe que vai morrer. Será que o riso não existe para consolá-lo dessa amarga certeza?” (MINOIS, 2003, p. 612). Ainda que eu não concorde com a idéia de sermos “o único” animal que sabe de sua morte, a força de sua retórica insta aquele que lê a pensar sobre a finitude e o seu tempo de vida entre as grandes dimensões estéticas. Não tenho a pretensão de ignorar a dimensão trágica das nossas vidas e nem de menosprezar o drama do outro, quando causa empatia em seu fracasso, em suas mazelas e sofrimentos. A moral da fábula é para que se pense em cada pequena história que se refaz a cada tentativa de preencher a falta; uma pequena história que emerge e volta a mergulhar no mistério; uma fabulação que se preserva para reinventar nossas existências. Não creio que uma aposta no humor e no riso se tornem, ingenuamente, uma salvação ou uma superação das radicais condições de vida que atravessamos, em todo o planeta. No entanto, tenho simpatia pelo gesto da escrava trácia que ri junto ao poço do sábio, ao resgatá-lo de seu tombo: primeiros socorros.

Desde o silêncio, Georges Bataille (1989) nos fala do poeta, aquele que vem buscar o público para escutá-lo sabendo que ele mesmo não chegará à suficiência de ser como a multidão. Faltarão vozes, que sempre estiveram presentes nos grandes momentos da história para sustentar, em coro, o sileno que escuta as risadas da praça de Rabelais. O eco e a ressonância são desejados, como parcerias para o riso. Bergson (2001) já havia dito: não é bom que o homem ria só. Se faz necessário o coro, a comunidade que compartilha. Isso convoca Bataille, mais uma vez, que conta o seu encontro, em Londres, com o filósofo inglês. Na urgência que antecedia a visita, Bataille leu o famoso ensaio de Bergson, *O Riso*, e conta, em *A experiência interior*, que nem o ensaio nem o filósofo lhe causaram muito entusiasmo. Morey (2005) acrescenta, com propriedade: “ali onde Bergson afirma que um homem sozinho não ri bem, Bataille entende que um homem, quando ri bem, nunca está sozinho” (p. 253).

A propósito dessa parceria, autor e duplo, Jacques Lecoq, falando de sua pedagogia, nos oferece uma imagem potente quando descreve o bufão como aquela máscara que entra em cena e traz nos ombros o herói. Deposita no centro da ação aquele que vem para falar, ao final. E se retira para o silêncio, enquanto observa. Michel Azama (1993), ao final de suas *Cruzadas*, nos deixa em cena com uma heroína-mãe. É a mãe coruja, a mãe que vela seus filhotes mortos no campo de batalha. Diz que devolve seus filhos para a terra, abrindo pequenos sacos de cinzas amarrados ao seu vestido, revolvendo o solo com a metralhadora do seu último rebento morto em batalha, ali, a seus pés. E a mãe diz:

o caminho me serviu de bandagem e de água e esponja, verteu sossego sobre as minhas feridas. A viagem continua o final eu desconheço. Invejo os homens que dormem em suas casas de infância rodeados de rostos conhecidos. Sigamos. Toda esta desordem da maldade humana é mentira e aparência. A ordem é a lei do universo que faz todas as coisas redondas. [...] Continuemos. Ei! Ei! Ficou alguém por aí? Ei! Tem alguém por aí? Ei, alguém! Tem que restar alguém... (AZAMA, 1993, p. 143). [Tradução do autor]⁴⁰.

Na rubrica, Azama diz que a personagem sai a passos cansados. E conclui indicando um *oscuro final*. Na cena, onde se joga a experiência da dobra, após o escurecer previsto pelo autor, o bufão segue o seu caminho, em silêncio, e sai conduzindo a aurora, lentamente.

