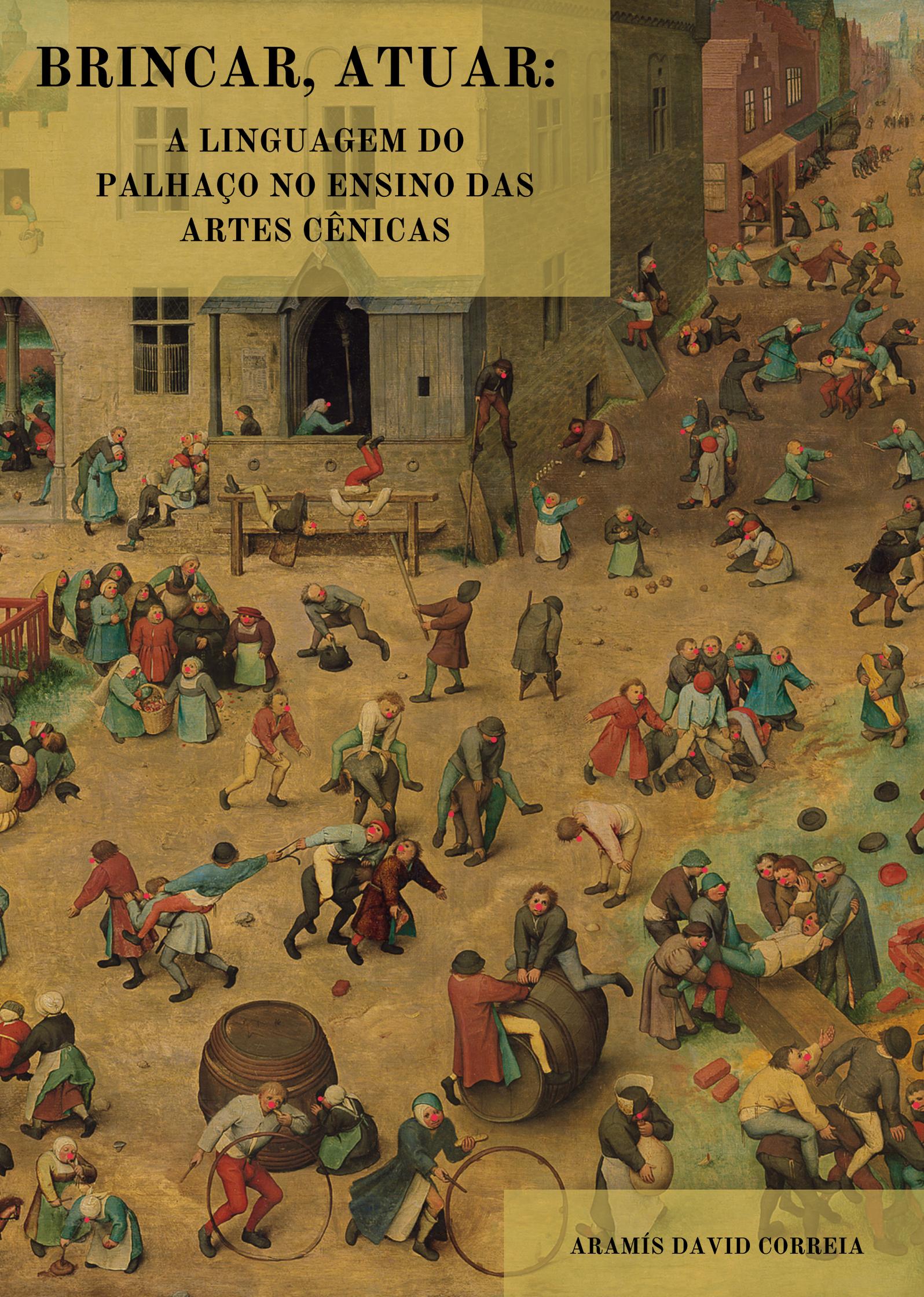


BRINCAR, ATUAR:

A LINGUAGEM DO PALHAÇO NO ENSINO DAS ARTES CÊNICAS



ARAMÍS DAVID CORREIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC

DOCTORADO EM ARTES CÊNICAS

BRINCAR, ATUAR:
A LINGUAGEM DO PALHAÇO
NO ENSINO DAS ARTES CÊNICAS

ARAMÍS DAVID CORREIA

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^ª Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade
Linha de Pesquisa: Processos Formativos Educacionais – PFE

UNIRIO

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Letras e Artes – CLA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC

ATA DA DEFESA DE TESE PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR

LOCAL: Meio Digital

REALIZADA EM: 13 DE OUTUBRO DE 2020

CANDIDATO: **ARAMIS DAVID CORREIA**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. ELZA MARIA FERRAZ DE ANDRADE (Orientadora)
Prof. Dr. JORGE MARIA LARROSA BONDIA (UB)
Prof. Dr. NARCISO LARANJEIRA TELLES DA SILVA (UFU)
Prof^ª. Dr^ª. NARA WALDEMAR KEISERMAN (UNIRIO)
Prof^ª. Dr^ª. ANA LÚCIA MARTINS SOARES (UNIRIO)

TÍTULO DA TESE: **“BRINCAR, ATUAR: A LINGUAGEM DO PALHAÇO NO ENSINO DAS ARTES CÊNICAS”**.

A sessão pública foi iniciada às 10:15 horas. Após a exposição de cerca de sessenta minutos, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca durante cento e cinquenta minutos.

A Banca, após a avaliação, considerou o candidato **aprovado com louvor**, tecendo os seguintes comentários:
A banca ressaltou entusiasticamente a qualidade do trabalho, o empenho e a dedicação à pesquisa, alargando as várias dimensões do ensino das artes cênicas no IFRJ sob a perspectiva das brincadeiras nos campos da palhaçaria e da Educação. Recomenda-se a publicação.

A sessão foi encerrada às 14:30 horas. Na forma regulamentar foi lavrada a presente ata que é assinada pela orientadora e a pelo candidato.

Elza Maria Ferraz de Andrade
A. D. C.

*Ao mestres e aos palhaços que me precederam.
Aos primeiros por me ensinarem a amar o mundo,
Aos segundos por me ensinarem a rir dele!*

Gratidão aos parceiros de viagem!



Se quer ir rápido, vá só,
Se quer ir longe, vá acompanhado
(Proverbio africano)

Com alegria, identifico uma grande quantidade de pessoas, a quem agradeço por me fazerem chegar tão longe, passando por tantos lugares. A começar por uma tríade de professoras que agiram diretamente no fomento e na interlocução deste estudo: à Elza de Andrade, por me aceitar sem hesitação nesta empreitada, pela afetuosa e bem-humorada orientação, que ofereceu base e incentivo a todos os meus voos. À Ana Achcar, por ser a Madame que batizou o Arame, por ter me aberto as portas da Enfermaria do Riso, pelas observações na qualificação e, por agora, compor a banca de defesa de tese. E, à Melissa Caminha, (ERAM - ES) que se integrou a pesquisa ainda antes de me conhecer, sendo co-orientadora na Espanha, colaborando com a viabilidade e proveito durante minha estada lá. As agradeço profundamente pelas contribuições e pela amizade que desenvolvi com cada uma!

Obrigado aos primeiros leitores e leitoras deste trabalho, aos professores que aceitaram o convite para avaliá-lo, em suas diversas fases: ao querido Jorge Larrosa, com quem estabeleci um inspirador diálogo desde suas aulas na Universidade de Barcelona; ao Narcisso Telles, da UFU, cuja produção artístico-intelectual acompanho e admiro à longas datas; à amada Nara Keiserman, a quem tive o privilégio de ser orientado no Mestrado, a quem agradeço também pela delicadeza em me aproximar de Elza. À professora Marina Henriques, por seus provocadores comentários na qualificação e por agora compor a banca como suplente, juntamente com Felipe Ribeiro, da UFRJ amigo querido, que acompanhou as diversas fases deste estudo, com quem agora construo mais este laço. Minha gratidão por aceitarem participar deste belo rito de iniciação que é a defesa da tese doutoral.

Meus agradecimentos se dirigem também à algumas instituições: À CAPES pelo financiamento e acompanhamento de todo o período de estudos na Espanha. Aos funcionários e estudantes do IFRJ, que na pessoa do diretor Jefferson Amorim me deu todo incentivo, ao Marcus Vinicius, que colaborou decisivamente com as providências do meu afastamento e aos colegas de equipe de Artês, por suas adaptações na minha ausência. A todos do PPGAC-UNIRIO, especialmente aos diferentes coordenadores ao longo do curso: José da Costa, Adilson Florentino e Vanessa Oliveira; aos professores das disciplinas que ali cursei: Ana Bulhões, Roseane Trota, Mona Magalhães e Ana Achcar. À Pós-graduação em Educação da PUC-RJ, meu reconhecimento ao prof. Marcelo Andrade (in memoriam) por compartilhar sua paixão pela Educação. Assim como, à toda equipe da Escuela ERAM (Girona - Espanha) que me acolheu de forma tão solícita; como foi o caso do professor Jordi Jané, que me recebeu em seu seminário de Circo, com quem mantive instrutivas conversações. Os agradeço por tornarem este trabalho possível.

Muito obrigado aos que colaboraram com outras demandas tangenciais mas necessárias, como: os amáveis Johnny Melville e Carolina Feliú, que nos acolheram em momento decisivo em Barcelona; à professora Emma Quiles, por me incluir em suas inspiradoras aulas na Universidade de Barcelona; ao Flavio Souza, pelo café para o “sanduíche”; à Dona Maria Argentina, por las clases de español; à Íris Marini e a Brenda Dardari, pela atenciosa e paciente revisão ortográfica; a la misma Brenda, gracias por la revisión del resumen; ao Edgard Ribeiro, thanks for the summary; ao Vitor Vivas, pelas dicas etmológicas e morfológicas, ao Rafael Guimarães, pela orientação com as ações administrativas. Muchas gracias!

Saúdo gratamente aos palhaços de todas as épocas da Enfermaria do Riso - UNIRIO, por terem aberto este lindo caminho. Em especial, aos que mais brinquei: Pastilha (Juliana Brisson), Amnésia (Bel Flaksman), Aurélia (Camila Farias), Baqueta (Akauã Santos), Rita Lina (Ana Kailani), Sabuga (Katjuscia Dantas), Glace Mel (Elisa Neves), Almofadinha (Julia Fernandes), Wanderful (Wanderson Rosceno), Chantily (Vitória Falavena), ToBe (Beto Corrêa). E, aos palhaços com quem joguei nos diversos cursos de formação. Bravo!

Uma seção de agradecimentos afetuosos aos parceiros que a vida me deu: ao Rodrigo Crísóstomo, minha primeira dupla de palhaço; ao Moyseis Marques que nunca me deixa esquecer que somos moleques; ao Luis Cabral que me contou das escolas de teatro; ao Vinícius Arneiro e Francine Barros, por tantas trocas; à Cléa Maria/Preta que, além de tudo, me apresentou a Pós da PUC-RJ; ao Fernando Maatz, à Fabiana Fontana e os da “Anti-cia”, meus cúmplices; aos núcleos: “Bar do bigode”, “Comitê da doidêra”, “Conselho do Chopp”, “Ovo extra”, turma de doutorado de 2016. Gratidão por serem quem são em minha vida!

À minha amada e divertida família: meus pais; minha irmã/sobrinha, minha vizinha, meus sogros, cunhadas/sobrinho, pelo amor e incentivo inabaláveis. Especialmente à Julia Marini, por me acompanhar em todos os momentos desta viagem, pela parceria de vida!

Aos meus alunos de todos os tempos que me fizeram o professor que sou!

A todos vocês, cujas participações ultrapassam minhas possibilidades de nomeá-las, me restando apenas registrar:

Gratidão!

RESUMO

A presente tese mapeia a reestruturação realizada nas aulas de Artes Cênicas do IFRJ, campus Maracanã, voltadas aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A partir da linguagem do palhaço, a investigação explorou a proximidade entre brincar e atuar, depreendendo múltiplas estratégias e compreensões, chegando ao que poderia ser entendido como uma pedagogia profana (LAROSSA, 2010). Com isso, efetivou mudanças nos dispositivos de ensino: exercícios, aulas, propostas de cursos; culminando na revisão do próprio ofício do professor de teatro em seus discursos, instrumentos, papéis e atitudes. Ao fim da escrita, destacam-se as principais contribuições agregadas às práticas escolares e uma ponderação sobre as possibilidades de uma didática para as Artes Cênicas.

Palavras-chave: Palhaço, Brincadeira, Docência, Ensino das Artes Cênicas, Ensino Médio.

RESUMEN

La presente tesis mapea la reestructuración realizada en las clases de Artes Escénicas del IFRJ, campus Maracanã, dirigidas a los cursos técnicos integrados al bachillerato. A partir del lenguaje del payaso, la investigación exploró la proximidad entre jugar y actuar, captando múltiples estrategias y entendimientos, llegando a lo que podría entenderse como una pedagogía profana (LAROSSA, 2010). Con esto, hubo cambios en los dispositivos didácticos: ejercicios, clases, propuestas de cursos; culminando en la revisión del propio oficio del maestro de teatro en sus discursos, instrumentos, roles y actitudes. Al final de la escrita, se destacan los principales aportes agregados a las prácticas escolares y uno planteamiento sobre las posibilidades de la didáctica para las Artes Escénicas.

Palabras clave: Payaso, Juego, Docencia, Enseñanza de Artes Escénicas, Bachillerato.

Abstract

This thesis outlines the restructuration carried out in the Performing Arts classes at IFRJ (Federal Institute of Rio de Janeiro), Maracanã campus, focused on technical courses integrated to high school. Based on the clown's language, the investigation explored the proximity between playing and acting, apprehending multiple strategies and understandings, reaching the point of what could be understood as profane pedagogy (LARROSSA, 2010). With that, it made changes in the teaching devices: exercises, classes, course offers; culminating in the revision of the drama teacher's job crafting regarding their speeches, instruments, roles and behaviors. At the end of this writing, it is possible to highlight the main contributions added to school practices, as well as, a consideration of the possibilities of a didactic for the Performing Arts.

Keywords: Clown, game, Teaching, Performing Arts Teaching, High School.

Iconografia

- Capa BRUEGEL, Pieter Bruegel. **Jogos infantis**. 1560. Óleo sobre tela com intervenção digital. Museu de História da Arte, Viena, Áustria.
- Agradecimentos ANTONI, Ib. **Cirkus Shuman-Charlie Rivel**. 1967. Cartaz com intervenção digital.
- p. 1 SASSE, Arthur. **Albert Einstein**. 1951. Fotografia.
- p. 27 RIDER-WAITE. **O louco**. 1910. Carta do Tarot, Ilustração.
- p. 81 Autor desconhecido. **Palhaços na praia**. Fotografia.
- p. 128,
136-139 CORREIA, Aramís. **Registro de aula - Alunos**. Fotografia.
- p. 152 Autor desconhecido. **Buster Keaton e trem**. 1956. Fotografia. Orange County Archives.
- p. 218 SANTOS, Bernado. **Palhaço Arame**. 2018. Fotografia.
- p. 255 CHAPLIN, Charles. **O circo**. 1928. Filme.
- p. 262 Autor desconhecido. **Meribeth Old**. 1950. Fotografia.
- p. 275 Autor desconhecido. **Malas**. Fotografia. Europeana Collections.

ROTEIRO DE VIAGEM

- Banca de Defesa III
- Dedicatória IV
- Parceiros V
- Resumo, Resumen, Abstract VIII
- Iconografia XI

PREPARATIVOS DE VIAGEM

- Previsão do tempo p. 2
- Passaporte p. 3
- IFRJ - "70 anos de excelência" p. 9
- Capitalismo e mutação cognitiva p. 13
- Artes na "Escola de Química" p. 17
- Ah! Finalmente o palhaço p. 18
- Caminho p. 23
- Antes de partir p. 26

I PARTIDA

I ESCALA

- Palhaçaria como campo p. 28
- **Jogar, atuar** p. 32
- A linguagem do esporte no teatro de Brecht p. 34
- O jogo teatral em Spolin p. 36
- O jogo segundo Ryngaert p. 38
- Convergências p. 40
- Jogar, brincar p. 41
- Brincar da criança p. 42
- Brincar do brincante p. 44
- Conotações do brincar p. 46
- Enfim: brincar, atuar p. 49

II ESCALA

- **Pedagogia profana** p. 52
- Disciplina, micropoder e cuidado de si p. 54
- Experiência como intenção p. 58
- Emancipação e Autonomia p. 61
- Como os palhaços são formados? p. 66
- Palhaços de teatro p. 70
- Formação teatral a tradição circense p. 72
- Palhaços de hospital da Enfermaria do Riso p. 75
- Aterrissagem p. 80

ROTEIRO DE VIAGEM

II JORNADA

- 
- I PARADA ○ Jornada de Investigação no IFRJ p. 82
○ **Diagnóstico - 2016 - 1 p. 84**
Resultantes p. 85
Conclusões parciais p. 87
Perspectivas p. 89
- II PARADA ○ **Brincadeira como estratégia de ensino p. 91**
Brincadeiras de abertura p. 94
Brincadeiras de preparação p. 97
Brincadeiras de palco e plateia p. 101
Roda de conversas p. 105
Alcances das brincadeiras p. 111
- III PARADA ○ **Aulas e cursos p.114**
Planejamento como rota de navegação p. 117
Curso: variações cômicas sobre o processo colaborativo p.123
Curso: figurino e identidades p. 127
Curso: comicidade, identidade e colaboração p. 132
- IV PARADA ○ **Processo avaliativo p. 140**
Proposição artística p. 141
Dimensões atitudinais p. 144
Memória do processo artístico p. 147
A linguagem secreta das notas p. 146
○ Traslado p. 151

III CONEXÃO

- 
- Entroncamentos: Papéis da Docência p. 153
- I ESTAÇÃO ○ **A linguagem do professor p. 162**
1) Metáfora do Futebol p. 169
2) Metáfora do Strip - tease p. 170
Alcance das metáforas p. 171
- II ESTAÇÃO ○ **Artefatos do professor de Artes Cênicas p. 174**
O nariz - vermelho como máscara p. 175
O espaço p. 179
A ribalta p. 183
A música p. 185
Roupas para brincar p. 188
O ensino pela materialidade p. 196
- III ESTAÇÃO ○ **O monsieur como brincadeira do professor p. 197**
Outras perspectivas p. 205
Experiência como professor - jogador p. 208
Potencial emancipador p. 210
- ESTAÇÃO TERMINAL ○ **O Professor que me tornei p. 211**
Palhaço e professor artesãos p. 212
Docência pela / para artesanaria p. 216
○ Desembarque p. 217

ROTEIRO DE VIAGEM

IV CHEGADAS

CHECK-OUT 

p. 219

DESSAFAZENDO AS MALAS 

A escola como skholé p. 222

Ancestralidade p. 226

Mediação p. 228

Coletividade p. 234

Corporeidade p. 238

REGALO  **Por uma didática das Artes Cênicas** p. 250

V JET LAG



A nostalgia do toque p. 256

VI LEITURA DE BORDO



Referências p. 262

VII BAGAGEM EXTRA



p. 276

A) Cronograma de trabalho 2016 - 1

B) Memória da criação: Todos por elas / Folder

C) IFRJ - Rota: 2019 - 1

D) Avaliação da recepção teatral

E) Estudo dirigido - Roteiro

F) Divulgação das apresentações de G2

VIII BAGAGEM DE MÃO



Memória das brincadeiras - Livreto anexo

Erra uma vez

nunca cometo o mesmo erro

duas vezes

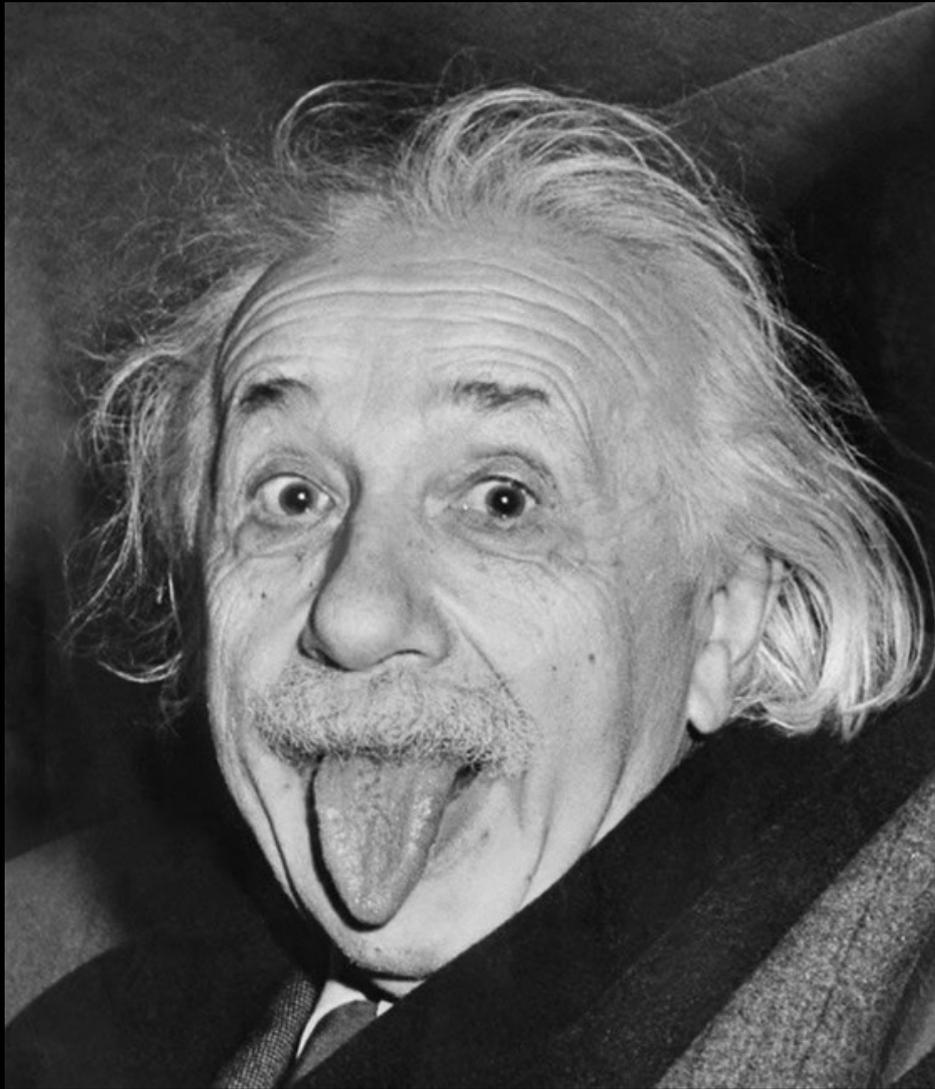
já cometo duas três

quatro cinco seis

até esse erro aprender

que só o erro tem vez

(Paulo Leminski)



**PREPARATIVOS
DE VIAGEM**

Previsão do Tempo

Escrevo daqui, do final da segunda década do século XXI, depois da pós-modernidade, do pós-dramático, quando talvez estes termos não signifiquem exatamente o que eu queira dizer, afinal chegamos na pós-verdade¹. Escrevo no Brasil e na Europa, entre 2016 e 2020. O que quer dizer que, enquanto escrevo, no Brasil ocorre um *impeachment* com contornos de golpe de estado, sucedido da posse de um presidente ilegítimo e seguido da prisão política do ex-presidente que mais investiu na educação do país, o que abriu espaço para subida ao poder de um presidente abertamente autoritário. Na sequência, é concedida a liberdade ao ex-presidente e seu processo judicial é questionado. No correr dos acontecimentos, o mundo é acuado por uma pandemia de um vírus, até então, desconhecido, que só aqui teve mais de cento e sessenta mil vítimas fatais.

Então, para construir uma metáfora de previsão do tempo para viagem, diria que escrevo no meio do olho do furacão de incertezas, da balsa no maremoto de indagações. Pois, em meu modo de ver a juventude, a escola, o país, o mundo, já não são mais aqueles, aquelas, aquele...

Porém, como escrevo sob inspiração do universo do palhaço, algo do arquétipo do *trikster*² me inspira a seguir em movimento mesmo na instabilidade. Em uma das

¹ Termo da cultura política, em que a produção de factoides midiáticos de grande apelo popular- as chamadas *fake news*- atingiram um status jamais imaginado, graças a seu uso sistemático como arma política.

²O *trikster*, é uma figura arquetípica, presente em inúmeras culturas, tradições e mitologias. Trata-se de um tipo ambíguo e contraditório, que prega peças, zombando e transgredindo todo tipo de regras e normas de comportamento. É embusteiro, astuto e malicioso; praticando boas e más ações sucessivamente. Por isso é, ao mesmo tempo, admirado e temido. Frequentemente cômico, também é conhecido como o “herói trapaceiro”, por vezes, entendido como deus, espírito, animal antropomórfico, homem ou mulher. Há estudos que o entendem, como o arquétipo diretamente relacionado ao Palhaço. Mais a este respeito em: QUEIROZ, Renato da Silva. *O herói-trapaceiro. Reflexões sobre a figura do trickster*. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 3 (1-2): 93-107, 1991, p. 94.

representações mais potentes, ele é “o louco”: um viajante que contempla o mundo, mesmo estando na beira do abismo. É preciso rir da própria desgraça, não com niilismo, mas como quem espanta o medo e tem esperanças de encontrar saídas. O caos exterior solicita nossas convicções e motivações existenciais. Obriga a não desperdiçar energias com aquilo que não seja essencial: o encontro com os pares, os relacionamentos afetivos, o riso, a festa e a criação de estratégias de sobrevivência. Quando a impermanência, a mudança e a transformação são imperativos, algo convoca a perguntar: o que é indispensável a ser feito agora?

Escrever uma tese tem também alguma coisa do gesto de Sísifo de empurrar a pedra esférica para o topo da montanha mesmo considerando que ela irá rolar ladeira abaixo³. A cada releitura uma reescritura. Porém, aceitando os fluxos do devir, que são a própria natureza e condição da escrita, cá estou apontando o que de mais emblemático me fez encarar o desafio que temporariamente concluo. Ou será que apenas, mais uma vez, me preparo para ver a pedra descendo pela ribanceira?

Passaporte

Durante toda minha vida fiz teatro: em casa, de baixo da mesa para os primos; nas diferentes escolas em que estudei; na igreja, com peças religiosas; no carnaval, nos blocos de rua. Eram oportunidades de praticar algo parecido com o que à época entendia por teatro. Quando não havia ocasião, eu e quem estivesse por perto inventávamos uma festa à fantasia, uma “pecinha” escolar, ou algo do tipo. Até que no ensino médio entrei para a antiga Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro pensando em seguir uma

³ Segundo a mitologia grega, Sísifo foi condenado pelos deuses por tê-los desafiado. Seu castigo foi empurrar uma gigantesca pedra até o cume de uma alta montanha. Contudo, sempre que estava perto de chegar ao topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo retornando ao ponto de partida. Sua punição, então, era repetir por toda a eternidade esta mesma extenuante tarefa.

profissão em que pudesse exercer minha criatividade. Naquele momento, meu imaginário sobre o cientista era o do gênio criativo e do inventor, associado a figuras irreverentes, como aquela da foto de Albert Einstein dando a língua, do personagem do Professor Pardal, de Walt Disney ou as engenhocas do Tio Maneco, do saudoso Flávio Migliaccio.

Foi nesta escola, então, que me deparei com a dura realidade da formação técnica em “Alimentos”. Antes dali, era tido como um “ótimo aluno”, apesar de também ser sempre considerado um dos “bagunceiros” da turma. Lá, mesmo me dedicando verdadeiramente, com horas seguidas de estudos diários, era frequente que tirasse notas baixas, sendo reprovado mais de uma vez. Era melancólica e contraditória a constatação de ter logrado entrar para aquela instituição, tendo tamanha dificuldade em cursá-la.

Por outro lado, foi nesta mesma escola que comecei a ter práticas artísticas mais regulares, quando passei a frequentar os grupos extracurriculares de teatro, de música e de dança. Apesar de Artes não fazer parte do currículo da época, havia uma forte agitação cultural promovida pelos próprios estudantes, com participação dos professores e apoio institucional. Foi no palco desta escola que tive, pela primeira vez, a sensação espiritual de plenitude diante de uma sonora gargalhada da plateia. Mas, apesar destas fortes evidências, a opção profissional pelas artes na ocasião não fazia parte da minha imaginação. Eu vivia uma vida dupla: contava com a simpatia de estudantes e professores por minhas atividades no palco, desfrutando da popularidade no meio escolar, embora tivesse um desempenho acadêmico mediano, sendo classificado como “o que passa raspando”.

Foi nesta época que, ao assistir à peça “Mil trezentos e trinta e sete”, da Cia. de Teatro Sunil⁴, visualizei a carreira artística como uma possibilidade. Tratava-se de um

⁴Fundada em 1983 em Lugano, Suíça, a Cia. de teatro Sunil percorreu diversos países com seus espetáculos apoiados na linguagem do palhaço.

espetáculo calcado na linguagem do palhaço, dirigido por Daniele Finzi Pasca⁵. Em cena, duas atrizes-palhaças, sem nariz vermelho, faziam um piquenique. Mesmo sendo amigas, havia entre elas certa competição. Um tipo de inveja velada que, ao fim, fizesse com que uma envenenasse a outra, se arrependendo em seguida, quando já era tarde. O misto de comicidade, ternura e crueldade daquela relação, levou grande parte da plateia à uma espécie de catarse com riso e choro misturados.

A mim, somado a esta reação emocional, tive um grande espanto por ver tão de perto um acontecimento, que eu sabia ser ficcional, acontecer como se de verdade fosse. Tudo tornava explícito o artifício artístico. As personagens eram algum tipo de anjos, ou figuras imortais, e a encenação tinha uma marcante estética onírica. Porém, o que se passava entre as atrizes - suas emoções, gestos, vibrações - eram reais, autênticos e estavam acontecendo ali, com toda vitalidade a poucos metros dos espectadores. Ante o choque de deslumbramento, resolvi permanecer no ‘bate-papo’ pós-apresentação, ouvindo, pela primeira vez, artistas falando sobre métodos e processo de criação, num acalorado debate. O Teatro Sunil trazia ali um olhar inteiramente particular sobre o palhaço.

– Então, existem meios de se tornar um artista como estes? Pensei na ocasião.

Nos dias seguintes, ao voltar à escola, dentro de um dos laboratórios de química, me recordo da tristeza que senti ao constatar que não desejaria trabalhar num ambiente como aquele, com seus objetos e procedimentos. Tristeza porque amava aquela escola e as pessoas de lá, mesmo que não fosse um estudante brilhante. Talvez aquilo que senti tenha sido também uma saudade antecipada. Pois, ao mesmo tempo em que entendi a possibilidade do teatro como profissão, tive a convicção de qual seria o meu caminho.

⁵ Fundador da referida Cia., Daniele Finzi Pasca é diretor de espetáculos com atmosferas oníricas, combinando circo, dança, teatro e audiovisual. Atualmente dedica-se a *Compagnia Finzi-Pasca*.

Tranquei a matrícula na ETFQ-RJ sabendo que não a reabriria. Do imaginário do “cientista louco”, preferia *o Louco* ao cientista. Era o impulso de criatividade e a quebra dos padrões que me mobilizavam. Cursei entusiasticamente a Escola Técnica de Teatro Martins Penna. Após tanto esforço para avançar nos temas das ciências, a escola de atores foi para mim como uma fonte de potência, que me impulsionou a querer me desenvolver como artista, ao mesmo tempo que oferecia a possibilidade de uma profissionalização. O que, de certa maneira, representou um alento para a minha família que, na ocasião, temia pelo meu futuro no mundo do trabalho. Eu passava do aluno desistente da “Química” a um excelente estudante de Teatro.

Contudo, naquele final da década de 1990, o trabalho do *clown* - como na época era mais conhecido -, era algo que somente um restrito grupo de pessoas sabiam realmente do que se tratava. Daí, por exemplo, a animação daquele debate pós-espetáculo que descrevi. Com isso, me formei como ator tendo aproximações a este universo, apenas em atuações isoladas que desenvolvi por minha própria conta, inspirado nos números que via nos festivais que começavam a despontar.

Após este momento, entrei para o Bacharelado em Direção Teatral da Escola de Teatro da UNIRIO. Escolha esta que me deu outras ferramentas para lidar com os fenômenos do palco, mas me manteve afastado daquilo que me motivara a carreira artística. Tornei-me diretor e segui alternado com o trabalho de ator, alimentando meu interesse com práticas esporádicas ligadas às máscaras Balinesas e de *Commedia Dell’arte*. Até iniciar a pesquisa que se configuraria como meu mestrado sobre direção teatral com ênfase na voz do ator.

Tal formação me deu também a oportunidade de assumir a cadeira de Direção Teatral na Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Alagoas - UFAL - quando me aprofundei nas questões do ensino das Artes Cênicas. Antes disso, meu expediente

como professor se valia da experiência como encenador, que conduzia os processos rumo à apresentação de “pecinhas de fim do curso”⁶, me apoiando nos exercícios de Viola Spolin e de Augusto Boal entendidos ao meu modo. Na UFAL, organizei o conhecimento empírico que possuía a partir dos debates acerca da Pedagogia das Artes Cênicas. Ao retornar ao Rio de Janeiro, a docência havia se transformado em minha atividade central.

O retorno à minha cidade natal foi motivado pela admissão em um novo concurso público, desta vez, para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, que seria a denominação atual da antiga Escola Técnica Federal de Química anteriormente mencionada. O êxito no concurso, além de representar a conquista de um bom posto de trabalho, representava certo tipo de vitória pessoal, já que regressava como professor a uma instituição que, há décadas antes, abandonara por não me adequar às suas exigências.

Foi divertido reencontrar queridos personagens da escola: “a tia do doce”, “Seu Nikita, dos equipamentos”, o “Miguel de Física”, o “Lufe de Biologia”, a “Marcia Guerra de História”, antigos funcionários e mestres que seguiam na labuta e viriam a ser meus colegas. Foi emocionante voltar aquele palco em que me descobri ator e sentir que aquele cheiro de madeira e cera mantinha-se exatamente igual. Cada ambiente em que transitava me despertava um fluxo de memórias: os gráficos deslumbrantes que o “Armando da Matemática” desenhava ao quadro; as apresentações musicais em frente à antiga cantina; o dia de laboratório com o “Arthur de Geral”, que confundi a entrada de gás com a de

⁶ Quando trabalhei com educação infantil (Colégio SION, 2007- 2009) e como professor substituto do ensino médio (CEFETEQ-RJ, 2008 - 2010) utilizei largamente tal estratégia. Contudo, no ambiente escolar, são recorrentes as encomendas de “pecinhas” para eventos e datas especiais. O termo pecinha, comumente empregado para se referir às apresentações artísticas escolares, possui um duplo status, podendo significar uma adjetivação afetuosa ou depreciativa, conforme percebe Elza de Andrade, na disciplina: “Encenação da Pecinha na Escola: Truques, Técnicas e Receitas Mágicas” oferecida no PPGAC-UNIRIO, 2018-2.

água, transformando o queimador⁷ em um chafariz; a prática de adormecer com éter as mosquinhas de banana, com a “Nana de Biologia”.

Com a janela da memória aberta, algo do desconforto de quando era aluno também vinha sobre a forma de inquietação e, dessa forma, me lembrava também dos professores que, de certo modo se envaideciam do alto número de reprovações em suas matérias. E, com certo mau-humor, constatava que alguns remanescentes deste tipo ainda hoje perduram com a mesma visão.

A familiaridade daquele lugar, então, não era de todo confortável, já que me colocava em um lugar ambíguo em que passado e presente eventualmente se mesclavam. Durante algum tempo, foi como se aquele aluno que “passava raspando” tivesse voltado à escola e sofresse novamente daquele “*mal de escuela*” (PENNAC, 2015). Cheguei a ter pesadelos bizarros, nos quais um antigo mestre, agora colega, dizia que eu deveria fazer sua prova, mesmo que agora fosse professor e não tivesse estudado!

O lado positivo é que desenvolvi um olhar muito particular sobre os problemas enfrentados pelos jovens que estudam ali contemporaneamente. Por eu ser sensível às suas angústias, estes também desenvolveram uma grande empatia comigo. Com o passar do tempo, mesmo com meu desconforto arrefecendo, comecei a perceber que, de fato, havia um mal-estar difuso na comunidade acadêmica, sobretudo no corpo estudantil no *campus* Rio de Janeiro do IFRJ.

Creio, então, que a pesquisa tenha se iniciado em algum ponto por aqui.

⁷ Bico de Bunsen.

IFRJ: “70 anos de excelência”

Ao chegar na instituição como professor, encontrei novidades em termos administrativos e institucionais que conviviam com parte das antigas práticas pedagógicas. Esclareço.

O IFRJ é uma instituição pública, gratuita e voltada principalmente para a educação básica, possuindo também cursos em nível superior e pós-graduação, em todos os níveis especializada na oferta de educação profissional. Atualmente, possui 15 *campi*, cada qual com sua própria estrutura e direção de ensino. O *campus* Rio de Janeiro, mais conhecido como Maracanã devido à sua localização no bairro homônimo, é o mais antigo da rede e que serviu de “projeto piloto” para a criação das demais unidades. Sua origem remonta ao ano de 1943, quando era denominado de Escola Técnica de Química (ETQ), possuindo apenas o Curso Técnico de Química Industrial (IVONILTON, 2011). Desde então, recebeu diferentes designações até, em 2008, ser criada a rede de Institutos Federais quando recebeu a denominação e organização atuais.

Ali, atualmente, funcionam cinco cursos técnicos integrados ao ensino médio: Alimentos, Biotecnologia, Farmácia, Meio Ambiente e Química; um curso de Manutenção e Suporte em Informática (PROEJA) e um curso Técnico em Química; além de diversos outros cursos em nível superior e de pós-graduação⁸. Mas, em detrimento desta diversidade de oferta, é comum que antigos funcionários, ex-alunos e cidadãos de mais idade refiram-se aquele espaço, ainda hoje como “a escola de química”.

Tal denominação dá conta de como a instituição é vista, remetendo a sua concepção original estabelecida na Era Vargas (1930-1945). Nesta época, o ensino

⁸ A saber: Bacharelado em Ciências Biológicas; dois Cursos Superiores de Tecnologia: Gestão Ambiental e Processos Químicos; duas Especializações: Ensino de Ciências e Qualidade Nutricional; um Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos; um Mestrado em Bioquímica e Biologia Molecular e o Doutorado em Bioquímica e Biologia Molecular.

profissionalizante foi pensado como fator estratégico para o desenvolvimento nacional em função do rápido crescimento da indústria. Formar mão de obra qualificada, elemento escasso no Brasil daquele momento, era, então, uma urgência⁹. Ao mesmo tempo, representava a oportunidade de melhorar as condições de vida para os filhos da classe trabalhadora economicamente desfavorecida.

Se trata das chamadas escolas de massas, modelo escolar desenvolvido com o intuito de oferecer uma formação ao maior número de indivíduos. Em função disso, uma complexa logística distribui os alunos em turmas e os conteúdos são divididos e organizados de modo a serem transmitidos gradativamente a todos, no mesmo intervalo de tempo e de uma única maneira. Tal concepção, apesar de bem-intencionada, subtende uma relação pedagógica problemática em que o professor é “aquele que sabe” e passará seus conhecimentos ao aluno, que é “aquele que não sabe”. Segundo este raciocínio, há uma técnica de ensino apoiada em “passar conteúdos”, cabendo aos alunos “acumular” o máximo de conhecimento - como uma espécie de suporte de saberes - para se preparar para o mercado de trabalho.

No IFRJ, paira algo desta mentalidade ainda hoje. Ocasionalmente, ela se concretiza em diretrizes e normativas, atravessa matrizes curriculares dos cursos, chegando à parte do corpo docente, sobretudo ligados às disciplinas científico-tecnológicas. Para uma parte expressiva deste segmento, as inovações se deram no sentido de fazer com mais eficiência aquilo que já se fazia há 80 anos. As lousas brancas substituíram os quadros de giz, a projeção de *powerpoints* substituiu os retroprojetores e as inúmeras listas de exercícios agora são enviadas por correio eletrônico. Suas atitudes

⁹Conforme: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>> e <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>> Acesso em: 2 set. 2018.

no processos de ensino-aprendizado consideram professores e alunos como executores e receptores de informações previamente formatadas.

Felizmente, há também um segmento de professores e gestores implicados em “diminuir a rigidez”, tornar os conteúdos significativos e aproximar temas à realidade dos jovens. Com a mudança do perfil do estudante e dos postos de trabalho oferecidos na cidade, a instituição mantém uma constante atualização dos conteúdos e, atualmente, tenta implementar uma mudança no currículo dos cursos, no sentido de reduzir sua duração para três anos e, com isso, torná-los mais viáveis. Busca-se um entendimento sobre como reduzir a hipertrofia da matriz curricular e sobre como equilibrar a carga teórica total, que é superior à prática. A escola evolui ainda em sua infraestrutura e no quadro de professores que, em sua maioria, é formado por mestres e doutores.

O *campus* Maracanã pode ser entendido como uma escola relativamente liberal, no duplo sentido do termo. Pois, ao mesmo tempo em que não há muitas regras e medidas de controle, predominam a lógica produtivista, o mito da meritocracia e um tipo de ideal de excelência que provoca certos comportamentos. Há uma imagem que lembra destes ideais constantemente. Situada na entrada do auditório, um local de alta circulação, acima de um painel fotográfico de todas as épocas da instituição, destaca-se uma figura como um selo onde lê-se “IFRJ – 70 anos de excelência”¹⁰. A frase autocondecorativa é emblemática de uma escola que se envaidece de sua elevada exigência.

Apesar disso, os alunos não são obrigados a vestir uniformes. O uso de jaleco branco, calça comprida e calçado fechado é uma regra apenas nas aulas de laboratório, como medida de segurança. Nos demais ambientes, vestem-se segundo seu gosto pessoal (que, ironicamente, é muito uniformizado, graças aos ditames da moda). Todavia, diante da necessária identificação para o acesso gratuito ao transporte público, é comum vê-los

¹⁰Banner produzido na ocasião do septuagésimo aniversário da escola e ainda hoje permanece ali.

trajando o mesmo jaleco branco por cima das roupas habituais, o que é feito sem constrangimento. Ao contrário, o vestem com alguma vaidade, já que, a peça, como uma insígnia, os distingue publicamente dos demais estudantes da região¹¹. É como se o jaleco, além de uma identidade institucional, atestasse uma competência estudantil que os autorizou a estudar naquela escola de “excelência”. Quando alguém demonstra dúvida sobre onde estudam, é comum que os estudantes respondam que é ali onde tem a “galera dos jalecos brancos”.

A escola não possui inspetores nos corredores e isso não é um problema. Os estudantes tendem a frequentar as aulas com regularidade. Apenas, eventualmente, alguns “matam aula”, geralmente para estudar para outra disciplina que tenham mais dificuldade. Também são incomuns questões de indisciplina. Há um bom entrosamento entre todos os estudantes e uma equilibrada proporção de rapazes e moças. Há jovens assumidamente homossexuais, de ambos os sexos. Mesmo assim, são raros os casos de homofobia, assim como, outros problemas sociais frequentes em outras instituições de ensino públicas como: *bullying*, racismo, violência, drogas, etc. E, isto é admirável, já que o corpo discente é muito heterogêneo.

Sob o ponto de vista social, a escola participa do sistema de cotas, reservando parte de suas vagas a estudantes oriundos da rede pública, pretos, pardos ou indígenas, e/ou com baixa renda familiar. Além disso, promove diversas ações para sanar eventuais dificuldades que este alunado possa vir a ter em função de suas formações anteriores. As cotas parecem reforçar os paradigmas que deram origem à escola, dado que o estudante de classe social menos favorecida abraça com mais convicção a formação técnica, inserindo-se efetivamente no mundo laboral tão logo conclua sua formação.

¹¹A título de curiosidade, a região concentra diversas outras escolas secundaristas como: o CEFET-RJ (que o uniforme são os jalecos azuis), o Colégio Pedro II (cujo uniforme são camisas brancas de tergal e calças/saias azuis), o Colégio Militar do Rio de Janeiro (de uniforme cáqui e boinas rubras), o Colégio Estadual Antônio Prado Júnior (de camisa de malha cinza com a logo da escola e calça jeans), entre outras.

Quanto ao espaço escolar, é exíguo para abrigar adequadamente tantos e tão diversos cursos. Entretanto, possui uma infraestrutura razoável¹², com salas e laboratórios equipados e bem conservados por todos. Isto colabora para que a instituição atinja os principais objetivos estabelecidos para o ensino médio pela LDB¹³ no sentido de: consolidar e aprofundar conhecimentos do ensino fundamental; promover o desenvolvimento integral do educando; prepará-lo para o trabalho e cidadania; fomentar a compreensão de fundamentos científicos e tecnológicos e relação teoria e prática; bem como, promover a continuidade dos estudos e habilitá-los para um prosseguimento posterior.

Enfim, há um sentimento difuso de pertencimento em relação ao IF – outra das denominações da escola. Centenas de jovens concorrem anualmente ao direito de lá estudar, atraídos pela capacitação profissional, pela localização central na cidade e, principalmente, por ser considerada uma boa escola pública. Em outras palavras: gratuita e bem colocada no ranking do ENEM¹⁴. Assim, atende a jovens de todos os bairros do Rio de Janeiro de diferentes extratos sociais.

Capitalismo e mutações cognitivas

Contudo, a verdadeira crise que identifiquei ao chegar na escola relaciona-se com as questões enfrentadas pela vida contemporânea. Vive-se hoje sob a hegemonia do modelo econômico neoliberal, que progressivamente passou participar de todas as

¹² Cerca de 20 laboratórios e mesma quantia de salas de aula climatizadas, a maior parte equipadas com computador e projetor de imagens, acesso à internet. Conta ainda com biblioteca, quadra poliesportiva, sala de musculação, auditório, acompanhamento técnico-pedagógico, serviço médico, atendimento odontológico, grêmios estudantil e pátio.

¹³ Artigo. 35 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

¹⁴ Exame Nacional do Ensino Médio, que avalia a qualidade das instituições de ensino e credencia ao estudante o acesso ao ensino superior nas universidades públicas. Ironicamente, o mesmo exame, seduz muitos estudantes a abandonarem a escola antes da conclusão do curso para ingressar na faculdade, colaborando para a elevação dos índices de evasão escolar.

atividades humanas, até mesmo, em atividades como a educação, as artes, as emoções e a imaginação (FOUCAULT, 2008; DELEUSE, 2010; BOAVENTURA, 2020).

Tal modelo, apoiado pelo fenômeno da globalização e potencializado pelas diferentes tecnologias de comunicação, constituiu-se como uma ideologia que subentende uma série de atitudes tais como: privilegiar os “melhores”; estabelecer como ideal de sucesso o acúmulo de bens e capital; incentivar o consumo; elogiar a individualidade a tal ponto de transformar todos em competidores e inimigos potenciais. Como consequência imediata, uma imensa massa de pessoas se submete a condições de vida miseráveis. Há uma grande exclusão social e um crescimento da violência nas grandes cidades. Em última instância, a exacerbação deste ideário tem permitido o descarte de valores humanistas mais elementares tais como: solidariedade, fraternidade, integração e respeito às diferenças (PRENTKI, 2011; BIFO, 2007).

Nos anos 70, com o avançar da cultura neoliberal pelos meios de comunicação de massa, Pier Paolo Pasolini (2006) percebeu que a abundância semiótica nos diferentes meios de comunicação da época colaboravam para a criação de uma nova “espécie de jovens”. Ele identificava um tipo de mutação nas sensibilidades de amplos setores da sociedade italiana, que vinham desenvolvendo uma “tendência à infelicidade”. Tratava-se de uma geração com pouca raiz cultural ou territorial, que assimilava de modo indistinto toda sorte de valores, estéticas e estilos de vida promovidos pelos “novos tempos”. Por intermédio da televisão, houve uma proliferação de informações em quantidades e velocidades impensáveis para as sociedades anteriores.

Tal influxo se deu (e ainda se dá) de tal modo que impede que o cérebro potencialize suas capacidades a partir do processamento de novas ideias. Ao contrário, a imersão no ambiente de informações desconexas tende a produzir uma espécie de saturação cultural, em que os estereótipos de entendimento substituem a produção de

conhecimento. Ao mesmo tempo, produzem a ilusão de sua existência gerando algo como um pastiche do saber. Ou, como defende Larossa:

Sublinho que, apesar da indistinção coloquial, a ideia de informação se difere da de conhecimento já que: a informação é generalizante, superficial, sem vínculos ou maiores sentidos com nossa existência. Produzir conhecimento, por outro lado, implica em uma atividade, em que se pode indagar e estabelecer múltiplas e complexas relações entre o que sabemos e os acontecimentos que nos ocorrem ou que testemunhamos. Conhecer, portanto, não é simplesmente absorver informações, memorizando-as. Tem a ver com a elaboração de experiências. E, ao contrário disso, “A informação não deixa lugar para a experiência. Ela é quase uma antiexperiência. (2016, p. 18)

Nos dia de hoje, Franco Berardi Bifo (2007), filósofo italiano, relaciona o crescimento, nos últimos anos, de atos violentos, suicídios, assassinatos em massa ou os atentados suicidas às condições de vida promovidos pela cultura neoliberal. Bifo, em continuidade com as ideias de Pasolini, também crê que haja certo tipo de “mutação cognitiva” contemporânea. Afinal, há uma geração inteira de indivíduos que, mesmo antes do letramento, se relaciona com os diversos aparatos tecnológicos, o que seria uma condição inteiramente nova na humanidade: crianças que aprenderam a falar através de dispositivos tecnológicos, descobrindo mais palavras por esta via, do que pelo contato com a voz da própria mãe.

Os sentidos das palavras e dos discursos não são aprendidos de maneira puramente funcional, e sim, afetiva. A sensibilidade atrelada à voz humana seria um dos fatores que garante consistência semântica do mundo. Sua ausência, portanto, transforma uma conversação num gesto puramente combinatório. Por isso, então, esta seria uma geração com certa dificuldade de perceber e valorizar afetivamente o contato, lhes restando a elaboração dos fluxos semióticos em situação de isolamento e de concorrência.

Os fluxos de comunicação, já intensos nos televisores, foram exponencialmente amplificados pela onipresença da *internet*. Neste ambiente, o limite do ritmo da troca de dados entre homens e aparelhos é exacerbado pelas múltiplas imagens, vídeos, textos e

áudios. Há, então, a completa desconexão entre esta plethora de informações e a capacidade humana de assimilação, inviabilizando qualquer tipo de produção de sentido.

Como agravante, as redes sociais representam uma expansão imensa do campo de estimulação. Reproduzem, ampliam e aceleram o desejo por consumir: objetos, filmes, ideias, sexo; ao mesmo tempo em que promovem uma frustração contínua, que surge da protelação permanente do contato presencial. Tal fenômeno vem produzindo o surgimento de indivíduos dados apenas aos estímulos solitários ou que se relacionam apenas digitalmente. Em outros termos: demasiadamente ocupados para encontrar corpos reais de pessoas com quem se relacionar. Por isso, em contraste com a fantasia do potencial ilimitado oferecido pela tecnologia, o que está havendo mesmo é o esgotamento orgânico e uma falência de valores e saberes.

Em paralelo à esta mudança, testemunha-se a modificação nos padrões de vida das grandes cidades, rumo à redução de espaços para as brincadeiras e demais atividades em grupo. Já, quase, não existem quintais. A maior parte da população vive em espaços minúsculos. Os que vivem em apartamentos, possuem varandas exíguas ou não as possuem. Os espaços públicos ao ar livre estão ameaçados pela violência urbana, obrigando os pais que trabalham fora a delegarem as atividades recreativas das crianças às creches ou aos *playgrounds* dos prédios (PRENTKI, 2011).

Assim, a diversão e a interação vem se dando de maneira isolada e fragmentada desde a infância. Na ausência de espaços comuns, os televisores, computadores, *games* e *tablets* se tornaram os objetos com que as crianças dos dias de hoje constroem vínculos e interagem com o exterior e com a sociedade, porém, agora apenas de modo virtual e com respostas mais ou menos programadas. Com isso, o citado esvaziamento das capacidades corporais e imaginativas começa na infância.

Portanto, as condições de vida na contemporaneidade produzidas pelo capitalismo financeiro, combinadas à mídiatização das relações de comunicação, têm produzido efeitos extremamente nocivos sobre a sensibilidade humana. A combinação da individualização competitiva e do isolamento provoca uma condição de fragilidade, que vincula-se ao crescimento das patologias da esfera afetivo-emocional. Assim, trata-se de uma geração que, aos poucos, está perdendo a capacidade de interação e de estabelecer contatos reais (não virtuais), de autonomia mental, emocional e política, tendendo a se tornar insensível e/ou triste.

No caso específico do IF, este panorama se concretiza nas feições melancólicas, ou cansadas dos estudantes e pelo crescente aumento de sintomas psíquicos diversos como: quadros de estafa, estresse, crises de ansiedade, síndrome do pânico e/ou diferentes níveis de quadros depressivos. Mas, como visto, não tratava-se de uma crise pontual e objetiva desta escola, e sim, do modo de vida no Ocidente. Diante deste quadro, consciente da limitação para lidar com um problema social tão amplo; sabendo que uma reforma no sistema escolar envolveria ações macropolíticas que escapariam à minha esfera de atuação; comecei a examinar como minha própria prática educativa poderia se contrapor a tais problemáticas.

Artes na “Escola de Química”

Dentro da cultura escolar, de modo difuso, há um tipo de hierarquia em que a disciplina de Artes é uma das menos privilegiadas, o que eventualmente é revelado em discursos ou piadas aparentemente inofensivas, e em fatores objetivos como, por exemplo, a reduzida percentagem de horas-aula dentro da matriz curricular. Porém, apesar de menos favorável, o ambiente não é exatamente hostil às práticas artísticas. Há colaboração dos gestores; reconhecimento da maior parte dos professores e boa

participação dos alunos. Evidentemente, o entusiasmo para as atividades artístico-culturais é maior nas ocasiões dos eventos que ocorrem na instituição: efemérides diversas, “Semana da Química”, etc. Nestas ocasiões, são requisitadas como um “refresco” às demais atividades ditas “sérias”, sendo sempre bem recebidas.

As aulas curriculares de Artes concorrem em uma intensa agenda dos estudantes. Porém, mesmo com participação obrigatória, a disciplina é encarada como uma atividade “mais livre” e, até mesmo, “recreativa”, segundo eles próprios. O perfil deste corpo discente, corresponde a muitos dos traços geracionais mencionados, portanto, tende a ser muito informado, mas esvaziado culturalmente; disperso e pouco afeito às práticas presenciais e coletivas.

Deste modo, o ensino das Artes Cênicas envolve o desafio permanente em desmistificar este universo e atrair os participantes para novas vivências do corpo. Isto resulta em uma presença pouco comprometida, em que se alternam momentos efusivos e desanimados. A partir dessa percepção, passei a acionar a suposta “falta de seriedade” da disciplina como uma característica a favor de suas ações pedagógicas.

Ah! Finalmente o palhaço

Ao contrário de quando comecei a estudar Artes Cênicas, nos dias de hoje, há uma vasta bibliografia e uma grande oferta de cursos de palhaços que me permitiram manter proximidade com este universo durante todo este tempo. Quando voltei ao Rio de Janeiro, finalmente me dei a oportunidade de encarar os desafios desta linguagem e, desde então, venho cursando oficinas com mestres de diversas linhas de trabalho como: Ana Achcar¹⁵,

¹⁵ Atriz, diretora, professora e pesquisadora, especializada na formação do palhaço de hospital, a partir de sua experiência à frente do Programa Interdisciplinar de Formação, Ação e Pesquisa Enfermagem do Riso.

André Casaca¹⁶, Avner Einsenber¹⁷, Carlo M¹⁸, Daniela Carmona¹⁹, David Larible²⁰, Gardi Huter²¹, Jango Edwards²², Leris Colombaioni²³, Léo Bassi²⁴, Nola Rae²⁵, Pierre Byland²⁶ e Ricardo Puccetti²⁷.

Inicialmente, cursava tais oficinas apenas por anseios artísticos pois, como havia afirmado, tratava-se de um mundo que me interessava intensamente. Com o tempo, fui notando que o exercício da linguagem do palhaço foi me dando um outro modo de conceber a cena e pensar a arte. Pois, assim como às máscaras da tragédia e da comédia, o palhaço também é um dos símbolos do teatro. Não há quem o veja que pense que ele pertença a outro âmbito que não o da representação. Em qualquer lugar que esteja, sua maquiagem diz a que veio e seu figurino é seu cenário. Vê-lo é converter-se em espectador. Como uma síntese da própria ideia de atuação, ele é o teatro com duas pernas.

Assim, tais entendimentos tocaram também a minha porção professor. Com isso, em meio à inquietude da constatação daquele mal-estar da juventude contemporânea, identifiquei o interesse dos alunos nos aspectos cômicos da atuação. Observação esta que me motivou a propor algumas atividades ligadas à linguagem do palhaço. Foi quando

¹⁶ Palhaço brasileiro, reconhecido na Itália pelo trabalho com comédia física, discípulo do mímico Yves Lebreton,

¹⁷ Conhecido como Avner, o “excêntrico”, é um palhaço norte-americano que não usa maquiagem nem nariz vermelho. Em seu espetáculo sem falas, combina magia, malabarismo, equilibrismo e humor.

¹⁸ Palhaço espanhol especializado em comédia física e experiente formador.

¹⁹ Atriz, diretora, dramaturga e professora brasileira que ministra oficinas sobre estilos teatrais aos moldes da escola de Philippe Gaulier, de quem foi aluna.

²⁰ Pertencente à sétima geração de família circense, é um “Augusto clássico” que mescla: dança, canto, instrumentos musicais e malabarismo. É um dos palhaços mais prestigiados da atualidade.

²¹ Palhaça suíça, famosa por seus espetáculo solo que tematiza profissões e figuras femininas.

²² Palhaço norte-americano cuja atuação dialoga com a tradição europeia do cabaré, combinando a palhaçada tradicional com elementos da *contracultura*.

²³ Palhaço italiano, membro da sexta geração de uma família tradicional de palhaços descendentes da *Commedia Dell’arte*, detentor dos segredos da chamada “palhaçaria clássica”.

²⁴ É também conhecido como “o Bufão contemporâneo”, dadas as suas performances extravagantes e críticas da sociedade atual. Faz parte da sexta geração de uma tradicional família circense Ítalo-britânica.

²⁵ Australiana radicada na Inglaterra, é uma artista que criou um estilo pessoal em que convergem: mímica, dança, comédia física e teatro de animação.

²⁶ É o discípulo de Jacques Lecoq que o apresentou a “menor máscara do mundo”, dando início a pedagogia sobre o *clown*.

²⁷ Ator, palhaço, pesquisador e diretor; é um dos fundadores do LUME Teatro. É uma referência internacional na arte do palhaço.

notei que estava angariando muito rapidamente o engajamento deles, que passaram a aceitar até ousados desafios de expressividade.