⁴⁰ Na versão em castelhano:

La Clueca

"Ha muerto./ Extraña velada la que pasé cuando encontré a mis hijos fríos de muerte/ y los velé en el campo de exterminio. Cuando me levanté en la mañana helada/ y los abandoné allí donde habían caído/ para mirar el camino frente a mí./ El camino me ha servido de vendaje y de agua y de esponja/ ha vertido sosiego sobre mis heridas./ El viaje continúa el final no lo conozco./ Envidio a los hombres que se duermen en la casa de su infancia/rodeados de rostros conocidos./ Sigamos./ Todo este desorden de la maleza humana/ no es sino mentira y apariencia./ El orden es la ley del universo que hace todas las cosas redondas. [...] Continuemos./ Eh! Eh! Queda alguien ahí?/ Eh! Queda alguien ahí? Eh alguien! Tiene que quedar alguien..."

Se dirige hacia el fondo a pasos cansados. OSCURO FINAL." (AZAMA, 1993, p.142-143)

REFERÊNCIAS

- ACTO SOBRE LA RISA. Revista de pensamiento artístico contemporáneo. Acto #2/3. Santa Cruz de Tenerife, 2005.
- ALBERTI, Verena. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- ARANTES, Valéria Amorim. *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006.
- ARISTÓTELES. *Poética*. 7ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003 (7ª ed.)
- AZAMA, Michel. *La esclusa/Cruzadas*. Santander: Universidade de Cantábria, 1993.
- BAJTÍN, Mijaíl. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. P. 248-293.
- BAKHTIN, Mikhail. *Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999. 4ª edição.
- _____. Mikhail. *Rabelais and his world*. Indiana: Indiana State University, 1984.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. P. 11-62.
- BATAILLE, Georges. *La experiencia interior*. Madrid: Taurus, 1989.
- BELTRÁN, Luis. *La imaginación literária: la seriedad y la risa en la literatura occidental*. Espanha: Montesinos, 2002.
- BERGER, Peter. *La risa redentora: la dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós, 1998.
- BERGSON, Henri. *O Riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos)
- BLUMENBERG, Hans. *La risa de la muchacha tracia: una protohistoria de la teoría*. Valencia: Pre-textos, 2000.
- BONDER, Nilton. *O segredo judaico de resolução de problemas*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

- BREMMER, Jan e ROODENBURG, Herma (Org.). *Uma história cultural do humor*. São Paulo: Record, 2000.
- BROOK, Peter. *Más allá del espacio vacío: escritos sobre teatro, cine y ópera 1947-1987*. 2ª ed. Barcelona: Alba Editorial, 2004.
- _____. *El espacio vacío*. Barcelona: Península, 1973.
- BURGUESS, Ron. *Escuelas que ríen: 149 ¾ propuestas para incluir el humor en las clases*. Buenos Aires: Troquel, 2003.
- CASTRO, Manuel Antônio. *Poiesis, sujeito e metafísica*. In: CASTRO, Manuel Antônio (Org.). *A construção poética do real*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004. P. 13-82.
- CODOÑER, Carmen. *Do diálogo ao Teatro*. In: GAYO, Gaspar Morocho (Coord.). *Estudios de drama y retórica en Grecia y Roma*. León: Universidad de León, 1987. P. 113-122.
- DASCAL, Marcelo. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Porto Alegre: RBS, 2004.
- EMERSON, Caryl. *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Difel, 2003.
- FERRAZ, Maria Cristina Franco. *Nove variações sobre temas nietzschianos*. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 2002.
- FERRER, Christian. *Patafísica y conocimiento*. In: *PATAFÍSICA*. Logronho: Pepitas de calabaza, 2004. P. 7-16
- FONALLERAS, Josep Maria. *Más (y lo siento) sobre Mahoma*. *La Vanguardia*, Barcelona, 12 fev. 2006. Opinión.
- FOUCAULT, Michel. *A história da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997. Col. Estudos, n. 61
- GAYO, Gaspar Morocho (Coord.). *Estudios de drama y retórica en Grecia y Roma*. León: Universidad de León, 1987.