Ao ponderar sobre tal resposta, pensei que parecia haver uma identificação dos alunos com este universo. Minha leitura é que a irreverência associada ao palhaço se aproxima imensamente dos jovens e adolescentes, com sua natural pré-disposição ao riso (PROPP, 1992). O palhaço é arquetipicamente associado ao risível, ao ridículo, à inadequação, à marginalidade e ao derrisório; traços que tocam diretamente em certo *ethos* adolescente, caracterizado pela inquietude, rebeldia e/ou desajuste à ordem exterior.

Afinal:

O palhaço é a figura cômica por excelência. Ele é a mais enlouquecida expressão da comicidade: é tragicamente cômico. Tudo que é alucinante, violento, excêntrico e absurdo é próprio do palhaço. Ele não tem nenhum compromisso com qualquer aparência de realidade. O palhaço é comicidade pura. (CASTRO, 2005, p.11)

Para o psicanalista Contardo Calligaris (2000, p. 24), o adolescente, ao mesmo tempo em que é estimulado a elaborar valores e habilidades desejáveis para a vida adulta, tem o seu direito a exercer tais habilidades negado. Ele já é hábil para algumas atividades: é sexualmente maduro, tem desejos por dinheiro, poder e sucesso, mas ainda é visto como dependente e/ou imaturo. “Ele não é nada, nem criança amada nem adulto reconhecido”. Esta situação limítrofe que caracteriza a adolescência, coloca o indivíduo em um tipo de limbo, em que sua independência permanece suspensa indeterminadamente. Vem daí o sentimento de exclusão e o eventual ímpeto de transgredir, provocar e/ou desafiar.

O palhaço, de certa forma, encontra-se em uma situação similar, já que ele é um personagem que não assimilou totalmente as regras sociais, não controla seus desejos, emoções, impulsos e é inábil para diversos temas simples para a maioria das pessoas. É o “diferente” que faz parte da sociedade à sua própria maneira. Por isso, é inadequado e, intencionalmente ou não, contraria normas e padrões gerais.

Para além de provocar o interesse dos alunos às aulas – o que já não é desimportante – a estratégia foi se mostrando profícua como possibilidade educativa, por sua exaltação das singularidades trazida de modo subjacente. É que, se pelo ponto de vista de quem o vê, o palhaço é um personagem - um ente ficcional, performático, uma figura do campo da arte, enfim, uma máscara -, pelo ponto de vista de quem assume sua figura, não é um personagem como aqueles representados pelos atores, já que seu processo de elaboração não parte de um de um arranjo fortuito de formas, temperamentos e falas; e sim, por um processo de descoberta de características que dão ensejo ao riso, que vão sendo ordenadas, arranjadas, modificadas, maturadas ao longo de diferentes vivências de atuação. Possui alguma lógica de composição, só que extremamente estendida no tempo. Portanto, “um *clown* não se improvisa”, como defende Dario Fo (1998, p. 304). Se improvisa como um, ousa acrescentar.

Este elogio às singularidades é digno de destaque, já que o *bullying* eventualmente precisa ser tematizado no ambiente escolar. Enquanto artista, o palhaço convida-nos a rir da fragilidade e da estupidez da condição humana nele personificadas, levando-nos a testemunhar sua derrota e sua capacidade de recomeço. Uma parte do riso que suscita surge justamente das suas singularidades enquanto indivíduo nestes embates da vida. Assim, os processos formativos dos palhaços relacionam-se com a elaboração de tais singularidades, geralmente através de vivências corporais, musicais, afetivas e intelectuais. “A grande ponte para construção do *clown* é desafiar o aluno a revelar sua fragilidade como ser humano” (CARMONA, 2004, p. 200).

Apesar da complexidade destes processos, notei que, o riso e a brincadeira do palhaço driblavam os bloqueios que impediam os fluxos pessoais dos estudantes, oportunizando novas vivências corporais e mostrando-se como potentes dispositivos didáticos. Então, para além dos exercícios formativos, comecei a observar as histórias,

possibilidades de temas de trabalho, passando pelas formas de avaliação e pelos recursos empregados em aula, efetivando uma completa revisão de propostas.

Tal desafio se estendeu naturalmente à minha condição de professor. Afinal, as proposições não produzem por si os efeitos anteriormente mencionados, mas sim, em função de como são articuladas e da atitude de quem venha propô-las. Isto é, todo este arcabouço de estratégias seria inócuo, se aquele que as articula – o professor – não tiver ele próprio passado por um processo de tomada de consciência sobre seus mecanismos pessoais (temas, discursos, gestos, atitudes e afetos). Assim, o movimento de reinvenção de práticas pedagógicas foi acompanhado pela reinvenção do professor que sou.

Por tudo isto, a tese que ora se apresenta pode ser compreendida mais como uma reação, do que uma proposição, à medida que não se trata da criação de um método de ensino. Entre outros motivos, porque o grupo de ações exercitadas, não pretende ser original, por assim dizer, haja visto que assumidamente partem de práticas anteriores a mim. Neste sentido, esta tese vem reverenciar os mestres - os do palco, os do picadeiro e os escolares - que me precederam, e tornaram possível que eu seguisse a partir deste ponto. Então, os momentos inventivos que venham a aparecer não partem de um voluntarismo da inovação, se aproximando mais do adágio que diz: “a necessidade é o que faz o sapo pular”.

O que faço, então, é um mapeamento de ações a partir de uma cadeia de incômodos, verificando como o universo do palhaço, em suas dimensões formativa, estética e ética, passou a participar das aulas que ministro. A presente tese, portanto, condensa o período de estudos em que se efetivou, debateu e examinou a reestruturação didática das aulas de Artes Cênicas do IFRJ, campus Rio de Janeiro, no segmento do ensino técnico concomitante ao ensino médio.

Caminho

A escritura é passagem, mediação, tradução entre viver e pensar. Busca dar forma ao que não está exatamente em nenhum lugar, se não “entre”, no ir e vir, por meios que se expressam como se houvesse um lugar, ao que se vincula o narrado, um algo que passou, que nos passou. (CONTRERAS & LARA, 2010, p. 81)²⁸

Contaminado pelos aspectos simbólicos da ideia de percorrer um itinerário desconhecido, a presente escrita foi concebida como os momentos de uma viagem e, a partir disso, apresenta um quadro de seus acontecimentos fundamentais, com seus movimentos, potências e limitações; sinalizando percursos e percalços para outros colegas e pesquisadores. Por isso, a tese que ora se apresenta adotou a forma de um caderno de viagem.

O caderno é um dos símbolos da educação que resiste ao tempo. Pode ser compreendido como uma tecnologia do aprendizado, ao mesmo tempo, sofisticada e tradicional, capaz de oferecer suporte para: desenhos e escrita; isolados ou misturados. É um objeto interativo que lida com diferentes assuntos, ideias, explicações e/ou momentos da vida. Um caderno de viagem também contém tudo isto, apenas que considera a fonte de aprendizado como o caminho a ser percorrido. Daí que registra o que se vê pela frente, como um gesto de interrupção para elaboração de ocorrências. Por isto, não é apenas um receptáculo do que se passou – embora também o seja –, mas uma projeção material do que se viveu.

Tenho uma forte conexão pessoal com tal objeto, que possibilita que minhas ideias saiam de mim para o mundo. Ao ponto de ter utilizado 15 cadernos, de diferentes tipos e tamanhos, dedicados às diferentes tarefas ligadas a investigação. O que quer dizer que, o que chamo de caderno de viagem é uma etapa seguinte a estes outros caderninhos que aqui estão “passados à limpo”. Por esta via, este é um objeto que funciona como um

²⁸ Livre tradução para: “La escritura es pasaje, puente, mediación, traducción entre vivir y pensar. Busca dar forma a lo que no está exactamente en ningún sitio, sino en el “entre”, en el ir y volver, por medios que se expresan como se hubiera un sitio, al que se vincula lo narrado, un algo que pasó, que nos pasó”

protótipo de devir, que tem o potencial de compartilhamento das distintas percepções ligadas aos fazeres da pesquisa. Logo, este caderno de viagem, para além de uma metáfora para a escrita, é um dispositivo formal que tornou-se conteúdo.

Em vista disso, nomeei estes momentos introdutórios como os *Preparativos de viagem*, entendendo este como o momento de aprontar a bagagem, quando se pensa nos destinos e se organizam as intenções de viagem. Aqui me apresento, assim como, o meu olhar sobre a investigação, suas circunstâncias, seus alvos, circunscrevendo as linhas mestras do estudo, sugerindo este modo de leitura.

Em seguida, na *Partida* anuncio o início da viagem, quando se tem muitas expectativas e poucas certezas. Já em trânsito, pode-se entrever os futuros passeios e programas. Inauguro este momento situando um panorama de ocorrências em torno do palhaço; em seguida, me detenho em alinhar a ideias de brincar à de atuar (afinal uma partida também é uma seção de jogo); posteriormente, aponto as inspirações para o que poderia ser uma *pedagogia profana* (LAROSSA, 2010), que parte do brincar, busca a autonomia (Freire) e se inspira nas possibilidades de um *mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2013); após o qual, volto aos palhaços pelo viés de sua formação, pelas via teatral, circense e encerro com os palhaços de hospital da Enfermaria do Riso, programa institucional que recebeu esta investigação.

Em jornada, é o momento de fruir a caminhada, quando tento abordar o programado e o imprevisto, enfim, a errância pelos caminhos onde estive. Discorrerei sobre o processo de investigação no IFRJ, a partir de quatro temas, que entendo como paradas de um mesmo caminho: 1) Diagnóstico; 2) Exercícios praticados; 3) Planejamento de aulas e cursos; 4) Processo de avaliação.

Em *Conexões*, trata-se de um entrelugar, quando houve mudança de linha ou de percurso. É o momento em que penso sobre o professor, esboçando um mosaico de

possibilidades a partir dos papéis que assume. Reflito sobre a íntima relação entre os recursos que aciona no ofício e quem ele é; me detenho em questões da linguagem do professor; localizo os recursos materiais da docência de Artes Cênicas; apresento a especificidade do jogo do *monsieur* - um dos papéis do professor de palhaços e, por fim, pondero sobre a ideia de ofício para constatar o professor que me tornei.

Em *Chegadas*, faço o traslado da volta. É a hora da restituir a bagagem, desarrumá-la e ver o que veio, enquanto lembro do percurso trilhado. Aqui, recupero de onde parti, apresentando como mudei meu ponto de vista sobre a escola; e sigo desenvolvendo sobre os valores trazidos pelas práticas exercidas: sua conexão com a tradição e a ancestralidade, suas qualidades de mediação junto aos estudantes, suas ações sobre a coletividade e sobre a corporeidade; findo meditando sobre as possibilidades de uma didática para as Artes Cênicas.

Ao fim do percurso, passo por um *Jet-lag*. Sem tradução exata ao português, a expressão inglesa, nomeia o estado psíquico-fisiológico causada pelas trocas de hábito e fuso-horário pós-viagens. Aqui a escrita é marcada pela vertigem da chegada: o lugar a que se regressou não é mais aquele que se deixou, tampouco, aquele que saiu, voltou igual. Nestas palavras finais, imagino como/quais serão os “próximos destinos”, num ainda desconhecido mundo pós-pandêmico.

Na *Bagagem de mão*, exibirei alguns dos objetos valiosos coletados na travessia. Quando descreverei a maioria das brincadeiras exercitadas. É uma parte, com relativa independência das demais, mas que auxiliará a visualização destas. Poderá estar *à mão* durante todo o percurso.

Antes de partir

Ao procurar o palhaço, descobri o ator, o diretor e o pesquisador, que havia em mim até retornar àquela escola que abandonei, justamente quando iniciei tal busca, e descobrir o professor que também sou. O palhaço ressurgiu para mim, portanto, como reconciliação de minha trajetória pessoal. Como uma nova oportunidade de ser quem se é. Meus olhos, ouvidos, músculos, pele, voz, pensamentos foram se organizando como os de artista das Artes Cênicas que atua e dirige; e abraçou o ofício de professor, que estuda, escreve e dá aulas. Por isso, o professor que sou se deixou tocar pelas expressões que se encontram, em festa, no palco – qualquer que seja ele. São as diferentes nuances desta identidade que, em constante movimento de negociação, se pronunciarão nesta escrita.

Tenham uma boa viagem!



THE FOOL.

I
PARTIDA

Iniciarei esboçando algo como um estado da arte nas pesquisas acerca do palhaço, traçando uma síntese panorâmica sobre a linguagem. A partir daí, seguirei expondo as principais inspirações que iluminaram e constituíram as ações formativas. Isto é, os aportes e as motivações que permitiram a tese “decolar”. Procurarei apontar, em linhas gerais, certas filiações entre o caminho almejado e algumas reconhecidas abordagens do âmbito educacional e do ensino das Artes Cênicas.

Direção: Palhaçaria como campo

Algo semelhante ao que hoje entende-se como o palhaço sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Segundo a bibliografia especializada (BARLOEWEN, 2016; CASTRO, 2005; JARA, 2014; STEELLE, 2004), há variações de forma e alcance nos diferentes momentos históricos e nas diversas culturas, mas são recorrentes os vestígios de figuras que personificam em si a expressão da comicidade para o seu grupo social. Sua ocorrência se dá em culturas muito antigas como entre os Astecas, Egípcios, Indianos, Chineses, Japoneses e Balineses; em outras mais isoladas como entre os índios norte-americanos, os índios Kraô no Brasil e na Cultura Iorubá; além, é claro, das formas mais reconhecidas da Europa e das Américas. Em todas as ocorrências, há indivíduos, que nas festas, nos rituais, no cotidiano, nas batalhas e/ou praças, assumem as funções de: espantar o mal, curar, trazer mensagens do mundo espiritual, lembrar das regras da comunidade, quebrando e criticando essas mesmas regras, enfim, produzir o riso como elemento modificador e regulador da coletividade.

No ocidente, seus traços ancestrais são associados aos *parasitas* e *mimos* gregos; a alguns dos tipos da *farsa Atelanta* e ao *stupidus* romano. Como um esboço genealógico,

têm sido aceita a relação destes com os *jograis*, *bobos* e *bufões*²⁹ da Idade Média, passando pelos *clowns* de Shakespeare e os *Zanni* da Comédia Dell'Arte, no renascimento. (BRONDANI, 2010; BURNIER, 2001; BOLOGNESI, 2003; FO, 1999). Porém, somente no final do século XVIII, com o Circo moderno, a figura do palhaço se constituiu de modo similar ao que ainda é reconhecido, partindo da reinvenção de repertórios herdados das tradições anteriormente citadas.

Ao longo do século XIX amadureceram como linguagem específica. Os artistas proliferaram e com eles multiplicaram-se os jogos, habilidades, piadas, figurinos e dramaturgias, constituindo-se assim um repertório próprio e reconhecível. Consequentemente, formaram-se diferentes estilos como por exemplo: especializados em pantomimas, os que falavam, acróbatas, adestradores de animais, mágicos, etc. (CASTRO, 2005; EGUIZÁBAL, 2012; REMY, 2016).

No século XX, a atuação dos palhaços teve seu campo ampliado, ao palco teatral com Grock e, nas telas de cinema, onde adquiriram variações visuais, de estilo e galgaram popularidade com o trabalho de: Buster Keaton, Charlie Chaplin, Harold Lloyd, o Gordo e o Magro, entre outros. A partir da década de 1950, sua imagem ganhou também as telas de televisão. Nos EUA se multiplicou exponencialmente, sendo largamente explorado pela publicidade (STEELLE, 2004). E, desde então, não parou de expandir seus domínios para diferentes espaços: teatros, rua, hospitais, asilos, chegando aos recônditos mais distantes do planeta, como nas zonas de conflito próximas aos fronts de guerra, onde pode-se testemunhar a atuação de grupos como os *Payasos sin fronteras*, capitaneado por Totell Poltrona.

²⁹Em “Máscaras: Do bufão ao Clown”, Joice A. Brondani, traça esta genealogia a partir de pistas iconográficas e historiográficas. BRONDANI, J. A. Máscaras: Do bufão ao Clown. In: BRONDANI, J. A.; LEITE, V. C.; TELLES, N. (orgs.). *Teatro-Máscara-Ritual*. Campinas: Editora Alínea, 2012.

No Brasil, os primeiros palhaços surgem ainda antes da chegada dos primeiros circos estrangeiros ao longo do século XIX, sendo Alcebíades Pereira um dos primeiros grandes artistas brasileiros reconhecidos nesta linguagem (CASTRO, 2005; TORRES, 1998), e Benjamin de Oliveira, considerado o primeiro homem negro a trabalhar como tal, acumulando ainda uma importância capital na constituição do circo-teatro nacional (CASTRO, 2005; LOPES, 2015; SILVA, 2007; TORRES, 1998). Em detrimento destes, em nossas tradições populares já havia uma grande variedade de *brincantes* que desempenham igual papel.

Mas, guardadas as devidas singularidades, tivemos semelhante trajetória de popularização desta figura, com indícios de estagnação somente na década de 1980, quando os grandes nomes ligados ao ofício estavam envelhecendo e haviam poucos novos aspirantes. Na década de 1990, o quadro começou a mudar com a eclosão de grupos e companhias que, se apoiaram nesta linguagem propondo diálogos com outras práticas, principalmente a teatral (COSTA, 1999). Refiro-me a grupos como: Intrépida trupe, Os Parlapatões, La Mínima e o Teatro de Anônimo, sobretudo este último, que idealizou o *Anjos do picadeiro*, festival internacional pioneiro no Brasil, que passou a reunir palhaços das tradições mais diversas, reaproximando o grande público deste universo. (MAGRI & ARTIGOS, 2008; LIBAR, 2008)

Este ressurgimento ganhou impulso do meio acadêmico quando, em 1985, foi criado o *Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais* da UNICAMP, o LUME, cujo *clown* se transformou em uma de suas principais linhas de investigação ligada à atuação (BURNIER, 2001). Impulso este, amplificado em 1998, quando foi criado o *Programa Interdisciplinar de Formação, Ação e Pesquisa Enfermaria do Riso* da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Programa de Pesquisa e Extensão universitária, voltado para a formação de palhaços para atuação em hospital (ACHCAR, 2007, 2009). Guardadas as devidas especificidades de ações e abordagens, ambas iniciativas permanecem sendo referências imprescindíveis para esta linguagem,

constituindo-se como um esteio de formação, criação artística, produção de conhecimento e, conseqüentemente, na propagação desta linguagem.

Então, consonante à expansão do seu campo de atuação artística, questões estéticas e formativas foram sendo incorporadas aos debates e pesquisas acadêmicas, ao ponto de, nos últimos congressos ABRACE³⁰, no GT- Circo e Comicidade, o palhaço foi o tema de maior destaque, com diversas comunicações dedicadas a ele. Para além disso, despontam pesquisas nos diversos níveis de conhecimento (Projetos de Extensão, TCCs, Teses, Dissertações, etc.), em diferentes áreas de atuação (Teatro, Dança, Educação Física, Educação, Psicologia, Ciências Sociais, etc.), onde convivem e se entrecruzam abordagens de cunho: historiográfico, biográfico, social, estéticos e formativo. Como consequência, verifica-se também uma grande expansão bibliográfica³¹.

Esta diversidade de ocorrências sugere, então, tratar-se de um campo de estudo de grande abrangência, englobando: práticas e processos criativos de uma linguagem artística; questões da profissão e de mercado de trabalho; história, memória e biografias. Características estas que estimulam e justificam o acionamento deste universo no meio escolar. Portanto, ao formular este panorama, desejo apresentá-lo como o universo-fonte do estudo.

Contudo, diante de sua vastidão, localizo que para o presente trabalho me apoiarei principalmente no exercício das ações, pensando a brincadeira (ou palhaçada) como base formativa. Mas, como em todo ensino das linguagens se faz necessária a elaboração do

³⁰2016 (MG) e 2018 (RN) da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.

³¹Entre: teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos, revistas especializadas e livros editados, foram acessados mais de cinquenta títulos em Português, diretamente relacionados ao tema, como por exemplo: o artigo *De que são feitos os palhaços?*, de João Carlos, na revista *Anjos do Picadeiro* (2007); a dissertação de mestrado *Caminhos para uma palhaça: investigação a partir da obra de Avner, The Eccentric*; de Ana Sawen pelo PPGAC-UNIRIO, 2011; a tese de doutorado *Encontros e composições: O jogo do Palhaço no livre trânsito entre ordem e caos*, de Flávio Souza de Carvalho, também pelo PPGAC-UNIRIO, 2015; entre outros títulos presentes nas *Leituras e bordo*.

contexto em que ela se desenvolve, é a partir deste viés que abordarei as demais questões ligadas à profissão, à história e aos desdobramentos na sociedade.

Tal panorama procurou evidenciar também o caráter atemporal, universal e transcultural que o palhaço possui. Tal diversidade mostra, em alguma medida, que a permanência deste tipo cômico deve-se à sua capacidade de adaptar-se e responder às necessidades das diferentes culturas em que esteve e está inserido. Já que, de tempos em tempos, ele desaparece e ressurge transformado; ora como bode expiatório, ora como antídoto contra os males da sociedade; ora marginalizado, ora incorporado ao centro de poder. Assim, o palhaço mostra-se tão diferente quão variáveis são as circunstâncias e questões humanas de cada tempo-lugar, podendo ser compreendido, portanto, como um personagem em permanente transformação.

I – Escala: Jogar, atuar³²

A partir daqui, discorrerei sobre algumas das abordagens conceituais que inspiram este trabalho. A primeira delas sobre a ideia de brincar pensada como um sentido de atuação cênica.

Creio que a noção de jogo tornou-se amplamente aceita nos meios teatrais como sinônimo da ideia de atuação. Nos dias de hoje, ouve-se e fala-se em “jogo do ator” sem maiores explicações e sem prejuízo de entendimentos ao que está sendo dito. Do mesmo modo, nos trabalhos acadêmicos atuais tornou-se comum que a palavra jogo venha sendo escrita sem aspas, tamanha sua incorporação ao léxico artístico. De modo semelhante, é consensual referir-se à “brincadeira do palhaço” com o mesmo sentido, sejam pelos

³² Título abertamente inspirado em *Jogar, representar*. (RYNGAERT, 2009)

próprios artistas, os estudiosos ou a plateia, que dizem “ele brincou com” ou “fez uma palhaçada”.

É no mínimo intrigante que, para o ator, se use a palavra jogo, e para o palhaço, brincadeira. São raras as vezes que se ouve o termo “brincadeira” se referindo a atuação do ator³³, entretanto, a palavra “jogo” também é corrente para falar do palhaço. Será que a natureza do que cada um realiza é radicalmente distinta?

Não tenciono estabelecer aqui uma comparação entre o ator e o palhaço, tampouco uma rígida distinção entre jogo e brincadeira. Em um sentido profundo, *jogar* e *brincar* são sinônimos. Então, o que pretendo é apenas ventilar alguns dos sentidos que lhes marcam, para tentar assimilar seus parentescos e alcances. Deste modo, para pensar a ideia de brincadeira, discorrerei primeiramente sobre a ideia de jogo.

Uma primeira acepção desta ideia é encontrada na reflexão de Johan Huizinga³⁴, cuja definição é, a um só tempo, abrangente e precisa:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 1999, p. 33)

Apesar de reiterada nos meios acadêmicos, esta citação torna-se necessária, não só pela potência da síntese que opera, como também, por abarcar toda natureza de jogos. Tal definição tem a capacidade de esclarecer porque estende-se esta noção a campos tão distintos como o do esporte, do direito, da guerra e da arte. Me atendo a este último âmbito, o artístico, observo que os múltiplos aspectos desta definição em tudo contempla o fenômeno teatral. O fato de se tratar de um atividade de caráter voluntário faz pensar em certa espontaneidade desejável a atuação; a limitação espaço-temporal e o pacto de regras remetem diretamente à formatação do espetáculo e às suas convenções estéticas,

³³Como nas explicações em que o ator diz que: “brinca com a ideia de determinada coisa”.

cujas dinâmicas tendem a absorver os atores e espectadores por completo. Neste sentido, constituem uma totalidade voltada para si mesma e que, portanto, é percebida como algo fictício ou, ao menos, diferente da vida cotidiana.

Segundo Callois (*apud* PAVIS, 2005, p.221), em comum com a noção de jogo, o teatro compartilha ainda aspectos como a *Mimicry* (simulacro), *Agon* (competição), *Aléa* (sorte) e *Ilinx* (vertigem), aspectos lúdicos dispersos na atuação, na dramaturgia e no acontecimento teatral como um todo. Portanto, diversos dados imersos no caráter improvisacional, em sua dimensão de aqui/agora, se fazem presentes, tanto na ideia de jogo, quanto na de atuação, colocando as duas ideias em pé de igualdade.

A linguagem do esporte no teatro de Brecht³⁵

A noção de jogo, sob o viés do esporte, também serviu de inspiração para alguns dos dispositivos de encenação de Bertolt Brecht (*apud* BORNHEIM, 1992, p.73), que defendia: “O teatro enquanto teatro deve ser revestido de uma realidade fascinante, daquela que ostenta o palácio de esportes, no qual se luta boxe. O melhor está em mostrar a maquinaria, o jogo de refletores, o urdimento”.

A partir deste entendimento, o espaço cênico, como nas arenas esportivas, deveria mostrar-se em suas funções primárias, isto é, deveria ser assumido como local de representação. Seu objetivo era evidenciar o caráter lúdico do espetáculo, revelando seus meandros e artifícios para convocar o espectador a uma participação intelectual, crítica e ativa. Ao fim, pretendia que o teatro fosse tão divertido quanto o esporte.

Brecht se inspirava também no perfil do público do esporte, cujo comportamento via como ideal às suas aspirações estéticas:

³⁵Título inspirado nas reflexões de Gerd Bonhein (1992).

No estádio, a postura do público se modifica, ela se torna por assim dizer científica. O público que segue os gestos que se exibem numa arena de esportes e o olhar mudo do frequentador dos planetários, por exemplo, apresentam muito em comum; em ambos encontram-se pessoas que endossam uma atitude controlada, de calma atenção, ainda que inquieta, de olhar ponderado, ainda que nervoso - no fundo, a mesma postura que leva nossos técnicos e cientistas às suas descobertas e invenções. (BRECHT apud BORNHEIM, 1992, p. 74)

O encenador admira que esta assistência não perca o discernimento sobre o que vê por mais calorosa que possa vir a ser, mantendo-se em permanente atitude analítica. Contempla também o fato de tratar-se de um público numeroso, de todas as classes sociais, que sabe o que deseja ver. Para ele, o espectador teatral deveria ter este mesmo caráter de especialista que têm os torcedores, que ao mesmo tempo é crítico e entusiasmado. Em função desta inspiração, desenvolve parte de suas experimentações sobre disposição do espaço cênico, iluminação, atuação e a própria relação com os espectadores.

Contudo, como sinaliza Gerd Bornheim (1992, p. 77), há uma distinção entre jogo e esporte: “o esporte não passa da decadência do jogo”, pois o jogo possui algo que promove uma integração do homem ao universo, ou seja, há uma dimensão sagrada inerente ao jogo. Ao passo que no esporte tal dimensão se perde, cede-se espaço aos dados puramente físicos e/ou materiais. Segundo este entendimento, o jogo faz com que o indivíduo momentaneamente abandone o mundo ordinário e tenha uma outra experiência do espaço e do tempo, o que reconecta o homem de forma profunda.

Em linha semelhante, Giorgio Agamben (2007) recupera que a maioria dos jogos deriva de antigas práticas sacras, rituais ou divinatórias; colocando o jogo como uma possibilidade de passagem do sagrado para o profano. O ato de profanação³⁶ seria a ação de dar um uso particular aquilo que estava simbolicamente vedado. O exemplo, dado por Agamben, é o de quando a criança usa um objeto pertencente a uma determinada esfera considerada “séria” – economia, direito, religião, etc. – e o transforma em brinquedo.

³⁶ Mais adiante, aprofundarei a ideia de profanação.

Com isso, aquele objeto passa a ser alienado de sua carga simbólica-funcional do contexto de origem para ter um uso particular no universo da criança.

Segundo este autor, a operação consiste em promover uma espécie de inversão nos elementos que compõem o sagrado, podendo se dar em dois níveis: no jogo de ações (*ludus*), que faz com que desapareça o mito e conserve o rito; e nos jogos de palavras (*jocus*), onde o rito é apagado e sobrevive o mito. Em ambos casos, algo da esfera do sagrado permanece, ainda que tal esfera não se mantenha em sua inteireza. Com esta operação, o jogo libera o humano da esfera do sagrado sem, contudo, aboli-la por completo. Então, o sagrado passa a ter um uso especial, que não é utilitário, mas também, não é religioso.

O jogo teatral em Spolin

No ensino das Artes Cênicas, Viola Spolin desenvolveu uma metodologia inteiramente apoiada na dimensão de jogo presente na atuação:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado - um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar a moeda em um copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer. (SPOLIN, 1979, p. 5).

Vê-se, com isso, que o pensamento que funda seu trabalho parece abarcar a própria definição de jogo de Huizinga (já citado), forjando uma visão sobre os diversos acontecimentos do palco. Seus *jogos teatrais* - como é conhecida sua metodologia-, apresentam princípios a serem assimilados a partir da resolução de problemas de ordem cênica. Em seu entendimento, o jogo trata-se de “Atividade limitada por regras e acordo grupal; segue par e passo com a experiência teatral; um conjunto de regras que mantêm os jogadores jogando.” (2000, p. 342). Em seu sistema, então, as regras apoiam, delimitam e estruturam os jogos; apresentando paulatinamente um pensamento em torno

da lógica dramática que se alicerça nas noções de lugar (Onde?), personagens (Quem?) e ação (O quê?). Para isso, o sistema formula dispositivos que delimitam nuances da linguagem teatral a serem apresentadas e que certificam-se que tal nuance tenha sido assimilada.

O primeiro deles é o *foco*, que estabelece o aspecto específico a ser trabalhado na área de jogo (objeto, pessoa, ação) sobre o qual o jogador direcionará seus esforços de atenção, criatividade e energia. É a “bola” do jogo, seu objetivo, aquilo que estabelece uma questão comum a todos os participantes. De modo complementar, há a *instrução*, que seria a reiteração do *foco*. Expediente que o condutor dos trabalhos lança mão para auxiliar os jogadores em ação. Consiste em breves e objetivas verbalizações no transcorrer do jogo, sem interrompê-lo. Por fim, ao término do jogo, há a *avaliação*, efetuada pelos integrantes do grupo que não estiveram em cena, mas que participaram na condição de plateia. Tratam-se de avaliações coletivas em que o coordenador faz perguntas objetivas a partir do *foco*, descartando os juízos de valor, comentários sobre desempenho e respostas subjetivas. De modo semelhante ao ideal do espectador de Brecht, busca-se a apreciação da resolução (ou não) dos problemas da cena. Portanto, no sistema de Spolin, a assimilação do fenômeno teatral é facilitada pela articulação deste conjunto de dispositivos calcados na própria linguagem.

Tais estratégias em grande medida dialogam com o trabalho do Konstantin Stanislavski, pioneiro na criação de um arcabouço metodológico para a arte do ator. Spolin parece ter se pautado nas ideias do encenador russo como eixo estruturante de seus jogos, se inspirando também no universo do esporte, trazendo para seu vocabulário palavras como “jogador” no lugar de ator, “fiscalizar” no lugar de sentir e o professor dá “instruções”, no lugar de dirigir a cena. Assim, mesmo que não esteja interessado especificamente nas questões de linguagem subentendidas em suas propostas, é possível

amparar-se em parte de suas estratégias como seria o caso das *instruções*, algo de sua ideia de *avaliação* e seus ordenamentos; como modo de estruturar o processo que está sendo investigado.

O jogo segundo Ryngaert

Embora não partilhe exatamente da mesma visão sobre o jogo, Jean Pierre Ryngaert (2009) também contribui com a reflexão sobre o tema, naquilo que tange às possibilidades formativas. Sua perspectiva, como a de Spolin, também parte do aspecto improvisacional, contudo, diferentemente da autora, mostra-se pouco interessado em promover um ensinamento de convenções da atuação teatral. No lugar disso, busca as possibilidades de desenvolvimento pessoal dos participantes.

O jogo facilita uma espécie de experimentação sem risco real, na qual a criança se envolve profundamente. Ele se caracteriza pela concentração e engajamento (o jogador seria uma espécie de sonhador acordado), mas permite o afastamento rápido dos protagonistas em caso de necessidade, isto é, se for ameaçado pela angústia. (RYNGAERT, 2009, p. 39)

Sua proposta tem origem no *jeu dramatique*, modalidade francesa, em que a improvisação é efetuada a partir de regras e enredos lançados pelo coordenador dos trabalhos. Cabe diferenciar que, apesar da semelhança conceitual com a nomenclatura dos *jogos dramáticos* da infância, há uma diferença significativa entre uma noção e outra, já que, antes de mais nada, a criança exercita seus jogos a sós, em seu universo de *faz-de-conta*³⁷.

Na perspectiva desenvolvida por Ryngaert, há uma organização direcionada para a socialização e o desenvolvimento global do aprendizado do jogo teatral. Então, ele parte

³⁷ A respeito das distinções conceituais entre *jogo teatral*, *jogo dramático* – termo que se aplica ao *faz-de-conta* infantil, a abordagem de Peter Slade e também ao *jeu dramatique* -, a pesquisadora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo traz uma valiosa contribuição no artigo *Para desembaraçar os fios*. Publicado na Revista virtual Educação e Realidade P-218- 228. V.3, n.2 (2005). Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12462>> Acesso em: 6 set. 2018.

das práticas do *jeu dramatique*, porém, deixa de lado o privilégio da fabulação em detrimento dos demais elementos do jogo. No lugar disso, seu interesse recai nas relações entre expressão coletiva e expressão pessoal dos participantes.

Joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros. A ausência de um desses elementos, ou sua hipertrofia desequilibra o jogo. O indivíduo arrebatado não partilha nada. O grupo fechado ao prazer abandona-se ao narcisismo. Mas, de tanto querer projetar para o exterior uma emoção frágil, correr-se o risco de fazer dela uma caricatura, de dissolver uma experiência sensível em signos grosseiros, preocupados demais em transmitir, eles só fornecem banalidades. (RYNGAERT, 2009, p. 33).

Em primeiro plano estão as relações: do sujeito consigo, com os outros e com o jogo. Portanto, no lugar de propor a reprodução de formas teatrais consagradas, este caminho enfatiza a capacidade de jogo em suas facilidades (presença, escuta e ingenuidade) ou dificuldades (inibição, extroversão ou negação do jogo). Sua aposta está no desenvolvimento sensível dos indivíduos em direção à sua própria presença e disponibilidade de reagir às modificações que se apresentam a cada instante do jogo.

Tal abordagem, contudo, não configura-se exatamente como um método delimitado e sim como uma visão global a respeito do papel do jogo no teatro, considerando sua possibilidade de transcendê-lo. Assim, torna possível o alinhamento entre *jogar* e *representar*, como duas atividades que demandam um mesmo tipo de capacidade para sua realização.

Mesmo sem um rigor muito grande, apontaria como traços marcantes desta abordagem: a preponderância do aspecto corporal; a valorização do acaso como componente do jogo; a percepção do instrutor como jogador; o uso de indutores do jogo, como a relação com o espaço e os “pequenos rituais³⁸” cotidianos; o entendimento da fábula como resultante da exploração do caráter lúdico do jogo e a construção de

³⁸ Como nomeia as ações prosaicas que faz-se de modo reiterado no dia-a-dia como escovar os dentes, estudar, lavar louças, etc.

personagens por tessituras, isto é, como consequência de um processo cumulativo de relacionamentos com os parceiros de jogo.

Por ser calcar no desenvolvimento do aspecto sensível dos participantes, tal abordagem possui princípios convergentes aos desta investigação como: a problematização da ideia de personagem anteriormente citada e o apagamento das distinções entre processo e produto nos processos de criação. Contudo, a abordagem de Ryngaert interessa especialmente por tratar-se de um olhar avesso a um pretense domínio técnico, ou a uma suposta ideia de eficiência na atuação.

Convergências

Tanto a perspectiva de *jogo dramático* de Jean-Pierre Ryngaert, quanto os *jogos teatrais* de Vila Spolin, trazem contribuições para este trabalho por se articularem em torno de dispositivos didáticos capazes de ultrapassar seu universo de origem. Dialoga com este trabalho o investimento de ambas as abordagens no aspecto lúdico enquanto possibilidade de ação nos processos educacionais que, conseqüentemente, excluem a ideia de que seja necessário algum tipo de talento especial para que o indivíduo possa atuar. “Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso.” (SPOLIN, 1979, p. 2).

Interessa também que, nos dois casos, a disponibilidade e a coletividade são entendidos como fatores imprescindíveis ao processo de aprendizagem. E, por pensarem no desenvolvimento da capacidade de leitura e expressão, ambos propõem a sistemática alternância entre as funções de atores e espectadores dentro do grupo de trabalho. Em ambos os casos, ainda, os temas e situações de trabalho emergem do próprio grupo que, aos poucos, define seu grau de engajamento. Como consequência, a fábula ou os enredos,

ao invés de serem a origem da improvisação, se dão em sua decorrência. Portanto, ambas as modalidades se mostram como sujeitas às possibilidades de articulação com o que se estuda aqui.

Jogar, brincar

Como pode ser percebido, há uma imensa fortuna crítica que percebe e reforça as relações entre jogo e teatro, em grande medida, justificando a larga utilização do termo *jogar* no lugar de *atuar*. Todavia, se faz necessário acrescentar que todas as conotações acerca da ideia de jogo se aplicam em igual proporção à ideia de brincadeira.

Huizinga (1999), ao analisar os correspondentes a palavra jogo em diversos idiomas (grego, japonês, chinês, holandês), encontra conotações como: movimento, recreação, divertimento, ócio, passeio, disponibilidade, distração, preguiça, deboche, jogo de azar, imitação e competições. E esclarece, que em latim uma única palavra abarca todos estes sentidos: *ludus*, que num longo processo semântico-etimológico foi substituída pela palavra *jocus*, que deu origem a palavra jogo tal como a conhecemos. Adriana Schneider Alcure (2008) chama a atenção para o fato de que, com exceção do português, em diversos idiomas um único verbo é utilizado tanto para brincar quanto para jogar (*spielen* em Alemão, *to play* em inglês, *jugar* em espanhol e *jouer* em francês). Então, sob muitos aspectos, a palavra jogo abarca também a ideia de brincadeira.

Entretanto, apesar da sinonímia, a ideia de brincar e de brincadeira possuem algumas nuances que delineiam especificidades, se pensadas em relação a uma ideia mais ampla de jogo na língua portuguesa. Pontuarei duas delas.

Brincar da criança

Sinônimo das atividades infantis em que a criança realiza sozinha ou em conjunto, apoiada por seus *brinquedos* ou não, trata-se de um tema largamente estudado por diferentes campos: psicologia, psiquiatria, pedagogia, etc. Apesar da pluralidade de discursos, há um consenso que aponta a brincadeira como atividade essencial ao desenvolvimento humano, em especial, no período da infância. A tal ponto de se configurar como um dos direitos fundamentais da criança e do adolescente³⁹.

A brincadeira é uma atividade desenvolvida pelo ser humano desde seu nascimento, perpassando diferentes fases de desenvolvimento até a vida adulta. Inicialmente sem um objetivo pré-definido, ela pode voltar-se, tanto para a produção do prazer individual, como para a interação com adultos ou outros indivíduos da mesma idade, bem como, para explorar o ambiente em que vive. Relaciona-se à uma forma particular de expressão, pensamento e comunicação. Assim, a brincadeira é largamente entendida como uma atividade capaz de promover um desenvolvimento global, à medida que incentiva a interação, a resolução construtiva de conflitos, a formação social, emocional e intelectual, colaborando para o surgimento de um cidadão crítico e reflexivo. (VIGOTSKI, 1998; WINNICOTT, 1975; BROUGÈRE, 1998).

Diante da diversidade de concepções acerca do ato de brincar, os entendimentos de Lev Vygotsky (1998) parecem especialmente pertinentes a este trabalho. Sua premissa é a de que o aprendizado e os processos de constituição do sujeito se dão por interações. Isto é, nas relações com os outros, por meio de atividades características do ser humano, a criança constrói sua relação com o mundo e se auto define nestas relações. Vygotsky compreende o desenvolvimento humano como um processo cultural mediado por

³⁹ Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 15 mai. 2018.

processos sociais. Nestas mediações, forjam-se os processos psicológicos do indivíduo. Por este ângulo, no universo das brincadeiras é possível exercitar, em diferentes planos, atividades, comportamentos e hábitos que o indivíduo ainda não está preparado para assumir.

A vivência de situações nas múltiplas instâncias da brincadeira, solicitam diferentes processos de negociação: através da interação com outras crianças, ela experimenta papéis, produzindo vários significados para sua própria identidade; reconstrói novos sentidos para os objetos e situações; assimila valores e normas construídos histórica e socialmente, ao mesmo tempo em que os ressignifica; produz e consolida conhecimentos; enfim, de maneira ativa, elabora internamente a realidade ao seu redor, emprestando-lhe seus significados pessoais e promovendo seu desenvolvimento cognitivo. O ato de brincar, portanto, possui funções efetivas no desenvolvimento humano funcionando como um ensaio para as capacidades do adulto.

No campo da psicologia do desenvolvimento e da educação, grande parte das conceituações em torno das funções da brincadeira, a localizam no âmbito do universo da criança. Contudo, conforme afirma Winnicott (1975, p. 61): “O que quer que se diga sobre a brincadeira de criança aplica-se também aos adultos”. E, por extensão, ao desenvolvimento de adolescentes e jovens. Evidentemente que as estruturas, temas e questões do brincar se diferem, afinal a brincadeira não é uma atividade fixa, ela se modifica acompanhado o desenvolvimento dos indivíduos.

Ainda, segundo Winnicott, em detrimento de novas questões que surjam para os indivíduos em vias de se tornar adultos, seu desenvolvimento se dá em uma linha de continuidade com as experiências da infância. Deste modo, este momento pode ser compreendido como uma espécie de segunda chance para a resolução de questões ou pendências do campo afetivo, social e/ou motor. Por isso, brincar na adolescência oferece

novas oportunidades de vivências que permitam elaborar situações conflituosas, de modo a formatar uma nova realidade que atenda às inclinações ou necessidades do indivíduo.

Brincar do brincante

Uma outra possibilidade para a ideia de *brincar* está atrelada a um tipo de expressão popular da cultura brasileira. Refiro-me a folguedos como: bumba-meu-boi, reisado, cavalo-marinho, mamulengos, caboclinhos, entre outros, nos quais, para os artistas que os realizam, *brincar* é sinônimo de atuar. Para eles, tais manifestações são seu *brinquedo* e, a si próprios autodenominam-se *brincantes* ou, em alguns casos, *brincadores*.

Aqui, as reflexões seguem uma linha tênue entre o campo artístico e o antropológico, onde o *brinquedo* é percebido como uma ação artística produzida de forma comunitária que através da sátira e da comicidade põe em movimento as visões de mundo daquela coletividade. Atrelada à farra, ao riso, à amizade, aos relacionamentos amorosos, à boemia, enfim, à uma vivência na rua/de rua, trata-se de “Brincadeira de gente velha” (ASCELARD, 2013, p. 46) como afirma Biu Roque, *brincante* de cavalo-marinho da zona-da-mata pernambucana.

Ali pode-se misturar elementos do sagrado, como rezas e louvores aos santos de devoção local, com elementos profanos, como a bebida alcoólicas e piadas de cunho violento ou até pornográfico. A pesquisadora Maria Ascelard (2013) defende tratar-se de uma manifestação que expressa a diversidade das problemáticas de ordem cultural, social, econômica e política de uma população rural de baixa renda, podendo incluir tanto protestos, como reforços às relações de poder praticados na região em que se dão. Em suas palavras, Ascelard (2013) propõe: “A brincadeira e a vida encontram-se aqui

dispostos de forma atravessada, no que diz respeito aos padrões éticos e estéticos, exigindo cuidados semelhantes e reorganizações constantes”.

No verbete “brincante” do Dicionário do Teatro Brasileiro, Antônio Nóbrega – reconhecido brincantes da atualidade – atribui o termo a uma percepção inconsciente dos artistas de que “no momento em que atuam estão brincando no sentido mais amplo da palavra” (GUINSBURG, 2006, p. 65). O verbete indica este tipo de artista como “um intérprete qualificado de formalizações tradicionais que se endereça a um público igualmente instruído para avaliar o talento e a habilidade do artista”. Sua atuação, se dá no limite entre cantar, atuar, declamar, dançar e/ou tocar instrumentos, podendo exercer apenas algumas destas atividades ou mais de uma delas de modo combinado.

Nas ocasiões em que atuam, há uma mistura de festa, celebração e expressão artística, em períodos próximos ao Natal, Dia de Reis, Festas Juninas e Carnaval. Entretanto, um brincante não é o mesmo que um *folião*, que participa dos cortejos sem um papel definido. Ao contrário, para atender às exigências do *brinquedo*, mesmo de modo não profissional, ele se especializa em determinadas funções como tocar, dançar ou assumir determinados papéis ou “figuras”. Em ambos casos, se dedicando por muitos anos à função e, não raro, por toda a vida.

Alguns das *figuras* personificadas pelos brincantes, como por exemplo: *Matheus*, *Bastião*, *Bririco*, *Catirina*, *Pai Francisco*, são considerados os palhaços da *brincadeira* (ARTIGOS, 2017; CASTRO, 2005; BUENO, 2014) pois carregam consigo os citados traços atribuídos a este personagem⁴⁰. Evidentemente, possuem um registro de atuação, caracterizações e atitudes marcadas pelas especificidades do contexto em que desenvolvem suas aparições. De modo que são frequentes em suas atuações números de pancadarias, piadas e diálogos de duplos sentido ou com jargões grotescos, chulos e/ou

⁴⁰ P.28

preconceituosos. Todavia, sua existência se comunica profundamente com as demais formas de expressão deste campo, sendo inclusive, fundamentais na formação de uma possível identidade da comicidade brasileira. Em vista disso, são considerados como uma vertente específica e expressiva dentro da palhaçaria.

Conotações do *brincar*

A esta altura, creio, ter indicado que o *brincar* e a *brincadeira*, tanto das crianças quanto dos *brincantes*, guardadas as distinções de ocorrência, forma e finalidade, apontam para atividades de múltiplos significados, já que podem funcionar simultaneamente como: espaço de comunicação simbólica, divertimento no tempo livre, processo de aprendizado para seus participantes e manutenção/criação dos valores e da memória coletiva. Portanto, o sentido de brincar que está sendo investigado, é enriquecido por ambas leituras, haja visto que o foco das propostas educativas são os adolescentes e jovens.

Em busca de outras leituras sobre o brincar, em diferentes faixas etárias, encontro uma pista valiosa em Roberto Da Matta, que ao discorrer sobre o Carnaval, dá a lembrar que:

O verbo *brincar* está cheio de possibilidades metafóricas no Brasil. Assim brincar significa também relacionar-se, procurando romper as fronteiras entre as posições sociais, criar um clima não verdadeiro super imposto à realidade. No carnaval, então, quando brincamos, estamos nos relacionando e também simulando posições e sentimentos. Ou seja: estamos dramatizando relações, possibilidades, desejos, posições sociais. Daí o carnaval ser um local onde todos estão vivendo num grande palco. (DA MATTA, 1980, p. 113).

De imediato, destaca-se na afirmação o alinhamento entre brincar e a representação de papéis, apontando o carnaval como um momento em que tal operação é realizada de forma direta ou, talvez, inconsciente. Em um diálogo com os sentidos do brincar já apontados, Da Matta aponta também a relação de transformação da realidade a partir da ação de brincar e conclui promovendo um nivelamento simbólico entre o espaço

da brincadeira do carnaval ao espaço de atuação teatral, o palco. Deste modo, sua ponderação concorda diretamente com os pontos que venho defendendo. Mas para além deste fato, o que interessa especialmente nesta digressão é o lembrete das possibilidades metafóricas do verbo brincar, o que pode trazer ainda outras possibilidades de leitura.

Na busca por tais conotações, recorri ao *Dicionário inFormal*⁴¹, página da *internet*, que funciona como dispositivo de consulta *on-line* de verbetes definidos pelos próprios usuários. Como o próprio nome sugere, a ferramenta não se atrela às convenções ou formalidades da norma culta da língua, bem como a certo ideal de rigor científico, posto o caráter voluntário e aberto de sua elaboração. O valor deste dispositivo parece atrelar-se à possibilidade de flagrar a constante evolução que a língua portuguesa adquire no âmbito da oralidade, o que constitui-se por: gírias, “palavrões”, regionalismos, desvios de sentidos e expressões idiomáticas. Consciente desta margem de imprecisão, percebi que para este momento as características deste recurso poderiam ser bem-vindas, uma vez que alguns dos sentidos latos já foram anteriormente explorados.

Sob esta perspectiva, a ferramenta possibilitou levantar diversos vocábulos análogos, com sentidos figurados ou usos correntes, cujo acesso seria um tanto mais fugidios. Assim, para o verbo *brincar* encontrei mais de cem verbos sinônimos:

distrair-se, brincar, divertir-se, divertir, embromar, caçoar, calotear, enganar, iludir, marombar, mentir, tapear, zombar, entreter-se, escarnecer, achincalhar, alfinetar, apezinar, apodar, chacotear, chasquear, chufar, debicar, flautear, judiar, ludibriar, mangar, menosprezar, mofar, motejar, ridicularizar, rir, satirizar, troçar, folgar, afrouxar, alegrar-se, desapertar, descansar, divertir, trebelhar, foliar, farrear, galhofar, gracejar, chalacear, chocarrear, empulhar, prazentear, jogar, apostar, arremessar, arriscar, atirar, aventurar, esgrimir, sampar, vadiar, bandarrear, calacear, gandaiar, mandriar, mangonar, pandilhar, sapecar, tunar, vagabundear, debochar, malhar, mexer, palhetar, cafangar, doudejar, cachetar, trotar, facetar, chalaçar, tourear, palhetear, zombetear, galhofear, carnavalizar, entreter-se, bexigar, sotaquear, recrear-se, dançar, garrir, folgazar, apascentar-se, pilheriar, pular, refocilar-se, ridiculizar, desfruir, toirear, desfrutar, doidejar, zingar, gozar, deliciar-se, vasconcear, escarnir, espaiar-se, louquejar, pastar, pascentar-se, bigodear, distrair-se, pascer-se, apezinar, sorrir, saltar, trotar, derriçar, ironizar, pantear, distrair.⁴²

⁴¹ Disponível em: < <https://www.dicionarioinformal.com.br/sinonimos/brincar> > Acesso em 05 de maio de 2017.

⁴² Dentre as definições, omito uns poucos substantivos e adjetivos, mantenho a ordem em que estavam.

Dentre estes verbos, destaca-se a polissemia do termo, fato apontado por Huizinga, notado anteriormente, mas que aqui assume ares diversos já que remete às práticas esportivas (*esgrimir, saltar, arremessar*), aos jogos de azar (*apostar*), ao mesmo tempo, às ações comportamentais (*debochar, ridicularizar*) e às recreativas (*divertir, entreter-se*). Verifica-se também a ocorrência de termos pitorescos, que podem ter um uso local (*tunar, bigodear*), antiquados (*mofar, chalaçar, chufar, facetear*) ou correntes em outros países lusófonos (*a pepinar, bandarrear, chasquear, cachetar, tourear*). Nesta relação, mesmo os casos que soam como raros (*bexigar*: dar com bexiga; *debicar*: dar bicadas, “meter o bico”; *trebalhar*: mover “trebalho” do xadrez) guardam relações com os sentidos que vinham sendo anteriormente trabalhados. Apontam, portanto, aos diversos usos ligados aos jogos, brincadeiras, cultura popular e remete às ações desempenhadas por indivíduos de diferentes idades.

Todavia, o que torna mais relevante este pequeno glossário, justificando sua citação, é que ele a uma só vez aglutina as inúmeras camadas de significado que vinham sendo apresentados nas diversas acepções de *jogo* e *brincadeira*. Ao mesmo tempo, praticamente todos os termos são passíveis de serem aplicados direta ou indiretamente, as diversas ações desempenhadas pelo palhaço, já que a ele é comum tanto *dançar, saltar*, e eventualmente *marombar* (andar na “maromba”: corda bamba). Em seus números é comum *mentir, iludir, enganar*, em suma, *divertir-se* e *divertir*. Eventualmente, podemos ponderar sobre algumas conotações que sugerem ações depreciativas remetendo a um riso de caráter negativo, tais como: *escarnecer, escarnir, judiar, menosprezar, debochar*. Entretanto, dentro da multiplicidade de entendimentos em torno desta figura, estas também são possibilidades de sua ação.

Brincar, portanto, revela-se como um palavra capaz de resumir – sem reduzir – as ações desempenhadas pelo palhaço. O que quer dizer que, quando se diz que ele *brincou*

com alguém ou com alguma coisa, o que quer que ele tenha feito, se aproximará de algum destes verbos, pois é este o imaginário acionado por esta palavra.

Enfim: brincar, atuar

Ao fim, jogar e brincar apontam para um mesmo tipo de atividade. Mesmo assim, ao descortinar algumas das leituras sobre ambos vocábulos em separado, torna-se perceptível a existência de distintas cargas simbólicas que cada um deles adquire em função do caso em que são empregados. Percebe-se também um difuso juízo de valor neste uso em que a palavra brincar, muitas vezes é preterida, sendo associada a algo menor, menos importante ou que não pode ser “levado a sério”.

Por isso, procurei enfatizá-la, apresentando parte de como é entendida no âmbito da educação, a partir dos estudos de desenvolvimento psíquico; e no âmbito da antropologia, como expressão artístico-cultural. Ao mesmo tempo, parti do senso comum, buscando os sentidos coloquiais agregados a palavra, a fim de verificar eventuais contradições que possíveis sentidos colaterais poderiam trazer a este termo. Ao fazê-lo, ao mesmo tempo em que confirmei as leituras anteriormente apontadas, flagrei que *brincar*, possui uma amplitude de possibilidades em íntima relação com os fazeres que caracterizam o palhaço e que, portanto, o traduz de forma ainda mais eficiente em termos conceituais que o termo *jogar*.

Em inglês, *clown* também pode ser um verbo *to clown*, que em uma forçosa tradução literal seria algo como *palhacear* ou, como mais precisamente diz-se: brincar, ou fazer palhaçada. Deste verbo, sai também a variação *clowning* que, tanto tem a sua versão em gerúndio *to be clowning people*, com uma tradução próxima a: brincando com as pessoas, fazendo palhaçada para/com as pessoas; como pode ter a versão *clowning acting*, com o sentido de estilo de atuação, algo próximo da ideia de linguagem da

palhaçada, ou palhaçaria - termo que popularizou-se para se referir a fenômenos diversos ligados ao palhaço. Destas traduções, pode-se depreender que fazer palhaçada expressa o mesmo que brincar em Português. Ou que a palhaçada é o brincar do palhaço enquanto verbo que descreve suas ações.

Em Espanhol, Francês, Italiano, como em Português, não há um verbo específico que derive da palavra palhaço. Nestes idiomas, como apontado, a palavra seria jogar. Cabe destacar que, em todos estes casos, incluindo a língua inglesa, a palavra palhaço pode se referir, tanto a performance artística, quanto como adjetivação para situações em que um indivíduo realiza uma ação de modo inábil, não-usual, divertido, inoportuno, dissimulado, deliberadamente cômico, malicioso, ou com desejo de ludibriar o outro. Em Inglês, os exemplos anteriores guardam os dois sentidos havendo ainda expressão: *to make a clown of oneself*; em Espanhol: *hacer el payaso*; em Italiano: *fare il pagliaccio*; em Francês: *faire le clown*; Em Português, se diz que alguém “está sendo”, “bancando o”, “se fazendo de”, ou que “está fazendo alguém de palhaço”.

Mas, o que todas estas expressões em diversos idiomas podem querer dizer? Primeiramente, que em todos estes casos trata-se de um desenrolar, de uma possibilidade não estática, dinâmica, provisória, fluida e transbordante de simulacros. Mas, parecem reafirmar que ele não se faz por si. É o olhar do outro que constrói esta condição. Eu “banco o palhaço” para alguém – para alegrá-lo, para me divertir, para divertimo-nos; ou alguém “me faz de palhaço” – me ridicularizando ou trapaceando.

Com isso, evidentemente, não defendo a hipótese de causar dano ao outro. O que gostaria de demonstrar é que, por trás dos sentidos destas expressões aparentemente banais, usadas em grande parte do mundo, reside o fator relacional. Algo se passa entre duas pessoas que faz com que uma se exhiba como um palhaço diante da outra, ou que a outra assim o veja. Logo, é somente a partir da relação que alguém “faz o papel de

palhaço”. Pode-se questionar o quanto isto poderia ser interessante para ambos, mas, em todo caso, não se é palhaço a sós.

E neste sentido, apresento um derradeiro sentido da palavra brincar, até então inexplorado por aqui. Me refiro a sua origem latina, que é a palavra *vinculum* que, ao mesmo tempo, significa liame, laço, atadura ou algema. Ao que se sabe, trata-se de um étimo derivado do verbo *vincire*, que pode significar: ligar, prender, amarrar, atar, juntar, unir, cativar, seduzir ou encantar (CUNHA, 2010). Então, a palavra guarda um parentesco com o que entende-se como *vínculo*, e pelas variações fonéticas das letras “b” e “v”, *vinculum* se transformou em brinco, origem do verbo brincar e do brinco que se usa na orelha, que afinal é um adorno que se encontra *preso* ao corpo e muitas vezes quer *encantar* por sua aparência.

Em Espanhol, brincar refere-se a dar *brincos*, que são saltos, indicando um tipo específico de brincadeira. Então, talvez, seja possível desprender daí a ideia de um impulso alegre. A professora e pesquisadora Ana Achcar⁴³ afirma que o palhaço é uma *fruição*, isto é, algo de que desfruta-se, que usufrui-se e/ou que relaciona-se a um fazer prazeroso.

Creio que todas estas compreensões aclaram porque o verbo *brincar* seja tão recorrente para se referir ao que o palhaço faz, ou é, visto que traduz em uma ação seu caráter de fruição; o vínculo, o encantamento e a sedução; uma atitude, sua visão lúdica do mundo e a potência transformadora que lhe é inerente. Em tese, de modo simplificado, poder-se-ia dizer que o indivíduo que brinca – usando alguns dos verbos anteriormente apontados como sinônimos –, *está sendo* palhaço. Nesta linha de raciocínio, então, “ser palhaço” poderia relacionar-se a brincar reiteradamente. E, por extensão, se tornar palhaço seria algo como: reaprender a brincar.

⁴³ Referente ao contexto das disciplinas que ministra na Escola de Teatro da UNIRIO.

Portanto, defendo o *brincar* como o *atuar* do palhaço, entendendo que se trata, de um conceito expresso em um verbo de ação, com sentido próprio e leituras correlacionadas, que subtende um tipo de atividade que conecta física e simbolicamente elementos da corporeidade aos da subjetividade de modo que, pode ser operativo na reinvenção de relações e comportamentos, imersos no embate de influências da cultura. Se existe o clichê que afirma que “brincadeira é coisa séria” isto se deve à percepção, ainda que intuitiva, de que brincar é um potente mecanismo de produção de subjetividade. E é por isso, que identifico no termo a possibilidade de efetivar um ajuste de vocabulário, em direção a uma mudança de atitude global sobre o que é ou o que pode ser o Ensino das Artes Cênicas.