- HIPÓCRATES. *Conhecer, cuidar, amar: o juramento e outros textos*. São Paulo: Landy, 2002.
- HOLQUIST, Michael. 2 ed. *Dialogism: Bahktin and his world*. Londres: Routledge, 2002.
- _____. Introduction In: BAKHTIN, Mikhail. *Rabelais and his world*. Indiana: Indiana Press University, 1984.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- _____. *Teoria e política da ironia*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. P. 169-202.
- ICLE, Gilberto. *O ator como xamã*. São Paulo: Perspectiva, 2006. Coleção Estudos, n.233.
- JARRY, Alfred. *Gestas y opiniones del Doctor Faustroll, Patafísico*. Buenos Aires: Atuel, 2004.
- _____. *Ubu*. França: Gallimard, 1978. Coleção Folio.
- JOUBERT, Laurent. *Tratado de la risa*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatria, 2002.
- JUSTO, José Sterza. Humor, educação e pós-modernidade. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006. P.103-125.
- KUPERMANN, Daniel. *Ousar rir: humor, criação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogía profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LECOQ, Jacques. *El cuerpo poético.: una pedagogia de la creación teatral*. Barcelona: Alba, 2004.
- LORCA, Federico García. *Conferências*. Brasília: UNB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000. P. 109-126. Conferência realizada em Buenos Aires, em 20 de outubro de 1933.

- LULKIN, Sergio Andrés. *Diário de campo com anotações realizadas nos Estudos de Teatre e Universidade de Barcelona*. Barcelona: Maio de 2005 a abril de 2006.
- MACEDO, José Rivair de. *Riso, cultura e sociedade na Idade Média*. Porto Alegre: UFRGS/UNESP, 2000.
- MAILLARD, Chantal. *La razón estética*. Barcelona: Laertes, 1998.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. São Paulo: UNESP, 2003.
- MONTES, Elina. Introducción. In: JARRY, Alfred. *Gestas y opiniones del Doctor Faustroll, Patafísico*. Buenos Aires: Atuel, 2004. P. 9-20.
- MOREY, Miguel. De la santificación de la risa. *Acto sobre la risa*. Acto #2/3, Revista de pensamiento artístico contemporâneo. Santa Cruz de Tenerife: 2005. P. 247-265.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Rideel, 2005.
- _____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p.51-94.
- _____. *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editoria, 1998a.
- _____. *Ecce homo*. Madrid: Edimat, 1998b.
- 'PATAFÍSICA. Logronho: Pepitas de calabaza, 2004.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PIRANDELLO, Luigi. *O humorismo*. São Paulo: Experimento, 1996.
- _____. *Écrits sur le théâtre et la littérature: l'humour tragique de la vie*. Paris, França : Denoël, 1968.
- POLLOCK, Jonathan. *Qué es el humor?* Buenos Aires: Paidós, 2003.
- PROMORSKA, Krystyna. Introduction. In: BAKHTIN, Mikhail. *Rabelais and his world*. Indiana: Indiana Press University, 1984.
- PROPP, Vladímir. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática, 1992.
- PUEO, Juan Carlos. *Ridens et Ridiculus: Vincenzo Maggi y la teoría humanista de la risa*. Zaragoza: Tropelías/Universidad de Zaragoza, 2001.
- SASTRE, Alfonso. *Ensayo general sobre lo cómico*. Guipúzcoa: Hiru, 2002.

SHAKESPEARE, William. *Rei Lear*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1998.

_____. *Hamlet*. São Paulo : Abril Cultural, 1981.

SHATTUCK, Roger. En el umbral de la 'Patafísica. In: 'PATAFÍSICA. Logronho: Pepitas de calabaza, 2004. P. 67-84.

TRIBUNA JUDAICA. Recado. São Paulo, ano IX, n. 178, 3 a 17 dez. 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VEGA, Maria José. De lo risible. *Academia*, Revista del cine español, Academia de las artes y las ciencias cinematográficas de España, Madrid, n. 11, p. 25-28, julho, 1995.

VIDAL, M.C.B.; MARQUES, J.A.. A presença do humor nos seriados: aproximações com A Grande Família e A Diarista. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27, 2004. Porto Alegre. Anais, São Paulo: Intercom, 2004. CD-ROM.