II Escala: Pedagogia profana

Creio que situar o palhaço e suas múltiplas possibilidades de brincar, tenha ajudado a ver o tipo de busca a que este estudo se direciona. A perspectiva que adoto neste trabalho poderia ser compreendida como uma *pedagogia profana*, termo que intitula uma publicação de Jorge Larrosa (2010). Neste livro, o autor oferece diversas reflexões acerca da prática de leitura em sua capacidade formativa dos indivíduos. Suas formulações, em nada conclusivas nem prescritivas, parecem apontar para o dado imprevisível de ensinar e aprender. São antes inspirações que passam ao largo dos pensamentos hegemônicos no campo educacional. Tampouco apresenta uma defesa do instigante título de sua publicação.

Em vista disso, recorri a Giorgio Agamben em seu *Elogio da profanação* (2007, p. 68) que esclarece que, profanar é um conceito que vem do direito romano, que pode vir a ter uma conotação política. Segundo ele: “Profanação implica uma neutralização

daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde sua aura e acaba restituído ao uso”. A operação é entendida como um modo de desativação dos dispositivos de poder à medida em que devolve ao uso comum aquilo que havia sido retirado por estes mesmo dispositivos. Isto é, trata-se de uma ação que restitui ao uso humano, algo tomado pela esfera do sagrado. Porém, cabe salientar, que ao sair do território do sagrado, aquilo que se libertou não poderá ter seu antigo uso restituído por completo, cabendo novos modos e usos⁴⁴.

Ao tomar este esclarecimento como ponto de partida, talvez a pergunta a ser formulada seja: O que precisaria ser profanado na pedagogia ou pela pedagogia? Larrosa, apesar de não assumir explicitamente um entendimento sobre profanação, deixa alguma pista em seu *Elogio do riso*, seção em que irá pensar sobre as possíveis implicações do riso como componente da situação de aprendizado. Segundo ele, no domínio do campo pedagógico há pouca participação das possibilidades do riso e da irreverência. Talvez o professor ao incorporar a normatização do sistema educacional, tenha adquirido certa austeridade atribuída ao imaginário do que venha a ser um processo de aprendizagem.

Há momentos em que uma aula se parece com uma igreja, com um tribunal, com uma celebração patriótica ou com uma missa cultural. E são esses momentos os que mais resistem à prova do riso, porque aí o riso é transgressão, profanação, irreverência, quase blasfêmia. (2010, p. 172).

É comum que uma aula assuma ares solenes, e o riso se torne um tipo de tabu, ficando como que proibido. Então, por este viés, talvez o riso possa servir como ação capaz de profanar o ambiente escolar, devolvendo-lhe algum tipo de uso que lhe foi suprimido. Larrosa aponta que há algo de moralizante, solene e sério que caracteriza o que pode ser entendido como o “tom professoral”. De certa forma, é como se estivesse vedada ao professor a possibilidade de rir ou de promover o riso, pois em sua figura se situa uma mistura de rigor e dogmatismo. Sua crítica traça uma espécie de caricatura do

⁴⁴ Como aponte na p. 35.

professor que é enrijecido pelo sistema que reproduz, o convidando a auto-ironia e a pensar sobre o papel do riso na constituição do sujeito.

O caso do professor de Artes Cênicas não é diferente, pois também este, em sua jornada laboral desempenha tarefas cujo pragmatismo marca sua subjetividade, assumindo as mesmas atitudes de seriedade. Portanto, está igualmente sujeito ao enrijecimento. Não que o educador precise, ele próprio, pôr um chapéu de guizos, mas o espaço das aulas de Arte em específico parece, justamente, ter a vocação de se opor às demais realidades escolares, oferecendo um espaço para vivências corporais libertadoras e a possibilidade de exercitar o riso de modo crítico, construtivo e festivo. Para isto, porém, seria necessário que este mesmo professor tomasse consciência da homogeneização que os sistemas educacionais promovem em seu comportamento.

Disciplina, micro poder e cuidado de si

Para pensar nestes eventuais alvos de profanação no âmbito educacional, recorrerei a algumas das reflexões que Michael Foucault produz em *Vigiar e punir* (1986). Neste célebre livro, o filósofo observa como os mecanismos de poder ganham forma através de sistemas de vigilância e controle, que se fazem presentes em diversas instituições como: prisões, quartéis, hospitais, asilos, fábricas e escolas. Nestas instituições, diversos dispositivos - *tecnologias de poder* - são exercidos de modo a controlar o tempo e a moldar os corpos dos indivíduos. Segundo Foucault:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que se façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura

aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1986, p. 127).

A citação esclarece que, em quaisquer dos contextos anteriormente citados, o que se busca, então, é o aumento das potencialidades do indivíduo, agindo no sentido da promoção de sua utilidade e, ao mesmo tempo, de sua obediência. Portanto, podem ser compreendidos, dentro da lógica do *assujeitamento*, posto que tratam mesmo de ter domínio sobre o corpo dos outros, assegurando que operem dentro de determinados parâmetros de eficiência. É de se destacar que a ação de tais mecanismos de poder se dá sobre e a partir dos corpos, estabelecendo padrões comportamentais controláveis através da combinação de diversos aspectos da fisicalidade, formatando a subjetividade dos indivíduos. Tratam-se de diferentes processos, com mecânicas próprias, adaptado à finalidade de seu contexto.

No caso da instituição escolar, como nos demais casos, a análise não se dirige aos processos pedagógicos em si, mas às formas, aos padrões e aos gestos. Por exemplo, Foucault observa como a ordenação da sala de aula em fileiras de alunos, sob o controle do mestre, é semelhante a distribuição das máquinas nas fábricas do fim do século XVIII, sob o olhar dos supervisores de produção. Examina também as semelhanças arquitetônicas entre as escolas e os edifícios prisionais, observando como suas funcionalidades estabelecem a organização do espaço. Nas prisões, o controle sobre os presos é distribuído entre guardas, diretores e juízes, que os vigiam, elaboram relatórios comportamentais e determinam a validade de suas penas. Já nas escolas, de maneira análoga, há professores, técnicos, diretores e pedagogos que determinam a evolução, ou não, de cada estudante. Assim, na escola, é possível dizer, que a título de um progresso intelectual e social, à guisa de certos ideais de excelência, professores e alunos são convertidos em indivíduos úteis e obedientes.

Mais que uma crítica à forma escolar, o pensamento de Foucault evidencia que estas tecnologias de poder se fazem presentes em toda parte. Em cada um dos locais que examina, a seu modo, repete ou reitera a ação do outro. E assim:

Pode-se então falar, em suma, da formação de uma sociedade disciplinar nesse movimento que vai das disciplinas fechadas, espécie de ‘quarentena’ social, até o mecanismo indefinidamente generalizável do ‘panoptismo’. Não que a modalidade disciplinar do poder tenha substituído todas as outras; mas porque ela se infiltrou no meio das outras, desqualificando-as às vezes, mas servindo-lhes de intermediária, ligando-as entre si, prolongando-as, e principalmente permitindo conduzir os efeitos de poder até os elementos mais tênues e mais longínquos. Ela assegura uma distribuição infinitesimal das relações de poder. (FOUCAULT, 1986, p. 189).

Há uma constatação da transformação na noção de poder que, a partir daqui, encontra uma via relacional para se dar. Isto é, não há uma única figura (um soberano) com um imensa concentração de poderes. Os processos de disciplinarização produzem múltiplos pontos que exercem micro poderes. Tais processos, então, se dão de forma múltipla, pulverizada no conjunto de instituições que compõem o tecido social. O que quer dizer que, de um modo ou de outro, somos capturados.

Por outro lado, por operar de modo difuso, capilar, espalhado em uma rede de relações sociais, o poder estabelece múltiplas relações de força, que partem de diversas direções. E, sendo móveis tais relações de força, são suscetíveis de modificação. Assim, Michel Foucault em outro momento de sua produção intelectual, apresenta um outro ângulo dos mecanismos de poder que considera que as relações de força agem não só de modo repressivo, mas também em um sentido produtivo. Em tais reflexões, apresenta-se a possibilidade da reinvenção da subjetividade pelo mesmo viés da ação das estratégias de coerção: o corpo.

A partir da noção grega de *cuidado de si* (*epiméleia heautoû*), Foucault revisita possibilidades de autoquestionamento, maneiras de encarar as coisas para consigo, para com os outros e para como mundo, no sentido de purificar, de aprimorar a si mesmo. Segundo ele:

O sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social. (FOUCAULT, 2006, p. 276).

Há, então, possibilidades de escape aos sistemas disciplinadores desde que o poder seja entendido como relação de forças de trajetória variável, como arena de trocas cujo vetor seja passível de mudança. Assim como o exercício de certos mecanismos de poder constituem processos de subjetivação, o contrário também pode ser verdade. Determinados modos de ser, uma vez cultivados/manifestos poderiam vir a funcionar como veículo de modificação pessoal e, eventualmente de determinadas estruturas sociais. Para isto, o corpo passa a ser entendido como lugar de potência, não como elemento puramente passível à sujeição. Então, as relações de forças passam a servir a um sentido produtivo de reinvenção da subjetividade.

Neste sentido que algumas propostas de formação dos palhaço dialogam com as *práticas de si*, pois ao invés de simplesmente indicar o que o indivíduo deve (ou não) fazer (executar, praticar, treinar, etc.), sugerem uma busca pelos modos *de ser*, em função da atuação, abrindo espaço para a possibilidade de uma reinvenção global do indivíduo. Então, em oposição a um ensinar (semelhante à ideia de adestrar), há a promoção dos processos de disponibilização psicofísica como caminho para a revelação da natureza íntima dos indivíduos.

A tentativa, portanto, é trazer o potencial transformador do riso para a situação de aprendizado, pensando esta ação no âmbito da formação do aluno e nas atitudes do professor. Neste sentido, as possibilidades do *brincar*, apresentadas anteriormente, convidam a restituir à esfera educacional algo característico da infância e da juventude,

alienado pela sociedade atual, fazendo um convite as *danças, piruetas e mascaradas*, que subtitulam a publicação de Larrosa⁴⁵.

Experiência como intenção

Outro aspecto inspirador das reflexões de Larrosa (2016) diz respeito à sua formulação acerca do binômio *experiência/sentido*, que conecta o ato de aprender às necessidades mais elementares do ser humano, sugerindo uma conotação mais existencial

Segundo o modo com que aborda a noção, a experiência “...é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece” (Idem, p. 18). Isto é, àqueles acontecimentos que nos atravessam e de alguma maneira deixam vestígios em nossa subjetividade, em oposição ao que diariamente se passa, sem que nada significativo permaneça em nós, sem que nos marque ou desperte. Sob este ponto de vista, Larrosa examina a palavra *experiência* em diversos idiomas e ela relaciona-se com: travessia, passagem, caminho percorrido, “ir até o fim”, prova, limite e perigo⁴⁶.

A possibilidade de *sentido* mostra-se complementar por relacionar-se às inúmeras operações linguísticas que realizamos diante dos acontecimentos que nos tocam. “Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentidos ao que somos e ao que nos acontece, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.” (Idem, p. 17). Se pensamos por palavras, estas determinam nossos pensamentos. Então, o modo com que relacionamos nossas sensações a elas, e vice-versa, configura nossa própria percepção do mundo e de si próprios.

⁴⁵ *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. (LARROSA, 2010)

⁴⁶ Uma das inspirações da estrutura do presente texto.

Portanto, as palavras têm um grande poder sobre nós. Assim, correlacionar as palavras aos objetos, sensações e fatos da vida, é uma sofisticada operação da linguagem que pode constituir-se como potente mecanismos de subjetivação, dada a seu potencial transformador.

Outro aspecto importante acerca da possibilidade de *experiência*, diz respeito aos fatores que permitem que ela aconteça. Para seu surgimento se faz necessário a interrupção dos fluxos e automatismos da vida contemporânea, de modo a evitar: o excesso de informação, de opinião, de ocupações (a chamada falta de tempo), de velocidade, de agitação e desenvolver a capacidade para o silêncio (LARROSA, 2016).

Neste sentido, é digno de destaque que aquele a quem Larrosa aponta como o *sujeito incapaz de experiência* é o sujeito firme, forte, impávido, autodeterminado, inatingível, poderoso, de sucesso, embrutecido e anestesiado. Em franca oposição, o *sujeito da experiência*, é o que relaciona-se à uma disponibilidade, receptividade, padecimento, paciência, vulnerabilidade e risco.

Pontos que parecem sugerir um programa de trabalho a atuação na palhaçada, dada a similitude com alguns dos seus exercícios formativos tradicionais.

Contudo: “(...) É preciso resistir a fazer da experiência um conceito, é preciso resistir a determinar o que é a experiência (...)” (idem, p. 43)”. Assim, pode-se desejar que haja experiência, pode-se combater aquilo que possa impedir sua ocorrência, mas não se pode garantir que ela ocorra. Não trata-se de uma noção exatamente operativa. Para esta investigação o binômio *experiência/sentido* sugere, então, uma intenção, um desejo de oportunizar que algo aconteça com os estudantes e a mim, enquanto investigador, de modo que redimensione as práticas educativas.

Sugere também uma atitude que se opõe a dicotomia *teoria/prática*, mostrando-se desejável, por sua capacidade de transitar por diferentes vias de ação, mantendo-as

ligadas sem que permaneçam fechadas em si mesmas. O que pressupõe uma atitude de permanente observação e auto-observação a fim de evitar o excesso de informação, com seus apriorismos e determinismos; e, impedir escapes aos debates necessários. Em decorrência disso, os aspectos conceituais aqui não são encarados como construções meramente retóricas, e sim como “ideias-trampolins”, isto é, caminhos de pensamento que impulsionam as ações em sala de aula e atravessam a escrita, produzindo diferentes desdobramentos palpáveis, mas sempre admitindo múltiplas respostas.

Defendo tal abordagem pelo fato de conduzir a pesquisa em uma situação real de ensino-aprendizado, pois a sala de aula é uma arena cujo trânsito de forças é de certa forma imprevisível, portanto, sua simulação em uma circunstância laboratorial seria apenas parcial. Ao mesmo tempo, meu próprio fazer docente encontra-se em jogo, inviabilizando uma suposta neutralidade do pesquisador e os modos mais convencionais de pesquisa. Aqui, os dados da personalidade do docente não são preteridos. Ao contrário, fazem parte da composição das ações engendradas.

Assim, pode-se dizer que a presente investigação se constituiu como um modelo aberto calcado numa reiterada autoanálise, sem se prender a rígidos protocolos. Afinal, os dados que procuro escapar a certo ideal de rigor científico, à medida que lidam com informações um tanto ambíguas presentes em diálogos, discursos, depoimentos, ações, atitudes, gestos, entre outros vestígios do cotidiano.

Emancipação e autonomia

Associada à ideia de *experiência*, implicitamente há a noção de *emancipação*, pois o indivíduo incapaz de *experiência* é, por assim dizer, um indivíduo não-emancipado

intelectualmente. A emancipação implica, portanto, na possibilidade de dar sentido aos acontecimentos vividos.

O termo *emancipação* possui um longo itinerário que tem suas primeiras ponderações atribuídas a Immanuel Kant (1783), que o tratava como um princípio fundamental para que houvesse um bom uso da racionalidade. Adorno (1964), em diálogo com tal compreensão, reafirmava que a construção de sujeito livre e racional é o que tornaria possível a existência de uma sociedade democrática. No campo educacional, o conceito liga-se à construção de autonomia nos processos de ensino-aprendizado. Isto é, quando o educando desenvolve mecanismos para trilhar seus próprios caminhos e escolhas, o que se dá quando este descobre algo a ser aprendido e é capaz de desenvolver uma maneira de aprendê-lo, deixando de ser um ente passivo, para tornar-se um criador do próprio conhecimento.

Com entendimento similar, Jacques Rancière (2002, p. 38), desenvolve a noção de *emancipação intelectual* resgatando a figura de Joseph Jacotot, um pedagogo francês do século XIX que desenvolveu a tese em que considerava que uma pessoa ignorante poderia ensinar a outra o que ela própria desconhecia. Para isso, a compreensão fundamental é que, as inteligências, apesar de distintas em suas manifestações são similares em sua possibilidade de aprendizado: “aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens tem igual inteligência”

A partir desta tese, Rancière formula a metáfora do *mestre ignorante*, em que explora o espaço entre o caminho do aluno ignorante e o caminho do mestre. Segundo o qual, o ignorante não é apenas o que não conhece aquilo que não conhece, mas aquele que ignora como conhecer. O *mestre ignorante*, por sua vez, não ensina seu conhecimento, e sim fomenta oportunidades de aprendizado para que o aluno seja capaz

de adquirir o seu próprio. O aluno é inspirado a conhecer aquilo que precisa, elaborando respostas pessoais a partir do alinhamento comparativo entre o que já sabe e o que descobre. E assim, *adivinhand*o o sentido das coisas, ora acertando, ora errando, que constrói seu próprio conhecimento. O mestre, portanto, pode ensinar aquilo que ele mesmo não sabe, se auxiliar aquele que aprende a construir suas próprias prerrogativas e mecanismos de aprendizado. Apenas insistindo em provocar o aluno a seguir pesquisando. “Em toda parte, trata-se de observar, de comparar, de combinar, de fazer e de assinalar como se faz” (*Idem*, p. 61).

Assim sendo, a divisão do mundo entre os que sabem e os que não sabem, inteligentes e ignorantes, capazes e incapazes, espertos e idiotas seria aquilo que o autor chama de *mito pedagógico*. (*Idem*, p. 24) No qual, em linha gerais, pressupõe o desnível entre as inteligências. Por conseguinte, para que elas se tornem iguais, seria necessária a instrução que transmite-lhe o conhecimento - algo que o aluno não teria chances de acessar sem o mestre. Então, nesta ideia de *transmissão* (assim como, na de *explicação* e a de *fazer-se compreender*), o conhecimento é como um objeto a ser entregue pelo mestre ao aluno, tal como foi concebido.

Com o mesmo sentido da ideia de emancipação, Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (1987, 2019), usa o termo *autonomia*. Para ele, esta é uma das principais tarefas da Educação, determinando diretamente a natureza e as estratégias da *práxis* pedagógica. Freire, em uma leitura próxima a de Foucault⁴⁷, percebe que a opressão está impregnada em todos os setores da sociedade. Em especial, em suas instituições e leis. É isso que o faz se opor à educação tradicional, a qual chama de *bancária*, cujo modelo é

⁴⁷ Sabidamente ambos os autores adotam escolas ideológicas distintas, já que Freire possui uma assumida influência Marxista, enquanto Foucault dialoga com o marxismo apenas de maneira indireta. Então, é neste ponto específico que aponto à similaridade da formulação dos dois autores na questão da ação capilar que o poder dispersa nos diversos mecanismos sociais, como nas instituições e regulamentos.

aquele em que professor deposita o conhecimento e o aluno os recebe passivamente, como se fosse desprovido de pensamentos.

Um modelo que parte do princípio que, quanto mais deposita-se conhecimento, mais o aluno, supostamente saberá. Com a *educação bancária*, também se efetiva o processo de aprendizado, porém, não é possível atribuir-lhe significado, perpetuando-se a suposição de que há indivíduos incapazes de aprender, portanto, inferiores, já que não lhes é possível externar sua inteligência.

Freire considera como necessário relacionar o homem ao mundo (e vice-versa), cabendo à Educação exatamente esta tarefa de oportunizar a produção de consciência sobre o mundo e sobre estar no mundo. Para isto, sua ferramenta seria a relação entre o educador e o educando pelo diálogo. Ernani Maria Fiori, que prefaciou a *Pedagogia do oprimido*, produz uma boa síntese sobre tal entendimento:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FREIRE, 2019, p. 22).

Então, seu ponto de partida não são os saberes que residem nos livros, mas aqueles nos quais os indivíduos dispõem previamente, que emergirão no/pelo diálogo. Seu entendimento é de que os assim chamados ignorantes também possuem conhecimentos, contudo, estes e seus saberes são alijados em uma escala de valores sociais. Negar seus saberes seria, então, como negar o mundo que os produziu. “A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens. (2019, p. 98).

A esta altura, parece evidente a afinidade entre as abordagens de Freire e Rancière, que pensam o estudante como potencialmente capacitado para o aprendizado, não sendo considerado como um receptáculo vazio a ser preenchido por informações alheias a si próprio. Por isso, a defesa de ambos sobre similaridade de saberes entre aquele que ensina e aquele que aprende, pois a capacidade natural de aprendizado é inerente a todo e qualquer ser humano. A partir daí, a premissa para os processos de aprendizado passa a ser a de que todos são cognitivamente aptos e possuem um saber que lhes é próprio, ainda que distinto do das demais pessoas, ou dos sistemas constituídos. Assim, Freire formula:

Na visão “bancária” da educação, o “saber”, é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (2019, p. 81).

Rancière parece corroborar quando afirma: “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra” (p. 31) Ou seja, nas reflexões dos dois autores, quando uma inteligência é supostamente superior, reduz a aprendizagem a um processo de acúmulo de informação sem espaço para algum tipo de apropriação criativa, restando apenas o exercício das capacidades de transporte e reprodução de dados. Quando a incompetência é tratada como princípio, a situação de aprendizado se assemelha a uma tradução superficial, em que o indivíduo reproduz algo previamente estabelecido sem possibilidade de elaboração sobre seus sentidos. Neste caso, a ausência do espaço de criação de conhecimento reduz o aluno a um receptáculo de informações.

Tanto em Freire quanto em Rancière, a educação deve partir do universo pré-existente no imaginário dos alunos, em uma relação direta com suas vidas, suas origens, e seus diferentes grupos sociais e culturais. O entendimento, então, é de que o saber se efetiva socialmente, na convivência em comunidade e de modo deshierarquizado. Consequentemente, o protagonista deste processo é o próprio aluno, pois o ato de

aprender é anterior ao de ensinar. Afinal, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1997, p. 52).

Portanto, suas formulações comungam com a ideia de emancipação, em sua ausência de verdades prontas a serem recebidas ou transmitidas, nem o condicionamento intelectual em torno de uma maneira específica para a realização do aprendizado. Ao contrário, há um agir aberto às mudanças de concepções ao longo do processo, que confere ao estudante poderes de escolha; ampliação de suas faculdades de apropriação e criação de conhecimento.

Tanto para um autor, quanto para o outro, o mestre não é entendido como superior ao estudante, mas alguém que o mantém no processo de construção de conhecimento. Retirar a superioridade do professor não é destituir-lhe de sua autoridade, ou dizer que os saberes que possui são irrelevantes. E sim, convidá-lo a lançar um olhar mais cuidadoso para o educando, que perscruta seus processos de aprendizado, entendendo sua singularidade e potências, no lugar de suas debilidades. Logo, nestas formulações, o desafio que se apresenta é o da busca por práticas educativas que desafiem os participantes, os mobilizando a acionar sua vontade em direção ao aprendizado. Portanto, tratam de um tipo de professor aberto, receptivo a aprender com seus alunos, e em constante reinvenção de estratégias.

Por tudo isto, a noção de emancipação, nesta via de cruzamento entre o ideário de Paulo Freire e Jaques Rancière, mostra-se como um paradigma fundamental que atravessa o caminho que está sendo trilhado, orientando escolhas e delimitando atitudes. Pois, assim como, na cena do palhaço, o artista é o centro das atenções, na prática pedagógica que está sendo investigada, o estudante é pensado como o centro do fenômeno educacional e, a partir dele, procura as bases para um caminho de ensino para as Artes Cênicas. Idealmente, sua autonomia é o que mantém o ciclo ensino–aprendizagem em movimento.

O objetivo explícito, portanto, é a participação do educando como sujeito do processo de construção do conhecimento.

Tal percepção se aproxima diretamente das estratégias que estão sendo traçadas, pois, o palhaço, em tese, é um artista autônomo: atua, dirige, cria sua própria dramaturgia, seus objetos e figurinos. Pode atuar sozinho ou em grupo, ser contratado ou criar seu próprio circo, pois tem liberdade para trabalhar como julgar melhor. Ou seja, responde integralmente pela materialização de sua ação artística em termos de discurso e performance. Com isso, pode funcionar como analogia direta para uma ideia de emancipação que se deseja para o educando. Mas...

Como os palhaços são formados?

Os caminhos de formação não podem ser compreendidos como uma estrada em linha reta. Há relatos dos mais diversos itinerários formativos: circo-família; nas escolas de circo; grupos e artistas autônomos; circo social e nas universidades. (SILVA, 2014). Nestes itinerários, em comum, têm o fato de estarem permeados de acasos, a elaboração de práticas ligadas à comicidade e ao riso, mas principalmente, a ampliação da capacidade do indivíduo rir de si próprio, que envolve uma grande porção de invenção e reinvenção pessoal. Guardadas as devidas nuances de cada uma destas abordagens, o ponto crucial deste processo parece ser, a promoção de um tipo de encontro do artista consigo. Encontro este que permitirá, posteriormente, que a plateia possa fazer o mesmo movimento: encontrar-se consigo, com sua humanidade.

Dentro destes diferentes caminhos, seria possível localizar duas grandes tendências formativas: uma tradicional, ligadas as famílias circenses e outra mais

contemporânea, ligadas a escolas e cursos. Segundo Ermínia Silva e Luís Alberto Abreu, para o circense:

Ser tradicional significa pertencer a uma forma particular de fazer circo, significa ter passado pelo ritual de aprendizagem total do circo, não apenas de seu número, mas de todos os aspectos que envolvem sua manutenção. Ser tradicional é, portanto, ter recebido e ter transmitido, através das gerações, os valores, conhecimentos e práticas dos saberes circenses de seus antepassados. Não apenas lembranças, mas uma memória das relações sociais e de trabalho, sendo a família o mastro central que sustenta esta estrutura. (SILVA & ABREU, 2009, p. 82)

Silva e Abreu elaboram esta explicação com base nas famílias circenses brasileiras, mas este entendimento é o mesmo para os circos europeus, de onde tais famílias herdaram grande parte de seus saberes e da própria ideia de tradição. Segundo esta lógica, todos os membros da família trabalham para o espetáculo acontecer, seja em funções diretamente artísticas e/ou operacionais como montar a lona do circo, vendas, cuidado dos animais, etc. Então, desde criança, os indivíduos circenses são iniciados no desenvolvimento de funções e habilidades corporais tais como malabarismos, acrobacias, instrumentos musicais, atuação em esquetes e mágicas; como uma base para qualquer que seja sua atuação, pois no universo do circo a capacidade de realizar proezas corporais é um dos distintivos do valor artístico.

No caso específico dos palhaços, somado a isto, o indivíduo aprenderá a realizar quedas, tapas e tropeções; a memorização das entradas⁴⁸; a coreografia das *gags*⁴⁹, a maquiagem, entre outros. A especialização nesta função, contudo, não depende apenas de afinidades individuais, mas dos contingentes da própria família. Há casos em que os indivíduos com algum tipo de impossibilidade física para desempenhar as proezas são direcionados a atuar como palhaço, há outros em que os filhos herdaram a tarefa de seu pai – seja pelo avançar da idade ou porque este morreu – havendo ainda os que são colocados a contragosto para serem testados no papel. Isto é, não há uma definição rígida sobre os

⁴⁸ Nome dado as pequenas cenas cômicas, curtas, de enredo elementar com ampla margem de improvisação.

⁴⁹ Efeito cômico predominantemente físico, resultante do jogo do ator com elementos surpresa.

critérios que encaminham o indivíduo a esta função e, muito menos se a desempenhará bem. Para Bolognesi (2003, p. 70): “O palhaço se formou sob o imperativo da necessidade, tanto da diversidade do espetáculo quanto da sobrevivência pessoal do artista”.

O palhaço Ricardo Puccetti, que durante um curto período de tempo teve a oportunidade de estar inserido como aprendiz em uma família tradicional de circo, os já citados Colombaioni da Itália, relata que:

É impressionante como realmente a família incorpora o aprendiz, com os mesmos direitos e deveres, com a responsabilidade de fazer bem os trabalhos que são a base da família. E de outra parte, o mesmo aconteceu comigo, que me senti um Colombaioni por quinze dias. São também incríveis a afeição, o respeito humano mútuo que se estabelecem e a ligação que se cria em tão pouco tempo, tendo como base o trabalho e a convivência. Quando eu cheguei, dona Giulia e Nani me disseram “Sinta-se como se fosse da família. Agora nós somos seu pai e sua mãe” E isso realmente aconteceu. (FERRACINI, 2003, p. 223).

O depoimento, num primeiro momento evidencia alguns contornos do que poderia ser esta formação tradicional em que o envolvimento pessoal e profissional participam em igual medida dos momentos de aprendizado. É um aprendizado que parte da transmissão oral e para além dos treinamentos específicos na práticas artísticas, envolve diversos tipos de trabalhos cotidianos, observação dos mais experientes, valores, afetos e convívio. Portanto, a conexão pessoal entre mestre e aprendiz é a um só tempo componente e veículo do aprendizado: algo a ser apreendido e algo que facilita o aprender.

Entretanto, entre as famílias circenses a prática recorrente era que os saberes fossem transmitidos de pai para filho como um bem imaterial pertencente àquela família. Nas biografias de antigos artistas são comuns relatos daqueles, que herdaram o nome da família, como em uma dinastia. Este é o caso de Chincharón⁵⁰, Torresmo e Pururuca; Biriba e Biribinha; Picoly I e II (ACHCAR, 2016); sendo comum também que, para além

⁵⁰ Torresmo em espanhol.

do nome herdem os números e até os figurinos, ou seja o próprio personagem como foi o caso de Joe Jackson Sr. e Joe Jackson Jr. (Áustria), Picolino I e II (Brasil).

Isto quer dizer que, se por um lado, Puccetti se aproximou de uma experiência similar à formação nas famílias tradicionais, por outro, trata-se de um caso à parte já que o brasileiro não nasceu sob a lona do circo. Foi “adotado” temporariamente num explícito movimento de criar laços artísticos e afetivos. Uma espécie de licença que aceita o convidado como um membro da grande família dos palhaços, já que na maior parte das famílias tradicionais, havia resistência à ideia de compartilhar os saberes do picadeiro com os que não fossem do meio.

Como agravante, há o senso comum de que: “Palhaço não se ensina, não tem professor de palhaço... porque palhaço já nasce palhaço... é de nascença” (MONTAGNER & SAMPAIO, 2012). Imaginário que retardou o acesso a esta arte nas escolas de circo, conforme conta Benedito Sbano, o palhaço PicoLy:

Quando pediam para ensinar o palhaço em algum lugar, dizia que não dava, porque palhaço já nasce com aquilo. (...) Comecei a pensar como poderia fazer para ensinar. Fechei o negócio. O que fiz? Não adiantava chegar e dizer que o palhaço faz isso e faz aquilo. Cheguei de chapéu e de nariz e disse: “respeitável público”, para dar aquele clima. Levei algumas reprises e três roupas completas de palhaço. (ACHCAR, 2016, p. 101).

O depoimento de Roger Avanzi, o palhaço Picolino, segue nesta linha:

Naquele tempo, não havia escola nenhuma. Ele aprendia o que observava no circo. O que o pai fazia ele imitava, como imitei o meu e outros também fizeram. (...) “palhaço não se ensina, palhaço já nasce feito”. Tinha que nascer com o dom do palhaço, essa era a principal fala deles. Eu estava começando a Preparar a escola para ensinar... E agora? Eu ensino ou não ensino? Eu achava que era uma barbaridade isso que eles diziam. Eu respondia: “como não se ensina?” Claro que é preciso ter dom. Nascer palhaço ajuda, mas se não aprender direitinho, não vai valer muito o dom ou a experiência como palhaço. Eu ensinei muito. Bastante. (ACHCAR, 2016, p. 116).

Então, quando esta arte começou a ser ensinada nas escolas de circo brasileiras, foram reproduzidos os mesmos princípios do processo aprendido das famílias tradicionais, ou seja, imitação, transmissão oral de reprises, entradas, piadas e números do repertório, inclusive com a permanência deste imaginário de um dom no qual se nasce

com ele ou não. Ainda, nos dias de hoje, a maior parte das escolas que oportunizam a formação profissional em Circo no Brasil, não ofertam esta opção de formação. A Escola Nacional de Circo, por exemplo, embora haja a “comicidade” como uma das “Técnicas especiais”, não há a oferta de uma especialização diretamente ligada ao Palhaço.

Palhaços de teatro

Um dos fatores que contribuiu significativamente para a difusão da palhaçaria ao ponto que chegou em nossos dias, foi a metodologia formativa desenvolvida por Jacques Lecoq (2010), na *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*, cujas estratégias metodológicas, lapidadas ao longo de toda sua vida, resultaram em uma organização pedagógica própria, permanecendo como referência imprescindível de didática, mesmo em meio a uma profusão de outras abordagens sobre o tema.

No programa da escola, ao longo de dois anos são trabalhadas diferentes linguagens de atuação tendo como ponto de partida a *improvisação* e a ênfase na “interpretação física”. A *viagem*, como Lecoq se referia a esta trajetória formativa, tinha início com a máscara neutra, seguida das máscaras larvárias e expressivas, melodrama, *Commedia Dell’Arte*, tragédia, bufões, sendo os *clowns*⁵¹, sua culminância. Efetivamente, esta última linguagem havia sido introduzida somente no final dos anos 1960, como um braço de sua pedagogia. Surgiu a partir da investigação empírica acerca das relações entre a *comédia Dell’Arte* e os *clowns* de circo, tendo como motivação a pergunta: o *clown* faz rir, mas como?

Lecoq conta que um dia, após inúmeras tentativas frustradas de alguns alunos de fazerem a plateia rir, quando encerraram a improvisação, desapontados e confusos com o

⁵¹ Uso aqui o termo *clown* em referência a nomenclatura acionada por Jacques Lecoq, o que farei sempre que tratar de um contexto que também o use.

fracasso, todos os presentes começaram a rir. Então, percebeu que o riso não se dá no âmbito da representação, e sim no campo da manifestação pessoal das fragilidades e ingenuidades. Em suas palavras: “O *clown* não existe fora do ator que o interpreta. Somos todos *clowns*. Achamos que somos belos, inteligentes e fortes, mas temos nossas fraquezas, nosso derrisório, que quando se expressa, faz rir. (LECOQ, 2010, p. 213)

Ri-se da pessoa no trato com situações que provocam seu ridículo. Não há um personagem preestabelecido com temperamentos, falas, ações ou gestos a serem adquiridos ou imitados. No lugar disso, a busca é pelas particularidades do atuante, a partir de situações que, progressivamente revelem comportamentos pessoais: gestos, trejeitos, discursos, padrões corporais, temperamentos, etc.

No entendimento de Lecoq, o *clown* é visto como “a menor máscara do mundo”. De modo geral, sua percepção é de que as máscaras mais revelam que escondem. O nariz-vermelho seria uma das máscaras mais reveladoras ressaltando o indivíduo em toda sua ingenuidade e fragilidade. Sua abordagem, portanto, compreende o jogo do palhaço como uma variedade específica do trabalho com máscara, estando submetido as mesmas regras e princípios deste dispositivo.

Tal entendimento parece ser um dos maiores legados deixados por Lecoq, pois semelhante compreensão permitiu que esta linguagem se tornasse passível de aprendizado, à medida em que fez caber os exercícios e princípios no espaço-tempo de uma Escola de atores. Com isso, criou uma alternativa tangível à formação artística do palhaço, até então circunscrita à tradição circense. Ao lado de Lecoq, cabe incluir Phillippe Gaulier e Pierre Byland⁵², ex-alunos que posteriormente seguiriam com suas próprias investigações acerca do *clown*.

⁵² “Foi Pierre Byland, aluno da escola antes de ser professor, que nos trouxe o famoso nariz vermelho, a menor máscara do mundo” (LECOQ, 2010, p. 214).

Formação teatral e tradição circense

Mesmo com o surgimento de abordagens que trazem conceitos e/ou metodologias diferentes, em nossos dias os eixos ligados à tradição circense e à linhagem iniciada por Lecoq constituem-se como as principais matrizes formativas da arte do palhaço. Portanto, as inúmeras propostas de cursos e escolas ligadas à esta linguagem, se vinculem necessariamente a estas vias, direta ou indiretamente.

Nos diferentes momentos da minha formação, constatei que é comum que indivíduos que almejam se tornar palhaços profissionais transitem entre uma linha e outra. É recorrente que artistas oriundos do Teatro, depois de descobrirem como funcionam enquanto palhaço, busquem a tradição circense, tanto para aquisição de técnicas de comicidade (tombos, tapas, etc.), quanto para treinamentos em áreas, como malabarismo, mágica, perna-de-pau, monociclo etc. Do mesmo modo, conheci pessoas que vieram do mundo circense, já com uma carreira ligada a determinadas técnicas, como acrobacia e malabarismo, que foram buscar na linha teatral um caminho de autodescoberta da sua natureza em cena, de sua personalidade em função da produção do riso.

Para esta investigação, que não se dedica à formação profissional, a linhagem de Lecoq torna-se uma referência especialmente valiosa por alguns motivos: em primeiro lugar, por sua minuciosa sistematização, documentada pelo próprio Lecoq e por alguns de seus discípulos; em segundo lugar, pela afinidade com as abordagens adotadas por este estudo, servindo como um alicerce para articulações conceituais e/ou metodológicas aqui engendradas; por fim, torna-se pertinente por apoiar-se no material humano que o estudante dispõe: suas visões de mundo, sua corporeidade, enfim, seu humor, permitindo um diálogo com as questões educacionais que destaquei em Freire e Rancière.

Pessoalmente, por minha formação artística ter se dado em uma escola de teatro e um curso universitário, tive mais oportunidades formativas que dialogam com esta linha. Então, naturalmente, a maior parte dos meus repertórios didáticos e do meus recursos artísticos surgem deste contexto.

Apesar disso, nos contatos que tive com estudantes e mestres que vieram da formação circense percebi que nela há alguns aspectos igualmente pertinentes. É que esta via constitui-se como um sistema aberto, com muitas variações de abordagem de acordo com as práticas de cada família. Tal variedade, em parte, deve-se ao fato desta tradição apoiar-se na oralidade, de modo que os entendimentos inerentes à formação estão sujeitos à subjetividade e memória dos indivíduos. Assim sendo, há variações de ocorrências até em um mesmo grupo familiar, apresentando flutuações de temas ao sabor das circunstâncias, exigindo um largo espaço de tempo para se configurar os possíveis ganhos. Trata-se, portanto, de um aprendizado que se efetiva na convivência entre os artistas mais velhos e os artistas mais novos, fazendo coincidir aspectos da socialização, da organização do trabalho e da formação.

Se por um lado, tal perspectiva não possui um modelo processual claramente apreensível, por outro, a dilatação do tempo de formação e certa imprevisibilidade do processo sugerem uma falta de compromisso com o término do estudo e com certo produtivismo do aprendizado. É como se formar fosse um fim em si mesmo, portanto, terá seu tempo próprio. É instigante também que se apoie no aspecto da convivência, já que o contato presencial, mesmo quando não integral e/ou diário, é condição imprescindível ao ensino artístico. A estratégia de ensino que ora se formula considera o convívio entre quem ensina e aqueles que aprendem como algo que toca os afetos de ambas as partes. Então, mais que mera casualidade, é considerado um componente da situação de ensino-aprendizagem, sendo passível de elaboração e ingerência.

Descrevo assim a tradição circense, mas poderia usar exatamente as mesmas palavras para caracterizar a tradição do diferentes *brincantes* brasileiros. Em ambos os casos, guardam um componente artesanal muito forte, que está neste contato corpo a corpo com os mestres. É um aprendizado que passa de um indivíduo para o outro, de uma sensibilidade para outra.

É claro que há especificidades. No microcosmo circense há um ideal de como deve ser o corpo de cada artista. Os artistas mais velhos - os mestres - sabem o que deve aprender o acróbata, o palhaço, o equilibrista, etc. As habilidades que o artista-aprendiz deve ter domínio são bem demarcadas, então, há alguma fração dos processos disciplinares de que falamos, mas que não é exatamente motivado por princípios coercitivos, ou de utilidade, e sim, pela possibilidade de produzir encantamento, beleza e superação dos limites humanos. Enquanto que no universo brincante, apesar de haver precisão nas definições de cada expressão, não há, exatamente, o mesmo rigor nesta transmissão, entre outros motivos, porque os componentes profissionais atravessam menos seu fazer.

Mas, em ambos os casos há um aspecto artesanal que está também no fato deste processo repousar na aquisição de formas, temas e habilidades elaborados por gerações anteriores. Portanto, é um aprendizado calcado na repetição e na imitação de modelos pré-estabelecidos. Mas, aqui, uma vez mais observo que, mesmo com o dado repetitivo do aprendizado, que tem este caráter de treinamento, não há perda de sentido neste fazer, já que se trata de uma atividade conectada com os antepassados. Daí o orgulho dos palhaços que dizem pertencer a “x” gerações de uma família circense. É comum que os mestres que vieram desta tradição digam: “isto foi meu pai que me ensinou, que aprendeu com meu avô, etc.”, ou “isso não sou eu quem digo, estou repetindo o que aprendi”. Ouvi frases deste tipo partirem de Biribinha, Leris Colombaioni, Léo Bassi, David Larible,

entre outros grandes palhaços que, mesmo não vindo desta linhagem, tiveram mestres que vieram. E isto, por si, possui uma beleza muito grande.

Palhaços de hospital da Enfermaria do Riso

No fechamento desta parte, cabe localizar que para este estudo o *Programa Interdisciplinar de Formação, Ação e Pesquisa Enfermaria do Riso*⁵³ da Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) funcionou como uma fonte abundante acerca da palhaçaria. Criado em 1998 e, desde então coordenado pela Prof.^a Dr.^a. Ana Achcar (Ana Lucia Martins Soares), o programa tem como ações principais o estudo e a prática da atuação artística do palhaço em hospitais destinados ao tratamento de crianças. Tais ações se estruturam a partir de uma rede de atividades que se apoiam e fomentam reciprocamente, envolvendo: ensino, pesquisa e extensão (atuação no hospital).

Em termos pedagógicos, a Enfermaria do Riso veicula-se com a citada linha de Jaques Lecoq e Philippe Gaulier. Ligação que se expressa na aplicação de determinados exercícios, num olhar que parte da máscara teatral, mas principalmente numa abordagem do corpo, que não o “treina” já que apoia-se no pensamento que propõe ao atuante a investigação de seus próprios modos de atuar, que fomentarão a descoberta do palhaço.

Em detrimento destas convergências, a ER tornou-se distinta tanto em seu propósito, quanto na realidade que a constituiu. Haja visto que, o palhaço que atua nos hospitais possui certas especificidades em função deste contexto de atuação⁵⁴. No teatro ou no circo, por exemplo, as pessoas se predispõem a assistir à apresentação porque escolheram estar ali. No hospital, os que lá estão, é por absoluta necessidade. Em raras

⁵³Para evitar repetições, utilizei: Programa, Enfermaria do Riso ou simplesmente ER.

⁵⁴Aprofundei este tema em: “O palhaço de hospital como especialidade da Palhaçaria”, no *Caderno de textos sobre o palhaço de Hospital* –Ana Achcar (Org.), UNIRIO, 2018.

situações, como nos pátios e ambulatórios, há muitas pessoas reunidas para interagir. A maior parte das atuações se dá, então, com um único indivíduo. Com o agravante de que, muitas vezes, este eventual “espectador” encontra-se num estado de vulnerabilidade psicofísica, por questões de saúde ou porque o ambiente o oprime. Grande parte do que se dá ali, portanto, não é da ordem da fruição estética, havendo muitos componentes ligados aos aspectos emocionais e afetivos.

Por isto, a atuação no hospital pode ser entendida como uma especialidade, pois trata-se do palhaço tal como se conhece, mas que esteja preparado para uma apresentação em que o foco não seja exatamente ele. Tal conjuntura subentende a hipótese de que um bom palhaço possa não se desenvolver bem neste lugar, ou ainda, que uma pessoa sensível ao campo relacional possa ser um palhaço medíocre. Por conseguinte, a especificidade está em ser um artista eficiente com desenvoltura para brincar dentro das circunstâncias delimitadas pelo ambiente hospitalar.

Tal especificidade me fez perceber que sua formação poderia oferecer uma base consistente para a formulação de estratégias de ensino na educação formal já que entre uma instituição e outra, o hospital e a escola, pairam certas afinidades. Ambas as instituições são atravessadas por um rigor e uma ordenação, em nome da saúde ou da educação, que dão margem às distintas, mas igualmente rígidas hierarquias. Ambos os lugares são regidos por inúmeras regras (explícitas ou veladas), somadas a esquemas de domínio dos corpos e controle de seus tempos e espaços. Por exemplo, na escola, assim como já apontado no hospital, também há uma obrigação da presença do indivíduo. No caso, o estudante, de maneira alheia à sua vontade, fato que leva a indisposições e humores diversos.

Então, mesmo que a proposta educativa não seja a de levar artistas para atuarem junto aos estudantes, como é o trabalho da ER, o exercício de atuação orientado pelos

princípios dos palhaços também vai na contramão das demais rotinas escolares. Pois, as práticas com tal linguagem trabalham sobretudo aquilo que o caracteriza: a irreverência, a transgressão, a excentricidade, a fantasia, o absurdo e o riso. E desta prática surge um olhar diferenciado sobre a realidade, podendo modificar seus sentidos imediatos.

Assim como dito em relação ao hospital, o exercício desta linguagem no ambiente escolar também opera mais no campo dos afetos do que no exercício de habilidades. Por outro lado, em se tratando da abordagem de que vim tratando aqui, talvez a distinção afetos⁵⁵ e habilidades nem seja tão precisa, pois aquilo que faz com que a figura seja risível relaciona-se justamente com a abertura de diversos campos sensíveis do indivíduo. É a partir daí que se amplia a capacidade de conectar-se com o outro. Assim, o aspecto técnico, por assim dizer, não é apartado daquilo que atravessa o atuante em sua personalidade.

Portanto, assim como o riso na saúde pode ser um elemento do processo de cura, o riso na educação pode ser um importante componente do processo de aprendizado.

Cabe situar que participei do programa sob a condição de *pesquisador residente*, termo que me parece fazer jus a relação que ali estabeleci, pois, o programa *abrigou* minha pesquisa, que o tomou como *seu lugar* de maturação de questões. Passei então a *fazer parte* do trabalho de modo semelhante aos demais participantes, encarando desafios próprios de um momento de formação⁵⁶. Sob esta condição, participei das diversas

⁵⁵ Aqui uso o termo a partir do entendimento de Espinosa (2009), que discorrei em *Chegadas*

⁵⁶ Durante o período em que estive como pesquisador residente, participei de diversas ações do programa, dentre as quais: Intercâmbio com o grupo de palhaços de hospital Roda de Palhaço, Batalha de improvisação com máscaras na Escola de Teatro da UNIRIO; Atuação no Presídio Feminino Talavera Bruce (2016); Apresentação do Programa Enfermaria do Riso na reunião de Rotina do serviço Pediátrico-HUGG; Apresentação artística no Fórum de Extensão na SIA 2016, 2017 e 2018; Minicurso de “Psicologia do Desenvolvimento Infantil” com a psicóloga Cristina Soares e sessões de supervisão psicológica do palhaços residentes, com a mesma psicóloga; Disciplina: “Jogo e confecção da Máscara na perspectiva do cômico: emancipação do corpo na cena e na sala de aula”, ministrada por Ana Achcar e Mona Magalhães PPGAC-UNIRIO (2017-1); Ateliê de experimentação das Máscaras de Paucartambo com a professora Vilma Campos –UFU/ MG (2017), I e II Jornadas da Máscara (2018), Exibição do Filme comemorativo dos 20 anos do Programa, entre outros.

atividades ali desenvolvidas, sendo especialmente reveladora a disciplina *Jogo do Palhaço I*, em 2017-2, atividade que co-ministrei, funcionando como um *Estágio docente*. Neste curso, participaram 22 estudantes de diferentes períodos do Bacharelado em Atuação Cênica, cujo perfil, era o de jovens com alguma vivência no palco – ainda que, em sua maior parte, nunca tinham se relacionado com esta linguagem em específico.

Nesta experiência me ative em perceber quais dos dispositivos utilizados poderiam servir à minha prática docente no IFRJ e, ao mesmo tempo, fiquei atento ao fato de como algumas das estratégias utilizadas lá poderiam colaborar com os artistas em formação. Apesar da distinção de finalidade dos cursos (da UNIRIO e do IFRJ) e do perfil dos participantes, muitos aspectos se aplicam a ambos os casos, pois, em detrimento da diferença etária, há uma predominância juvenil que, por si só tende a instaurar um clima de energia e descontração. As semelhanças entre os contextos se deram também naquilo que parecia não funcionar muito bem. Refiro-me a certo descompromisso com tarefas, o que possui múltiplas causas. Uma delas, talvez possa ser atribuída à instauração da própria lógica da brincadeira, já que os momentos de prazer do jogo podem produzir a sensação de que não se faz necessário o engajamento para o desenvolvimento das aulas.

No caso das disciplinas oferecidas na ER, os alunos são artistas em formação que, em muitos casos, ainda não se atentaram ao grau de entrega necessário para avançar nas questões artísticas, bem como, no nível de exigência da própria profissão. Já no caso dos estudantes do IFRJ, seria possível atribuir tal comportamento ao fato de sua participação não ser voluntária, haja visto que as aulas se dão no contexto escolar, prevista pela matriz curricular. Assim sendo, sua participação compulsória justifica, ao menos em parte, eventuais indisposições. Nos dois casos, pelas características que têm em comum – são estudantes – talvez possa ocorrer a realização das tarefas sob a lógica da “lei do menor esforço”, em que se deseja o máximo resultado pelo mínimo esforço. Ocorre que, como

ensina Eugênio Barba (2012), a cena solicita um máximo de esforço para chegar a um mínimo resultado, lógica esta que se estende ao processo como um todo.

Há de se destacar que, ao fim do curso (Jogo do palhaço I), cuja carga horária foi de 80 horas-aula, mesmo lidando com artistas em formação – o que pressupõe que sejam indivíduos mais qualificados que a média – muitos deles, embora tenham chegado a uma compreensão de “como jogar”, não chegaram a uma entendimento claro sobre o alcance de sua identidade artística. Em outros termos: compreenderam as linhas gerais da cena, mas ainda não têm sua identidade artística definida.

Isto tornou evidente que não se faz necessário que, em um dado momento, o estudante “descubra seu palhaço”, para que só então, possa atuar como tal. Ao contrário, pude observar que, durante a inúmeras práticas, ora toca, ora se afasta desta linguagem. E, são justamente estas oscilações que revelam as perspectivas de trabalho para cada um: onde já está funcionando ou onde é preciso trabalhar mais. Os jogos revelam o perfil de cada um, ao mesmo tempo em que qualificam os participantes para os números.

O que reforça o pensamento de que no caso do IFRJ, que a carga horária do curso é de 27 horas e os estudantes não estão em busca de uma formação artística, a elaboração da identidade artística não seja o objetivo principal. No entanto, esta parece ser uma questão que pede um exame mais detalhado à luz daquela realidade: até onde é possível chegar com o aprendizado da linguagem? Que nível de complexidade cênica é possível? Até que ponto a busca pela figura do palhaço é imprescindível? Ou será que tais indagações são a “cenoura amarrada na frente do burro para mantê-lo em marcha?”

Por fim, ao longo de minha estada como pesquisador residente, creio ter me colocado à maneira de um aprendiz de ofício que efetiva seu aprendizado, no convívio com o artesão experiente (artesã, no caso), observando o manejo de ferramentas e materiais que dispõe. Isto é, no corpo a corpo, que é uma aula de palhaços, pude captar,

além de conteúdos objetivos (exercícios, estratégias, conceitos e máximas), um conjunto de dados fugidios (sensações, atitudes e afetos relacionados ao trabalho), se configurando como uma oportunidade singular de aprendizado ligado à artesanania.

Aterrissagem

Procurei mostrar os temas centrais da investigação, optando por apresentá-los sem esgotá-los em articulações puramente conceituais, a fim de preservar os debates que poderiam suscitar. No dia a dia do trabalho representam modos de pensar que instigam, estimulam, acompanham, surgem, na/da/com a pesquisa, colocando a escrita em movimento e as ações em atitude de pensar. Talvez, possam ser chamadas simplesmente de inspirações, já que não foram tomadas como um aprofundamento do contexto em que se originaram. Pode-se pensar que fiz um sobrevoo sobre tais ideias e que agora verei como elas chegam no chão da escola.



II
JORNADA

A partir daqui darei a ver aspectos relativos a uma dimensão experimental da pesquisa. Discorrerei de modo pormenorizado sobre as diversas operações de modificação e interferências controladas, que realizei no cotidiano das minhas atividades docentes com a disciplina de Artes Cênicas do IFRJ, campus Maracanã, caracterizando concretamente algumas situações de ensino-aprendizado e explicitando os aspectos que emergiram à reflexão. Por tratar-se de uma longa jornada, estabeleci quatro paradas para exame das questões prementes.

Jornada de investigação no IFRJ

A fim de expor o processo que se efetivou, me parece válido esboçar mais alguns detalhes acerca do ensino de Artes nesta instituição que, somadas às descrições já apresentadas, podem oferecer um quadro mais preciso desta realidade escolar e das circunstâncias das intervenções.

Os cursos funcionam em regime semestral, com a duração de oito períodos, sendo a oferta de Artes apresentada nos dois períodos iniciais, com a carga horária total de 54 horas/aula, sendo 27 por semestre. Isto significa que a disciplina ocupa cerca de 1,39% da matriz curricular atual⁵⁸, o que é exercido em um encontro semanal com a duração de 1h30.

Atualmente, o campus Maracanã conta com três professores de Artes: um de Artes Cênicas e duas de Artes Visuais. As turmas são divididas em duas partes, formando grupos com pouco menos de 20 alunos em cada linguagem artística. Porém, devido a motivos diversos (afastamento de professores, distribuição dos espaços, etc.), nem

⁵⁸ Com base no curso Técnico integrado de Química, cuja matriz curricular prevê um total de 3.861 horas. De acordo com os dados oficiais da instituição, disponíveis em: <<https://portal.ifrj.edu.br/cursos-tecnicos/integrados>> Acesso em 20 de abril de 2019.

sempre, as duas linguagens são oferecidas a todas as turmas, quando então, toda a turma cursa apenas uma das opções. As aulas ocorrem em espaços distintos. As de Artes Visuais, em uma sala multiuso e as de Artes Cênicas no auditório, uma sala razoavelmente apropriada para a prática.

Quanto ao programa de ensino, há um único abrangendo as três linguagens, sem delimitação de conteúdos programáticos por área, mas com a indicação da necessidade de oportunizar: a produção, a recepção e o debate em torno das diferentes manifestações artísticas. Por este viés, introduzem-se os aspectos fundamentais que envolvem as concepções do campo da Arte, debatendo a questão das formas, da finalidade e da abrangência das diferentes linguagens artísticas junto à sociedade. Efetivamente, cada professor apresenta suas próprias dinâmicas, temas e recortes para o trabalho, sem questões exteriores sobre tais escolhas.

A partir deste programa, a proposta que vinha exercitando era a de instaurar um processo colaborativo de criação. De maneira semelhante às áreas que usam o teatro como recurso didático, recorria ao processo de criação para falar do próprio universo das Artes Cênicas. O elemento disparador era o desafio de elaborar coletivamente um trabalho a ser apresentado publicamente ao fim do semestre.

Contudo, ao refletir sobre tal proposta, em um primeiro momento não conseguia determinar exatamente o que poderia ou precisaria ser modificado, afinal parte do que vinha realizando tinham um relativo êxito. Estava evidente que com o passar do tempo a repetição havia embotado meu olhar sobre os procedimentos que acionava, como se as aulas tivessem sido sempre assim e não viessem se aprimorando ao longo do tempo. Quando iniciei um movimento de investigação, tentei, então, promover alterações de modo paulatino, a fim de assimilar suas transformações e delimitar questões.

Inicialmente, tentei dialogar com o dispositivo da *pesquisa-ação*, uma estratégia investigativa, comumente empregada por professores, em que o objeto de investigação é o próprio processo, que é examinado enquanto é fomentado. Segundo David Tripp (2005) Este processo desenvolve-se de modo cíclico: *planejar* as melhorias, *agir* para implantá-las, *monitorar* os efeitos da ação, *avaliar* os resultados, para mais uma vez *planejar* novas melhoras e assim sucessivamente. A estratégia se diferencia da docência habitual pelo caráter problematizador e pelo aspecto cíclico de intervenções e inovações. Pretendia estabelecer seis ciclos com a duração de um semestre cada um, a mesma duração do período letivo do IFRJ. Porém, por motivos que discorrerei mais à frente, o estudo se estruturou em torno desta sistemática somente por um semestre. A primeira escala desta jornada tratará justamente deste momento.

I –Parada: diagnóstico - 2016-1⁵⁹

Aqui procurei demarcar uma referência para o desenrolar da investigação: é seu ponto de partida. Foi o semestre em que comecei a olhar criticamente para a prática docente já estabelecida, tentando caracterizá-la, ao mesmo tempo em que verificava a própria validade desta metodologia de investigação. Neste momento, tracei um panorama de questões, elegendo os focos a serem trabalhados.

Nesta tentativa, entendi que como mudança global tentava fazer com que o curso fosse menos duro para os estudantes e, com isso, aumentasse seu engajamento. Gostaria também de nivelar a disparidade entre os processos de cada grupo, já que, a cada semestre, vinha atendendo de seis a dez grupos. De modo específico, procurei enfrentar as flutuações do processo o subdividindo em tarefas que pudessem fomentar a produção de

⁵⁹ Com seis turmas, com cerca de 15 estudantes: TM111, TM112, TM121, TM122, TM123 e TM222.

proposições artísticas que, uma vez reunidas e elaboradas, pudessem ensejar a construção de um único objeto artístico por todos os membros do grupo. Iniciativa que tomei como uma tarefa de planejamento de curso, resultando em um detalhado cronograma de trabalho que previa, por exemplo, datas e pautas dos últimos ensaios⁶⁰.

Criei também um dispositivo com a finalidade de organização das ideias do grupo, que era a *declaração de intenções*. Se tratava de uma ocasião em que os alunos, previamente organizados, expressavam oralmente suas vontades acerca das proposições artísticas que iriam desenvolver futuramente. A primeira destas ocasiões, desenvolvida em dupla, e a segunda com toda a turma discorrendo sobre o que poderia ser sua proposta, estabelecendo temas, grupos de trabalhos e divisão de tarefas individuais.

No esforço de estruturar a futura apresentação, estabeleci a lógica de criação de um esboço do que viria a ser o trabalho da turma, com três semanas de antecedência da apresentação final. Desse modo, aos poucos, este protótipo poderia se aprimorar incluindo músicas, figurinos, etc. Até a ocasião de ir a público.

Por fim, aprimorei o modo de avaliação escrita chamada de “Memória da Criação”. Trata-se de uma proposta de relato das experiências do estudante ao longo deste processo. A novidade esteve na formulação de um roteiro condutor deste estudo de modo a trazer mais detalhes desta vivência.

Resultantes

Propor que os estudantes produzissem uma *declaração de intenções*, semanas antes da avaliação, se tornou um mecanismo de alavancar o processo de criação, já que, para a realização da tarefa, se fazia necessário elaborar e defender suas ideias. Funcionou

⁶⁰ Ver *Bagagem extra* “A”.

para aumentar o comprometimento dos estudantes, pois tornou-se visível que passaram a planificar seus esforços em relação ao tempo que dispunham até a data da apresentação. Evidentemente, sempre há grupos que se organizam às vésperas da avaliação, mas a grande maioria apresentou propostas mais consistentes, que nos outros semestres.

Em algumas turmas, a articulação destes fatores resultou em processos e apresentações especialmente interessantes. Este foi o caso da turma TM121 que produziu um trabalho intitulado “Todos por elas”, que tocou nas questões de violência contra a mulher a partir do estarrecedor caso da jovem de 16 anos, estuprada por um grupo de 33 homens, amplamente noticiado na mídia da época⁶¹. Uma estudante que nomearei como J*, que participou deste trabalho fez uma boa síntese do processo de seu grupo em sua

Memória da criação:

Incrível pensar que a ideia inicial dessa apresentação era envolver Beatles, depressão e a arte musical mudando a vida dos moradores de rua (...) Acabamos mudando para a história de uma garota com depressão contada a partir das músicas dos Beatles (...) Cogitamos com isso, o motivo para ela entrar em depressão o fato dela ter sido estuprada, mas uma parte da turma achou o tema um pouco pesado para ser abordada por nós enquanto a outra parte adorou isso de falarmos desse assunto que é tão pouco discutido. (...) A ideia dos Beatles foi deixada de lado junto com a depressão, e, ao contrário do que pensávamos, abordar o tema estupro foi aceito e ainda por cima encorajado. (...) É notável que a diferença da ideia inicial para o final é grande, e mudamos de uma para outra, em pouco tempo.⁶²

O trecho é um testemunho de como se deu seu processo criativo, retratando o universo cultural daquele grupo, sua organização, dificuldades, reviravoltas e negociações. O trecho exemplifica também o tipo de produção textual elaborada como *memória da criação*, evidenciando o potencial que o dispositivo apresentou para captar a apreensão dos conteúdos, impressões e relações com o processo por parte do estudante.

⁶¹ Mais informações em:

<<http://g1.globo.com/riodejaneiro/noticia/2016/05/vitimadeestuprocoletivonoriocontaqueacordoudopadaenua.html>> Acesso em 30 mai. 2016.

⁶² Por motivos éticos, a identidade da estudante será preservada, mas disponibilizarei seu trabalho: Memória sobre a prática, realizado no contexto desta disciplina: *Bagagem extra* “B”

Ao seguir o citado cronograma ao longo do semestre, acabei desenvolvendo um modelo de *aula-ensaio* que chamei de “30’– 30’– 30’”: trinta minutos iniciais da aula para organização dos estudantes entre si; trinta minutos para apresentação dos materiais produzidos, com paradas ou repetições quando necessárias; trinta minutos finais para comentários e acordos de tarefas para as próximas aulas. Assim, as três aulas em que antecediam a apresentação final seguiram este modelo.

Conclusões parciais

Propor uma vez mais este programa, agora sob a circunstância de investigação, por um lado, colaborou com o aperfeiçoamento de práticas pré-existentes e por outro, me deu uma visão mais objetiva desta proposta, sendo útil para trazer a consciência acerca da complexidade que tal processo adquiriu ao longo do tempo. Tornou claro, por exemplo, sua capacidade de desdobrar questões centrais da linguagem teatral pelo viés do fazer, assim como, permitiu que temas da ordem do dia pudessem vir à tona ao cotidiano escolar.

A *memória da prática* foi um dos maiores ganhos dentre estas ações, pois, para além de um instrumento de avaliação, o recurso adquiriu um valor especial para esta pesquisa, por sua capacidade de servir de parâmetro para as novas tentativas empreendidas. Os dados dispostos nesta produção escrita deram mostras de como os processos estavam sendo vivenciados, permitindo recolher informações que no dia a dia das aulas, muitas vezes, passariam despercebidas.

Um ponto-chave que determinou a natureza da trajetória de cada grupo parece ter sido o momento de eleger o tema de trabalho, já que mesmo os grupos mais coesos apresentaram dificuldade em identificar um tema que engajasse verdadeiramente todos.

Este parece ser um fator ambivalente que, tanto pode contribuir para: aprimorar debates, promover um sentido de coletividade; como pode levar à estagnação: despertar comportamentos individualistas e/ou competitivos, acirrar eventuais diferenças entre os participantes e produzir efeitos deletérios ao âmbito educativo.

Sob este ângulo, a *declaração de intenções* mostrou-se como um bom mecanismo para conduzir o grupo a um denominador comum, pois, se em um primeiro momento, em grupos menores, todos tinham a livre escolha de temas e formas, no segundo bimestre, as escolhas foram se delimitando pelos resultados anteriores, eleitos pela turma. Ao mesmo tempo, os debates foram deixando de ser puramente intelectuais, passando a ser respaldados pelas vivências e referências produzidas pela turma.

Assim, sob o ponto de vista do processo criativo, a articulação deste dispositivos, com o cronograma de tarefas e as *aulas-ensaio*, contribuíram com a produção de trabalhos mais coesos e estruturados. Houve redução da disparidade nos processos de cada turma, mas sucederam trajetórias muito heterogêneas.

Pelo ponto de vista didático, contudo, algumas fragilidades se tornaram evidentes. Muitas turmas tiveram grande dificuldade em agir coletivamente, desenvolvendo pouco diálogo entre si e demonstrando pouca evolução dentro das propostas. Mesmo havendo propostas para fomentar este senso de colaboração, em diversos casos, o tempo de processo foi exíguo para desenvolver tais comportamentos, apresentar as questões do campo teatral e elaborar algo a ser apresentado publicamente.

Ao mesmo tempo, as medidas adotadas fizeram com que a situação da apresentação ganhasse um vulto maior que o processo como um todo, já que as aulas anteriores a esta ocasião transformaram-se em uma espécie de preparação. O aumento do engajamento dos estudantes foi acompanhado do crescimento da exigência, havendo dificuldades no cumprimento de compromissos como: ensaios, produção de figurinos,

reuniões, etc. No movimento de dar credibilidade à disciplina que, no contexto escolar, é tida como “recreativa”, adotei medidas organizacionais semelhantes às de um processo de criação profissional, conseqüentemente, produzi nos grupos o mesmo tipo de ansiedade.

Conseqüentemente, a apresentação deixou de ser um momento de ruptura do cotidiano para se transformar em mais um momento de estresse. E, neste caso, uma tensão ainda maior que as demais avaliações escolares, por envolver a expressão das individualidades e ser amplificada pela exposição pública. Assim, tornou-se explícito o choque entre os paradigmas que deram ensejo a formulação e sua realização. Por mais que no plano das ideias evitasse a distinção entre aprendizado e apresentação; processo e produto, no cotidiano do trabalho a apresentação pública condicionou significativamente o comportamento dos estudantes. Portanto, o que era para ser um disparador do processo, tornou-se um fim em si mesmo, reduzida a proposta educativa em função de uma única ocasião.

Por tudo isso, concluo, que de modo geral tal proposição segue sendo potente, mas, talvez, não seja a mais pertinente para todos as turmas, parecendo mais adequada aos grupos que, tendo algum contato preliminar com a linguagem teatral, se proponham à formulação de discursos de alcance e reverberação social. Neste sentido, pode funcionar como uma espécie de meio de animação cultural e, por este viés, seja possível vivenciar e fruir as diversas situações de um condensado processo de montagem teatral.

Perspectivas

Diante deste diagnóstico, tornou-se evidente que as questões investigadas atravessariam vários semestres e que estavam interconectadas entre si, de modo que o

esclarecimento de um ponto resvalava na explicação em torno de outro. Com isso, me pareceu que estabelecer a investigação por ciclos tendia a conduzir debates excessivamente esquemáticos, entrecortados e repetitivos, já que os temas teriam que ser interrompidos e retomados a cada ciclo, alternando-se os assuntos. Tal organização me pareceu confusa, me levando a desistir deste ordenamento.

No entanto, ao fazer tal análise percebi que as questões enfrentadas diziam respeito diretamente às práticas pedagógicas, tocando em categorias como: exercícios e estratégias de ensino; planejamento - da aula e do curso - e processo de avaliação. Temas diretamente relacionados ao campo da didática, me fazendo lembrar as reflexões do professor Marcelo Andrade⁶³, que se referia à interconexão entre estas categorias usando como metáfora a imagem do colar de pérolas. Em suas aulas, dizia que quando tenta-se examinar uma das esferas do colar, dificilmente mantém-se as demais imóveis. Para ele, quando tenta-se estabelecer um entendimento sobre os diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem, como um determinado exercício, por exemplo, cria-se uma necessidade de pensarmos como os saberes daquela prática serão elaborados pelo aluno, chegando ao tema das avaliações. Ou, como os saberes daquele exercício poderão funcionar de base uns ao outros, tocando o tema do planejamento, e assim por diante.

Em face disso, para os demais semestres, optei por organizar o debate em torno dos citados temas da didática revelados neste diagnóstico, lidando com sua complexidade e interconexão, de forma que as referências a determinado semestre letivo serão citadas apenas quando este dado pareça necessário para a visualização do desenrolar da investigação. Para fins organizacionais, considero o período de 2016-2 a 2019-1 como

⁶³ (*In memoriam*) Disciplina: *Questões atuais de didática* (2016-1). Pós-graduação em Educação-PUC-Rio.

um amplo movimento, envolvendo diversas ações que se estenderão a todas as turmas com que trabalhei neste intervalo de tempo⁶⁴.

II- Parada: “Brincadeira como estratégia de ensino”

A partir daqui, meu enfoque se dirigirá ao exame das estratégias usadas nos cursos introdutórios à linguagem, que, com muita frequência se apoiam em brincadeiras infantis a fim de despertar nos participantes a espontaneidade, o sentido do riso e a abertura para o brincar. A ideia foi apresentar propostas que demandavam um leque de ações e atitudes que, em última instância, encaminharia ao palhaço. Priorizei aquelas que já havia vivenciado, mas também, recorri a fontes bibliográficas e *sites* da internet.

Inicialmente, cogitei que algumas brincadeiras por seu elo com a infância, poderiam parecer tolas aos estudantes. Sabia de sua potência, pois havia proposto algumas delas junto aos participantes da Enfermaria do Riso e em grupos de atores com quem tive a oportunidade de dirigir. Mas, considerava que parte da resposta positiva se devia ao fato de se tratar de artistas em formação. Podia ser que, com adolescentes e jovens, tais propostas inibissem mais do que incentivassem certa abertura. Ao mesmo tempo, pensava se as propostas não colocariam o professor e/ou a disciplina em descrédito. Ora, todo meu esforço até então vinha sendo o de aumentar o engajamento dos estudantes, aprimorando instrumentos, que traziam certa seriedade para as aulas de Artes Cênicas, criando um processo análogo ao de uma montagem teatral profissional. Então, começar a propor brincadeiras se tornou uma questão.

⁶⁴ À saber, em 2016-2: TM111, TM112, TM113, TM122, TM123, TM214, TM22; em 2017-1: TM121, TM221, TM222; 2017-2: TM121, TM 122, TM 222, TM 113, TM 221, TM 214; em 2018-1: TM111, TM112, TM113, TM121, TM122, TM123, TM221 e TM222; 2018-2: TM111, TM112, TM123, TM211, TM212, TM213. Em 2019-1, TM111, TM112, TM123, TM211, TM212, TM213.

Nas primeiras tentativas (ainda em 2016-2), procurei simplesmente observar como os jovens lidavam com as brincadeiras. Entretanto, como foram recebidas com extrema naturalidade, sem quaisquer ressalvas pelos estudantes, percebi que tinha formulado uma falsa questão. Seria isto uma insegurança do professor? Algum tipo de preconceito do investigador sobre seu próprio objeto de estudo? Seria possível exercer um programa como este de maneira neutra, imparcial? Com a mesma atitude de antes? Não seria uma contradição propor um trabalho ligado ao palhaço, sem certo espírito de diversão? Desta maneira, se apontou a necessidade de refletir sobre as atitudes e concepções que o próprio professor tem sobre si e sobre seu programa, a fim de lançar mão das propostas que desejava fazer. Tais temas foram de tal maneira significativos que atravessaram toda a investigação, como poderá ser visto mais a frente.

Para enfrentar esta hesitação, passei a usar somente a palavra brincadeira para os exercícios e jogos, tentando perceber como soava a mim e que ressonâncias produzia na classe. Como maneira de verticalização da proposta, nas primeiras aulas de cada grupo, passei a propor atividades que surtiram um efeito imediato de entusiasmo, como aquelas praticadas em roda. Inclusive, passei a apresentá-las, sem mencionar as temáticas artísticas, por entender que isso poderia driblar possíveis resistências. É claro que, eventualmente, usei o termo jogo com um mesmo sentido (o que também faço nesta escrita), não só por sua variação linguística, que permite evitar repetições; como também, pela possibilidade de exercitar com os alunos alguns desdobramentos em torno desta palavra. Afinal, como debatido anteriormente, apesar das sutilezas, são termos sinônimos.

Neste início, os esforços se concentraram em eleger e praticar brincadeiras, tentando assimilar seu modo de funcionamento. Ação que em pouco tempo me fez perceber seu potencial de transformar-se em uma finalidade em si mesma, tamanha a resultante de autoestima do grupo. Cheguei a pensar em propor um curso exclusivamente

de/sobre o brincar e as brincadeiras, mas acabei declinando da ideia ao perceber que suas contribuições não deixariam de se dar, mesmo quando as praticamos à luz da experiência artística. As habilidades, o vigor, o entusiasmo e o espírito coletivo que agenciam continuam a existir. Apenas modificam-se os sentidos atribuídos às propostas, trazendo os dados estéticos e comunicacionais.

O movimento, então, foi o de efetivar uma gradativa substituição das práticas convencionais das Artes Cênicas por diferentes tipos de brincadeiras que pudessem trabalhar com objetivos similares. Evidentemente, parte dos exercícios teatrais já se baseiam em jogos da infância. Portanto, chamo de convencionais aqueles que se apresentam de modo mais delimitado a paradigmas estéticos, técnicos, fisiológicos, educacionais, entre outros. Em todo caso, a inclusão de novos exercícios implicou na tarefa de identificar os pontos tencionados pelas brincadeiras, os examinando como práticas capazes de dar ensejo à experiência de atuação. Tarefa esta que seguiu até o fim da investigação, não só, porque novas atividades foram incorporadas ao longo do estudo, como também, porque identifiquei novos potenciais nas propostas praticadas.

Este tipo de apontamento, porém, não resultou em um critério rígido de classificação. Afinal, muitas vezes, aquilo que parece estar sendo trabalhado em determinada prática representa apenas um primeiro plano de ação, havendo alcances mais fugidios e inúmeras possibilidades de sentido⁶⁵. O que procurei fazer, então, foi estabelecer um mapeamento de qualidades gerais despertadas, evitando uma rotulação utilitária. O ordenamento que optei surgiu empiricamente, partindo da percepção do momento em que cada proposta mais funcionava em aula. Deste jeito, cheguei às categorias de brincadeiras: *de abertura, de preparação, de palco e roda de conversas*. Evidentemente, é possível que um exercício localizado em um grupo pudesse funcionar

⁶⁵ Na p. 106, discorrei sobre o caso *Escravos de Jó*, que é exemplar deste raciocínio.

em outro, dada a flexibilidade deste critério. Mesmo assim, mantive tais agrupamentos por entender que refletiam uma visão de como foram as dinâmicas da investigação.

Isto posto, discorrerei sobre as categorias nomeadas, fazendo uma síntese sobre a natureza de cada agrupamento e apresentando uma compilação das brincadeiras que os caracterizam. Como as propostas podem ser identificadas por vários nomes (assim são as brincadeiras populares), utilizarei o modo como as conheci, ou como os estudantes se referiam a elas, com breves comentários sobre aquilo que podem despertar⁶⁶. Cabe enfatizar que as capacidades a que tais práticas podem despertar, que descreverei a seguir, são apenas tendências percebidas ao longo do trabalho, e não expectativas prévias ou projeções do professor.

Brincadeiras de Abertura:

Foram as práticas exercidas no início das aulas, popularmente conhecidas pelos professores de Artes Cênicas como “aquecimento”. As chamava simplesmente de *brincadeiras de abertura* por sua função de dar as boas-vindas a cada aula, promover integração e fazer com que os participantes se conhecessem de modo irreverente, proporcionando um engajamento imediato. Foram as propostas mais diretamente ligadas à infância.

Destas brincadeiras trabalhei com as de caráter mais elementar, em que há uma canção de fácil memorização na qual todos cantam ao mesmo tempo em que realizam um gesto correspondente a cada palavra. Este foi o caso de: *Aiá, pa, pá* (também conhecida como *Ram, sam, sam*); *Cabeça, ombro, joelho e pé*; *O cão foi na cozinha*; *O meu chapéu tem três pontas*; *Ongli, ongli, ongli*; *1,2,3 indiozinhos*; *Toque-patóque*; *Escravos de Jó*;

⁶⁶ Para não me estender aqui, as descrições pormenorizadas estão na *Bagagem de mão*.

Você quer comprar um pato? Nestas propostas há um dado musical que envolve ritmo e melodia. Em termos motores, trabalha a conexão palavra-movimento e sua posterior desconexão; inserem a possibilidade da dança e do canto, com possíveis desafios de dicção; envolvendo ainda: tarefas de memória, autocontrole e coletividade. São propostas ágeis, de curta duração, que funcionam bem em círculo. Então, foram oportunas para promover um despertar do corpo-voz-atitude, colocando todos despertos e em conexão entre si.

Em outras propostas, o dado do jogo estava mais explícito e envolvia tarefas mais energéticas, engajando em igual medida corpo e mente, com *tarefas numeradas; nome próprio como senha*, que lançava mão para um trabalho sobre o tempo de resposta de cada um. E também em *Comandos A, B, C; Andar-parar Juntos*, que somados aos pontos mencionados anteriormente, problematizavam também a relação corpo-espço. Salientando o caráter gestual, fizemos *Zip-zap, Boing; Fu-Xi-Rá*; muito boas para introduzir a noção de tónus gestual e um bom exemplo para introduzir a conexão gesto/som. Todas estas solicitam um grande engajamento coletivo para funcionar. Além disso, nestas duas últimas, há a possibilidade de estabelecer os “vencedores” do jogo, abrindo uma série de novas questões, que discorrerei mais adiante.

Já *Passagem da palma; Palma cumulativa; e Passagem da bolinha* foram propostas que permitiam uma equalização do ritmo coletivo, demandando a redução das ansiedades individuais e uma ampliação da percepção do grupo. Em *Passagem do pulso* e *Movimento em cascata*, além destas capacidades, parecem solicitar uma escuta ainda maior pois trabalham sob a condição da não-fala.

Brincadeiras como: *Gato e rato; Gato mia; Pardal, Abelha e caçador; Pique mosquito; Anão, Gigante e mago*, foram boas para introduzir o dado da representação pois há “papéis” a serem desempenhados. Se revelaram estratégicas nas primeiras aulas

quando havia muitos participantes ainda acanhados. Já *Elevador têm quatro cantos; e Dominante e dominado*, além da possibilidade de introduzir papéis, permitem introduzir o trabalho sobre os estados. Neste sentido, acrescentaria ainda *Batatinha frita 1,2,3*, que somadas aos temas anteriores, possibilitava exercitar o corpo em sua tridimensionalidade e tocar na relação vencedores/vencidos.

Mas, para além das competências atribuídas a cada atividade, todas elas oportunizam um tipo de trabalho sobre o ritmo, já que cada qual possui um andamento que lhe é próprio. Há brincadeiras lentas, rápidas, sincopadas, com andamento crescente, decrescente, encadeado, entre outros. Mesmo as que não são explicitamente estruturadas por uma música, solicitam ao participante uma constante readequação pessoal em função de uma cadência que lhe é exterior. Isto é, demandam uma sincronia com o grupo.

Deste modo, pode-se também afirmar que em todas estas há algum tipo de desafio corporal. De maneira explícita ou não, há uma demanda pela expansão da agilidade nas respostas corporais/mentais, assim como, um equilíbrio entre tensão e relaxamento, acionando diferentes níveis de coordenação.

E, por fim, ainda neste sentido, cada jogo demanda diferentes tipos de disposição mental de seus participantes. Há brincadeiras que exigem memória, paciência, raciocínio lógico, estratégia, imaginação, isto é, exercitam diversas qualidades de atenção. Em vista disso, ofereceram uma ampla variedade de vivências corporais, mentais e sensoriais capazes de dialogar diretamente com o trabalho da atuação.

A configuração em círculo, presente em diversas destas propostas, permitia que todos testemunhassem as atitudes, dificuldades ou avanços uns dos outros. Há, então, um aprendizado na observação recíproca em que todos se beneficiam das estratégias elaboradas pelo grupo. Os indivíduos se veem e se sentem como participantes de uma ação que os desafia coletivamente, que os protege e incentiva. O sentido de diversão

ocorre quase sempre quando a maior parte dos presentes consegue realizar as tarefas solicitadas pela brincadeira, resultando em um engajamento geral do grupo. A partir deste ponto, percebe-se um aumento imediato de concentração, as respostas corporais tornam-se mais ágeis e, então, configura-se um aumento global da disponibilidade. Pareciam também proporcionar certa alegria de estarem juntos fazendo exatamente as mesmas ações, promovendo uma grande conexão dos indivíduos consigo e com o grupo.

Brincadeiras de preparação

Houve também outras propostas que pareceram indispensáveis para o desenvolvimento global dos estudantes, pois abordaram de modo mais preciso determinados entendimentos. Foi o grupo de propostas que posteriormente substituiu os exercícios teatrais propriamente ditos, por jogos que mobilizam o corpo e a imaginação de maneira análoga. As nomeei como *brincadeira de preparação* por acioná-las como “degrau” para os momentos posteriores da aula em que se relacionariam com a atuação. Eram atividades que tinham o objetivo de promover a consciência corporal e espacial; a qualificação gestual; a percepção da relação corpo-comicidade e a produção de discursos. Todas preparavam os alunos objetivamente para a atuação.

No entanto, em muitos casos foram exercícios de caráter mais pragmático, com origem no campo da dança, mímica, circo e/ou teatro, em que o caráter técnico pode se sobressair perante os demais. Me refiro às proposições voltadas a expressividade do corpo, cuja prática, muitas vezes, pode se tornar exaustiva, se assemelhando a uma espécie de ginástica. A motivação para a sua realização, muitas vezes, é uma objeção até para artistas em formação. Mas que, uma vez superados tais obstáculos, são capazes de promover um *corpo extracotidiano* (BARBA, 2012). São algumas daquelas que

anteriormente chamei de práticas convencionais, mas que, não poderiam ser simplesmente deixadas de lado, justamente por seu efeito ser comprovado de forma reiterada na formação profissional. Assim, um outro movimento foi o de adaptação de alguns destes exercícios de modo a criar uma abordagem que os fizesse caber no contexto escolar.

Para isso, o ponto de partida foram alguns dos treinamentos de atuação com máscaras. São jogos de caráter não-verbal, que colocam os participantes em circunstâncias relacionais pouco habituais e, por isso mesmo, despertam os saberes não racionais da corporeidade. Alguns funcionam em dupla, como: *Luta em câmera lenta*; *Hipnotismo*; *Xerox*; *Andar junto* e *Espelho sonoro*; muito bons para ampliar as possibilidades expressivas e despertar o sentido de jogo. E há outros como: *O bando*; *Coro e corifeu*; e *Coro e linha*, que lidam com as propriedades anteriormente mencionadas, porém, ampliadas, atingindo um maior número de pessoas, promovendo uma grande sinergia no grupo. Em especial, a última atividade mencionada, tem um direcionamento para o trabalho com os estados como um todo, ampliando a sensibilidade em torno dos sentidos do tato, da visão e da audição e tocando na questão das qualidades de movimento e de presença.

Todos esses se parecem com brincadeiras, porque propõem vivências lúdicas, irreverentes e extracotidianas. Possuem regras, mas estas apenas potencializam o proveito do próprio exercício, sem apontar claramente uma finalização, vencedores ou vencidos. Talvez aqui haja algo do verbo *brincar* tal como descrito anteriormente, em que há um sentido de *divertir-se/divertir*, *arriscar*, *dançar*, *deliciar-se*⁶⁷. Isto é, há o dado de desfrutar.

⁶⁷ P. 47

A partir desta percepção, a estratégia foi a modificação na enunciação das propostas de modo que se estabeleça um jogo entre professor e aluno, permitindo este sentido de fruição. A título de exemplo, poderia citar o trabalho das *Locomoções*, prática em que se propõe diferentes formas de deslocamento no espaço a partir do uso não convencional das diferentes partes do corpo. Como tendência, indica-se verbalmente, podendo haver demonstração corporal dos pontos a serem modificados e quais as ações. Assim, trabalha-se: formas de apoiar os pés no chão (bordas externas/internas, calcanhar, ponta, pé inteiro); uso do joelho, acentuando sua angulação/sem acioná-lo; posicionamento do quadril (projetado à frente/atrás, com giro das pernas para dentro/fora); posicionamento do tórax (para frente, para trás, com oposição, ou concordância do ombro) e angulação da cabeça (avançada em relação ao pescoço, recuada, inclinada acima, ou abaixo).

A mudança na condução se deu, primeiramente, na redução do nível de exigência, na execução e na retirada da demonstração. Com isso, imediatamente, acaba-se com a ideia de que haja determinado modelo a ser atingido. No modo de apresentar a atividade, também foi feita uma alteração, propondo imagens abertas que pudessem mobilizar partes específicas do corpo, sugerindo andar como se: tivesse pisado em algo; possuísse pernas de garça, quadris de elefante, possuísse cauda; empurrasse uma castanha com o queixo; tivesse chifres, etc. E, só então utilizava a terminologia anatômica e, mesmo assim, como em uma espécie de gincana, sob a lógica de “quanto você consegue fazer disto”. Outra variação desta proposta foi simplesmente exagerar seus modos de andar, como uma caricatura de si próprio ou imitar alguém de quem se lembre.

Creio que os benefícios ligados à expansão das possibilidades do corpo possam se expandir, tanto neste tipo de condução, quanto em uma orientação mais formal. Porém, com esta abordagem, me pareceu que o trabalho da imaginação esteve mais diretamente

conectado com o da corporeidade, estabelecendo um elo com a dimensão representacional do corpo. O estudante ativa determinada parte do corpo assimilando as sensações corporais trazidas por determinada postura, ao mesmo tempo em que pensa sobre a imagem que produz externamente. Então, os movimentos, estados ou posturas passam a ser fruto de uma atividade lúdica, e não, de um comando puramente deliberado do tipo: projetar a pélvis para a frente.

Por este caminho, lancei mão de outros exercícios como: *Os quatro elementos: fogo, terra, água e ar; Lideranças do corpo; Oposições; Objeto imaginário; Passagem do objeto*. Como o foco do trabalho não é o de constituir determinada especialidade, o tanto que os estudantes conseguem fazer de cada desafio já é suficiente para ampliar sua consciência corporal em sua relação com o espaço, mantendo o entusiasmo e instilando um sentido de busca sobre si.

Penso que nestas propostas, em que a situação de atuação não está claramente definida, há uma simultaneidade, ou um revezamento do foco de atenção sobre os participantes, já que todos trabalham ao mesmo tempo no palco. Isto prepara para tornar mais habitual a ideia de acionar o corpo de modo *dilatado*, criando recursos expressivos e comunicativos para os momentos de cena. Ocasionalmente, quando algo singular era feito por algum estudante, destacava o fato chamando a atenção do grupo para ele, não só para que a produção pudesse ser apreciada, como também, para que os envolvidos pudessem se acostumar a usufruir da situação de exposição. Ao sinalizar que o indivíduo está em uma situação que captura o interesse das pessoas em seu entorno, ele pode perceber a reação dos demais e ter a oportunidade de elaborar os caminhos que fez para chegar até aquele ponto, para que, posteriormente, ele próprio tenha consciência de seu potencial expressivo.

Por fim, observo que este grupo de propostas expõe pontos de fuga para práticas de atuação, passando a funcionar como um preparativo para estas. Então, é como se sua realização recebesse um acréscimo de sentido já que é possível entrever em que/como poderão ser acionadas dentro da prática artística.

Brincadeiras de palco e plateia

Ao menos uma parte da aula esteve dedicada a momentos que permitiam revisar e consolidar as diversas descobertas realizadas ao longo da sessão, as conectando entre si: era a hora das *brincadeiras de palco*. As nomeei assim de modo espontâneo, como consequência do movimento de resignificação da ideia de *atuar*, por vezes, me referindo a elas como *brincadeiras de atuação*. Entendendo este como um possível ponto de inflexão com as linhas pedagógicas de Viola Spolin e Jean-Pierre Rangaert, pois, mesmo não lançando mão de seus repertórios, esta é a leva de exercícios em que os dados teatrais se pronunciavam mais explicitamente, colaborando para a consolidação da ideia de representação.

São práticas que lidam mais diretamente com o regime de atuação do palhaço, encaminhado a compreensão de seus repertórios e solicitando mais intensamente uma ação criadora. Este grupo de atividades não demandou nenhum tipo de adaptação para ser praticada, apenas um ajuste quanto ao nível de exigência nas respostas dos educandos.

Sob esta perspectiva, como exemplo deste tipo de práticas, primeiramente comentarei sobre uma proposta que mostrou-se estratégica para a introdução de noções fundamentais de atuação, chamada: *Ação e reação*⁶⁸. Trata-se de uma brincadeira que, em termos gerais, tem o seguinte funcionamento: um participante propõe uma ação em

⁶⁸ Mais detalhes em *Bagagem de mão*.

relação ao outro que reage. Não há combinações prévias entre eles, ou determinação de que tipo de ação deva ser realizada. Por se tratar de um jogo ágil, a turma inteira participa e é possível realizar várias rodadas, produzindo uma quantidade significativa de questões. A partir de ações e reações elementares, a proposição aos poucos clarifica os mecanismos que permitem o desenrolar de uma improvisação entre duas ou mais pessoas. É como se fosse colocada uma lente de aumento sobre os princípios de atuação. Se a cena fosse um organismo, é como se este breve momento representasse uma célula, uma parte mínima a partir da qual as demais podem ser desenvolvidas.

Com o desenrolar do exercício é possível fazer breves comentários: sobre adequação ao tempo de ação e de reação; sobre os modos de ação - física, sonora e/ou, vocal-; se pareceram autênticas e espontâneas ou automáticas e estereotipadas; se produziram credibilidade, ou não; se foi impositivo, ou não, e se a proposta foi aceita, ou negada pelo parceiro. Por isso, esta proposta foi basilar para a introdução da própria noção de atuação, com sua demanda pelo irrepitível no aqui-agora da ação, que se torna evidente muito rapidamente durante a prática. Ao mesmo tempo, a estratégia esboça o início da divisão entre atuantes e a assistência, oportunizando uma breve situação de apresentação. Mas, por ser relativamente simples, pode ser praticada logo nas primeiras aulas sem maiores embaraços, o que é importante para o acolhimento dos estudantes mais tímidos.

Com a apresentação destes parâmetros elementares, é possível introduzir uma série de outras propostas que oportunizam o exercício ficcional. E assim são trabalhadas: *As inverdades*; *Dança da traição*; *O orador da turma*; que exercitam a elaboração verbal com certa atitude de blefe; *Pergunta-pergunta*; *Declaração e opinião*; que introduz parte do modo de pensar dos palhaços, isto é, sua lógica; *Transformação do objetos* que proporciona uma relação lúdica com as formas e funções de objetos inanimados. Todos

estes, apresentando diferentes nuances da produção de comicidade típica desta linguagem, articuladas em diferentes níveis de discursivos.

Como venho insistindo no *brincar* como o modo de atuar do palhaço, diria que tais propostas tocam em múltiplas nuances deste verbo, ligados as possibilidades de: *enganar, tapear, mentir, satirizar, ironizar, farrear, apostar, zombar, caçoar*. Pois, são exercícios cujas demandas partem de dados da realidade, mas os superam, entrando sutilmente no campo da atuação cênica.

Por outro lado, os possíveis aspectos depreciativos que podem fazer-se presentes em torno destas ações, encontram-se neutralizados pela própria prática artística. Isto é, não se trata de endossar atitudes eticamente questionáveis (como a desfaçatez, por exemplo), e sim, de realizar o saudável exercício da fantasia sem o qual a cena seria inviável. Quanto aos comportamentos humanos reprováveis, quando eles surgem no âmbito cênico, geralmente tendem a funcionar de modo propositivo, fazendo com que os reconheçamos dentro de cada um de nós e, na maioria das vezes, produzam um riso crítico, dando margem a possíveis debates.

Contudo, os carros-chefes foram as propostas que um ou mais estudantes desenvolviam cenicamente, baseadas em suas próprias ideias, enquanto os demais assistiam, estabelecendo explicitamente a separação palco-plateia. Sob esse princípio, a base das demais propostas de atuação foram as chamadas *Entradas*, que no universo dos palhaços é como são chamadas as pequenas intervenções cômicas entre os grandes números do circo que precisam da montagem de aparelhos (ASCHAR, 2016; BOLOGNESI, 2003; GUINSBURG, FARIA & LIMA, 2006; RÉMY, 2016;). No nosso caso, as *entradas* podiam ter a breve duração de uma aparição ou de uma passagem de uma extremidade a outra do palco, apenas demonstrando uma descoberta, como um modo de andar ou uma atitude.

Ao apresentar as *Entradas* aos estudantes me referia como sendo o “tabuleiro”, ou “o campo”, para diversos jogos de atuação. Pois em seu desenvolvimento há uma lógica que se estabelece a partir da copresença do ator e do espectador, naquele espaço, naquele determinado tempo. Mais uma vez, a efemeridade do presente é uma condição. Uma vez que, a base desta proposição é própria à atuação do palhaço, não há a convenção da chamada quarta parede, em que o ator simula estar a sós no espaço ficcional. Ao contrário, sua performance é por definição com e para a plateia. O *performer* nunca deverá esquecer que está atuando, tampouco fazer de conta que não está. A todo instante é visto e ouvido, enquanto também vê e ouve. É uma relação de dupla troca: sua atuação toca o espectador que reage de diferentes maneiras – apático, rindo, chorando, falando, silenciando, ou gritando, por exemplo - e estas reações tocam o atuante que prossegue, o que quer que seja, se deixando tocar por tais reações. Sob esta influência, suas ações modificam-se, repetem-se, são reduzidas, amplificadas ou interrompidas; de modo a configurar-se como uma espécie de jogo de ação-reação com a plateia.

Nomeio de *performer* para ampliar o raio de ação da proposta (cantar, dançar, falar, mimar, mostrar habilidades) e para driblar a menção direta ao palhaço. Aliás, é muito comum que traços e percepções em torno deste personagem, apareçam justamente durante esta atividade. Pois, pode-se começar as *Entradas* a partir de ações muito simples como, por exemplo: entrar, olhar para plateia, respirar e sair. Com a prática, o estudante amplifica sua capacidade de brincar com a plateia, adquirindo repertórios para lidar com desafios maiores.

Neste sentido, as *entradas* possibilitam o desenvolvimento de inúmeras proposições, dentre as quais: *Ação e reação I* (já descrita) e *Ação e reação II (tempo e intensidade)*, *Repetição, contradição, quebra e exagero*; *O picadeiro*; *Passagem cantarolada*; *Passagem dos estados*; *Desfile de figurinos*; *O baile*; Venda de objetos;

Blefe e trapaça; Figurino que modifica o corpo; Dublagem; Tradutor; Os estados: na testa; O que eu sei fazer melhor, além dos diversos jogos com nariz vermelho.

Com o avançar das aulas, as *entradas* se tornam cada vez mais complexas até poderem se estruturar como um *número* ou uma breve *esquete*; sendo o primeiro, o termo utilizado para falar de atuações ligadas a cantar, dançar, demonstrar proezas e/ou dialogar com a plateia propondo anedotas, charadas, histórias e/ou jogos diversos; e o segundo, para se referir as propostas que encenavam situações com conflitos e papéis. Tais distinções foram puramente esquemáticas, a fim de estabelecer entendimentos sobre as atividades. Em todo caso, o importante é que as elaborações desta natureza formaram base da experiência cênica vivenciada neste processo.

Roda de conversas

As atividades descritas até aqui possuíam abertura para inúmeros entendimentos capazes de impulsioná-las e/ou transcenderem ao campo artístico. A fim de explorar estes potenciais, estabelecemos momentos de elaboração de suas possíveis compreensões junto aos estudantes. Tais ocasiões assumiram a forma de círculo, em que se praticavam conversas mais ou menos informais. Eram como intervalos das demais práticas, que permitiam que repertórios conceituais do curso fossem trabalhados, oportunizando que parte das sensações, percepções e intuições dispersas ao longo do trabalho pudessem ser verbalizadas e partilhadas por todos.

Sabe-se que este tipo de configuração é recorrente em inúmeras situações de ensino-aprendizagem. Por isso, é inevitável afirmar que “não estou inventando a roda” (com o perdão do chiste). Mas, para mim sempre foi inquietante perceber que alguns debates sob este formato eram instigantes e outros muito aborrecidos, independentemente

da temática abordada. O que me levou a questionar se não poderia haver algum tipo de encaminhamento que tornasse tais ocasiões mais proveitosas para todos. Encontrei uma base para pensar sobre isto na obra de Paulo Freire (1985, 1997, 2019), com suas ideias sobre dialogismo, com sua pedagogia da pergunta e com a dinâmica dos chamados círculos de cultura.

O círculo de cultura revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, Intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. (FIORI Apud FREIRE, 2019, p. 24).

Embora a *roda de conversas* não se desenvolvesse com a mesma dinâmica dos círculos de cultura, estes tornaram-se uma das referências para pensar tal proposição. Vem daí, inclusive, a semelhança terminológica entre uma estratégia e outra. A orientação elementar que retirei de lá, foi a de evitar, a todo custo, que a fala fique estagnada em um único ponto da roda, o que diz respeito a todos mas, principalmente, a mim mesmo enquanto professor.

A *roda* se formou em diversas ocasiões, com variadas durações, a depender do tema a ser tratado, sendo comum: no início de aula, com os estudantes recapitulando pontos da sessão anterior; ao fim da aula, para a elaboração coletiva sobre a prática; nas mudanças de foco das ações; quando havia dificuldades nas brincadeiras; se surgissem conflitos no grupo; se fossem necessários ajustes no funcionamento das aulas, ou quando as questões da ordem do dia - da escola, da cidade ou do mundo - demandavam debates para, eventualmente, ganharem forma artística.

Um exemplo: era o início do semestre de 2017-1, quando propus “Escravos de Jó” para um dos grupos. Vinha evitando esta atividade, até então, por considerá-la um tanto antiquada. Só a propus porque havia esgotado todo meu repertório desta linha. Mas me

surpreendi com o grau de desconhecimento de uma brincadeira tão tradicional⁶⁹. Muitos não conheciam a canção, outros sequer sabiam que subentendia um jogo. A cada rodada, alternadamente, restava um participante com muitos calçados diante de si. A cada falha, a desconcentração aumentava e os resultados pioravam. Após várias tentativas frustradas, convidei o grupo para uma pausa para que eles analisassem os motivos do insucesso. Foi quando formularam alguns “macetes” para o jogo. Dos quais, recupero: “reforçar os pontos em que há dúvida ou hesitação”; “preocupar-se em passar bem [o objeto] para recebê-lo bem”; “seguir jogando mesmo quando erra, tentando corrigir ao longo da partida”; e “manter a atenção, não só em sua tarefa, mas no grupo como um todo”, pois “O sucesso do grupo é a soma do sucesso de cada um”. Com as dicas elaboradas por eles próprios, a brincadeira evoluiu ininterruptamente até os momentos mais complexos, para a satisfação geral.

Guardadas as devidas proporções, o exemplo faz lembrar o caso de Joseph Jacotot descrito por Jacques Rancière (2017) em que pessoas puderam ensinar a si próprias comparando aquilo que conheciam com o não sabido. De modo análogo, no caso descrito, os estudantes também partiram de suas próprias vivências, analisando acertos, erros e trocando informações sobre o que cada um sabia. A partir da compilação das diferentes soluções pessoais, descobertas empíricas, ampliaram as possibilidades da resolução dos problemas surgidos, desenvolvendo um repertório comum. Assim, neste caso, destaca-se a capacidade de aut mediação coletiva, uma característica das *rodas de conversa*.

Para além de desenvolver as habilidades mais evidentes, que permitiram superar as dificuldades necessárias para levar a cabo o desafio, é de se destacar que, a partir de uma brincadeira aparentemente elementar, foi possível depreender princípios e atitudes aplicáveis para todo tipo de jogo, especialmente o teatral, o que foi verificado

⁶⁹ Descrição em *Bagagem de mão*.

posteriormente pelo próprio grupo. As sínteses a que chegaram foram repetidas por eles, mesmos em outras ocasiões, para falar de si ou comentar as atuações dos colegas. Ou seja, a partir deste breve colóquio desenvolveram um vocabulário próprio para tratar das noções artísticas, de modo a traduzir no plano verbal algo que era do campo das sensações. O jogo, então, tornou-se metáfora e instrução para outros jogos, servindo como degrau para desafios mais complexos. Portanto, a ocorrência evidenciou o papel adquirido pelo expediente da roda para a produção de saberes coletivos.

Porém, este foi apenas um dos formatos adotados para estes momentos. As dinâmicas em torno das discussões foram variáveis. O ponto principal era sempre o de incentivar os participantes a se ouvirem e a verbalizarem a seu modo os entendimentos do trabalho. Com este objetivo, mostrou-se eficiente, por exemplo, a proposta de síntese em que cada participante declarava uma única palavra sobre determinado tema, como por exemplo: Minha maior facilidade hoje é? Minha maior dificuldade é? (Ao início do curso) Qual meu atual desafio nestas aulas? Qual é meu maior desafio com este grupo? O que eu faço para atingir meus desafios? (Ao meio do curso) O que o dia de hoje me trouxe? O que eu trabalhei hoje? (Para as sessões que podem produzir questões mais sensíveis). Algumas vezes, esta tentativa de expressão assumiu também o formato de “mural de palavras-chave” em que, anonimamente cada um poderia escrever palavras ou frases sobre a aula, podendo também lançar mão de desenhos ou grafismos.

De todo modo, a estratégia para estes momentos foi a sequência “fazer-falar”, como tentativa de inibir o excesso de informações prévias às vivências das brincadeiras. Pois tais informações, geralmente, conduziam a um estado de racionalidade, que embotavam os exercícios, impedindo sua ampla fruição. Daí a importância da síntese na apresentação de uma proposição, pois permite que os participantes se ponham a brincar

antes mesmo de formular juízos e ressalvas, para só então, posteriormente, convidá-los a ponderações.

Sob esta perspectiva, foram operativas as indagações: Quem está disponível para brincar? Quem efetivamente se diverte com as brincadeiras, ou quem simplesmente as “cumpre”? Quem tem dificuldade com as brincadeiras e como as resolve? (Perguntas que o professor faz para si, mas que, por vezes, valem a pena ser verbalizadas); Eu rio de quê? (Indagação sobre o riso e a comicidade), O que é risível em mim? (Sobre humor involuntário). As duas últimas, convidando a reflexão sobre o riso no jogo e na vida cotidiana. Quem sou eu quando ganho/quando acerto? Quem sou eu quando perco/quando erro? (Para mapear reações, gestos e temperamentos durante as brincadeiras).

Por se tratarem de perguntas que tocam pessoalmente os participantes, foi importante trazê-las gradativamente ao longo dos cursos, dada a complexidade que agenciam. Algumas, sendo apresentadas uma única vez, solicitando respostas objetivas, como por exemplo: “Eu rio de quê?”. Outras sendo revisitadas periodicamente, sem cobrança de explicações verbais a seu respeito, apenas alertando para gestos e atitudes que pudessem servir como resposta, a exemplo de: “Quem sou eu quando ganho?” Mas sempre abrindo espaço para debates, a partir dos quais eram introduzidas as demais temáticas da aula. De todo modo, o lançamento das perguntas foi planejado a fim de potencializar as demais ações das aulas, dada sua virtual conexão com elas.

Um último e importante aspecto destes momentos da aula é que a dinâmica básica de uma conversa em grupo envolve uma série de movimentos interiores, que na maior parte das vezes não são simples. Conversar verdadeiramente, isto é, supondo a vontade de entendimento entre os participantes, acarreta em: falar, ouvir, pedir a palavra, aguardar para falar sem parar de ouvir, pensar, discordar sem deixar de considerar o outro, pensar enquanto fala, ouvir enquanto pensa, esquecer, lembrar, buscar a melhor palavra, medir

as palavras, permitir-se mudar de opinião, redizer, não saber o que dizer, calar por opção, silenciar. Enfim, trata-se de um sofisticado exercício pessoal e coletivo, pouco frequente nas demais disciplinas e, aliás, é pouquíssimo praticado em nossos dias.

Aqui não me refiro somente ao nível retórico que, apesar de presente, é tão somente uma consequência da ação de conversar. Creio que a expressão “dar voz à ...” tenha mais a ver com isso. Abrir espaço para que o outro simplesmente fale, enquanto os demais o escutam, abre possibilidades surpreendentes. Contudo, a ideia de “dar voz” não deve ser vista como um bem dado pelo professor ou um mecanismo de controle. O grupo de trabalho é quem dá a voz aos seus quando acolhe o que é dito, acatando ou não. Assim, para os estudantes, individualmente e como grupo, esta foi uma prática que amadureceu aos poucos, assumindo diferentes funções: reflexão, desabafo, declarações, reclamações, debates sobre a atualidade, memórias, autogestão e automediação do grupo.

Enfim, em meio ao afã das brincadeiras, estes momentos oportunizavam uma interrupção para revisitar o que os estudantes sentiram a partir dos acontecimentos a que estavam imersos e, com isso, elaborar entendimentos em direção ao universo das Artes Cênicas, funcionando como espaço de sínteses diversas.

Para mim, enquanto professor, as *rodas de conversa* assumiram uma importância tão grande quanto as demais práticas, por isso sua presença entre as brincadeiras, pois foram exercícios tão importantes quanto os outros. Representaram também momentos de avaliação e ajuste na rota, que confirmavam, ou não, escolhas e permitiam verificar os efeitos das atividades. Ao mesmo tempo, mostraram-se capazes de substituir aulas puramente expositivas. A tal ponto que, dedicarei, mais a frente, um momento para pensar sobre as questões da *linguagem do professor*.

Alcances das brincadeiras

Ao examinar brincadeiras enquanto prática, primeiramente, reforçou-se a ideia antes intuída de que diferentes propostas podem oportunizar o desenvolvimento de uma mesma aptidão. E que, exercitar tal capacidade, como, por exemplo, a relação corpo/espaco, através de ações distintas, é mais provocador do que simplesmente repetir um mesmo jogo duas vezes seguidas. Pois as variações de funcionamento entre uma proposição e outra permitiram elaborar outros entendimentos sobre a questão em foco, além, é claro, de apontar novas demandas a serem trabalhadas. O que na prática significa: oferecer um outro e novo caminho para um mesmo fim, já que não há um único modo de elaborar os conhecimentos.

Ficou claro também que os jogos praticados mobilizavam diversas capacidades simultaneamente, oportunizando aos participantes diversos subsídios para a aquisição de aptidões. Tal característica pareceu bem-vinda, já que possibilitava que os saberes não fossem tratados de maneira estanque, e sim, agregados uns aos outros, com a complexidade que lhes é característica. Logo, ao adotar um foco predominante, mostrou-se importante verificar as demais capacidades mobilizadas, a fim de que estas pudessem posteriormente assumir o protagonismo. Observação esta que, eventualmente, permitia a redução da quantidade de propostas, na lógica de “acertar dois coelhos com uma só cajadada”, evitando redundâncias.

Entretanto, o que se destacou especialmente foi que a simples ligação deste tipo de prática com a infância, por si só, desafiou os participantes, que se veem com dificuldades que “até uma criança é capaz de resolver”. Nas *rodas de conversa* e nos trabalhos escritos, os estudantes relataram enfaticamente o quão divertido eram estes momentos, da alegria que lhes davam, mas também, ao mesmo tempo, o quão exigentes

eram as propostas, demandando soltura, energia física, concentração, rigor e empenho. Deste modo, para além das habilidades mais óbvias, as brincadeiras tocaram os participantes em pontos mais pessoais.

Um das evidências disto está no aumento da entrega dos grupos que, aparentemente, pareciam esquecer o ambiente escolar durante as diversas práticas, trazendo uma sensação de suspensão do tempo. Em muito, fazendo lembrar as definições conceituais de jogo e brincadeira⁷⁰. Houve, então, um efeito imediato sobre os estudantes que se estendeu pelo semestre no sentido de tornar o cotidiano mais descontraído, permitindo, com isso, uma maior energia no enfrentamento dos demais desafios do palco.

Consonante a isso, verifiquei que as propostas foram importantes para despertar um senso de comicidade, não só, porque o riso é um componente do brincar, como também, porque algumas tarefas parecem risíveis quando não são feitas por crianças, como por exemplo, imitar um mosquito - como em *pique-mosquito*-, ou fazer uma coreografia gestual que ilustre cada palavra de uma canção - como em *o cão foi na cozinha*. Tal senso se mostrou importante para os debates sobre o riso na sociedade e par os momentos de atuação propriamente dita.

Sob este viés, outras situações cômicas se revelaram quando certas características pessoais, que no dia a dia permanecem escondidas, vieram à tona justamente durante estas práticas. Naquele pequeno instante, é como se suspendesse a realidade e, com isso, também são retiradas certas poses e defesas. Então, por vezes, numa comemoração da vitória de um jogo, desponta o que há de: tolo, egoísta, competidor, vaidoso, melancólico, generoso, fanfarrão, preguiçoso, anárquico, entre outros traços capazes de produzir um riso repentino.

⁷⁰ P. 33

Porém, os momentos especialmente engraçados foram os pequenos fracassos dentro da lógica interna do jogo. Nestas ocasiões, protegidos pelo manto da brincadeira, separados da vida cotidiana, todos puderam se tornar temporariamente objeto de riso, sem que isso causasse maiores constrangimentos, uma vez que o foco logo se dissiparia e outra pessoa assumiria este papel.

No caso específico da brincadeira com regras, me parece que algum tipo de comicidade surge quando um indivíduo erra se esforçando para acertar e reage a tal acontecimento. O que é cômico, então, não é exatamente o erro em si, mas sua reação: a frustração, a raiva, o constrangimento, a impaciência, a surpresa, etc. Ou, recapitulando as indagações anteriormente mencionadas, a comicidade está na revelação abrupta sobre “quem é a pessoa quando erra”.

Mas, vale ressaltar, que a falha intencional quase nunca é cômica. Ao contrário, quando a simulação torna-se explícita, é até um pouco frustrante. É por isso que, no caso dos palhaços profissionais, um importante aprendizado é: errar muitas vezes até aprender a “errar esteticamente”. Pode-se dizer, então, que o trabalho das habilidades é a contraface ao das inabilidades, como uma moeda de dois lados. Pois, parte da técnica do palhaço está em conseguir fazer parecer um erro aquilo que ele sabe desempenhar com maestria. Ou, como formula Samuel Beckett: “Tentar outra vez. Falhar outra vez. Falhar melhor” (1998, p. 7).

Portanto, as brincadeiras mostraram-se reveladoras sobre como as pessoas são, ou estão, constituindo-se como uma ferramenta que faz efeito sobre o participante, tanto nas vezes que ele acerta, quanto nas vezes em que ele erra. Por isso, há um só tempo, permitem desenvolver e reforçar habilidades, são reveladoras dos limites dos participantes e abrem espaço para a elaboração das reações frente ao acertos e erros comuns ao jogo. Assim, errar e acertar passam a ser encarados como fatores ambivalentes,

mostrando-se igualmente importantes diante das possibilidades do cômico. Então, o conjunto das propostas apresentadas serve como uma espécie de *locus* para investigações pessoais que consistem em perceber as próprias reações frente aquilo que sabe-se ou não fazer, bem como, a forma de resolver os problemas após tais constatações. Uma busca que é simultaneamente pessoal e artística. A ideia de descoberta de uma identidade cômica, que resultará no palhaço, passa justamente por elaborações desta ordem.

III-Parada: “Aulas e cursos”

Apesar de vir usando a palavra brincadeira de modo muito amplo, fica clara sua limitação ao se tratar de uma atividade proposta por um professor dentro do contexto escolar. Quer dizer, uma circunstância que, de certa maneira, contradiz o dado voluntário subentendido no ato de brincar. Afinal, o aluno não possui pleno poder de decisão sobre sua presença, ou sobre o que fazer, ou não, ali. É uma aula. Sob esta perspectiva, as ações ali perpetradas tendem a se alinhar às demais tarefas escolares.

Tal fato foi rapidamente percebido pelos estudantes. Já eu, enquanto professor, só me dei conta quando precisei apontar a uma das turmas que estava havendo baixo comprometimento nas aulas e isso foi recebido com estranheza. É claro que, aí se fazia presente o desconhecimento sobre a dedicação necessária às práticas artísticas. Mas era evidente também que diante da descontração da abordagem, parecia que os educandos se esqueciam tratar-se de uma aula. É como se, então, pedir atenção à determinado aspecto os fizesse lembrar do fato de que estavam em uma escola. Sentiam-se como que surpreendidos, reação recorrente em mais de um grupo.

Tal percepção inaugurou a seguinte pergunta: como lidar com fatores organizacionais e com o rigor necessário ao aproveitamento das aulas, sem que tal

ordenamento anule as potências trazidas pelas brincadeiras? Ou, sintetizando: como estabelecer regras, sem produzir autoritarismos? Indagação esta que me convocou a colocar tais atividades no seu devido lugar: o de um dispositivo didático. Então, não se trata de fazer de conta que não é uma aula. É. Possui protocolos, temas e tarefas propostas por alguém: o professor. Há, então, responsabilidades que cabem a todos. Apenas que, o fato de ser uma aula não significa que precise ser necessariamente enfadonha e/ou autoritária. Assim como, também, o fato de tratar de palhaços não implique em ser caótica ou descompromissada. Afinal, como defendem Masschelein & Simons (2018, p. 64), as regras escolares “servem para tornar possível apresentar o mundo de uma maneira atraente: tentam focalizar a atenção, minimizar a distração e manter (ou, evitar, quando necessário) o silêncio.”

No caso das Artes Cênicas, tal apresentação do mundo liga-se a uma qualificação das maneiras de ver, ouvir, falar, sentir, relacionar-se e pensar. A ideia de disciplina, assim, passa a potencializar todo o aprendizado. É como se o processo se retroalimentasse, pois quanto mais qualificam-se as percepções individuais, mais o ambiente das aulas torna-se acolhedor, criando a sensação de segurança e confiança necessárias às práticas de atuação. Portanto, faz-se necessário uma manutenção constante dos protocolos que dão suporte às atividades como um todo. O ponto, então, é não fazer da disciplina um processo de sujeição, e sim, um dispositivo de suporte aos processos de aprendizagem, preservando o grupo de comportamentos que virtualmente impeçam progressos individuais e/ou coletivos. Concluo, que não há de se temer a ideia de disciplina, quando ela estiver acompanhada da ideia de liberdade: há regras que libertam.

A questão do silêncio também mencionada, por exemplo, é um fator crucial para a expansão de diversos aspectos da sensibilidade. Mas que, caso seja reiteradamente solicitado, sem maiores problematizações, pode parecer impositivo. Ocorre, porém, que

falar é uma espécie de compulsão que passa despercebida, ainda mais entre os adolescentes. Silenciar, então, passa a subentender uma difícil prática, por sinal, tão rara nos dias correntes quanto dialogar. Aliás, sendo ações complementares.

Diferentemente da atitude repressora de caçar o direito à fala, há uma possibilidade que liga-se ao exercício da quietude, da serenidade e da abertura da escuta. Ao silenciar, é possível ouvir os pequenos ruídos produzidos pelo organismo (respiração, deglutição, batimentos cardíacos, etc.), os próprios pensamentos e os inúmeros sons do ambiente. Deste modo, a não-fala também é um dos objetivos do trabalho.

Não creio que seja eficiente propor com os adolescente o jogo do: “quem falar agora comerá todas as porcarias do mundo” como se faz com as crianças mas, como nas demais habilidades de autocontrole desenvolvidas pelos jogos, pode ser trabalhado como um instigante desafio ligado à linguagem não-verbal. Ao ponto de poder tornar-se uma das condições para certo tipo de proposta, podendo resultar em um critério para sua interrupção.

Evidentemente, outros princípios são mais dificilmente trabalhados como objeto de jogo, tais como: frequência, pontualidade, cumprimento de tarefas e roupa de trabalho⁷¹. Tratam-se de fatores que concorrem para a otimização do espaço-tempo das aulas, mas que também possuem um aspecto ambivalente, podendo ser encarados de modo repressivo ou não.

Antes desta investigação formalmente começar, realizei uma tentativa de facultar ao estudante sobre o cumprimento, ou não de tais tarefas. Não funcionou. Pois, se a linguagem do palhaço sugere o exercício de certo tipo de liberdade pessoal, pede também a continuidade, o engajamento individual e a coesão coletiva. O palco tem algo de

⁷¹ Nomeio como “roupa de trabalho” a vestimenta solicitada aos estudantes para a realização das aulas. São peças de vestuário que não impeçam a realização de movimentos. Ao longo do trabalho, a ação de trazer e trocar de roupa se torna uma espécie de “ritual” cotidiano que colabora significativamente para o fortalecimento do espaço-tempo das aulas, proporcionando um maior sentido de presença.

misterioso, no sentido de que, às vezes, algo acontece e, às vezes, não. Neste sentido, tem suas próprias leis. É um encantamento caprichoso que, para se dar, precisará de certas circunstâncias construídas por todos. Por isso, respeitar alguma regras faz parte do aprendizado. Algo na linha do que Ariane Mnouchkine diz aos participantes de seus estágios: “Tentaremos fazer teatro juntos e, se conseguirmos, durante alguns dias, ter alguns minutos de teatro, apenas alguns minutos, isso será fantástico” (FÉRAL, 2010, p. 54). Portanto, abrir mão de tais princípios seria entregar demasiadamente ao acaso as possibilidades de aproveitamento das aulas.

Como descrevi, encontrei nas *rodas de conversa* um caminho dialético para construir, junto às turmas, entendimentos comuns em torno de adequação às regras para quaisquer tipos de jogos, como uma necessidade de potencializá-los internamente. No futebol, por exemplo, a limitação do uso das mãos - uma de suas principais regras - leva os participantes ao desenvolvimento de um sofisticado uso das pernas e pés. De modo análogo, as regras da aula abrem espaço para o alargamento de diferentes potências individuais e coletivas. Portanto, todas as brincadeiras praticadas precisaram ser amparadas por regras gerais de funcionamento do trabalho, como um jogo dentro do jogo.

Planejamento como rota de navegação

Para que se dimensione algumas das modificações descritas, tentarei esclarecer minha própria mudança de concepção a respeito da ideia de planejar, que passou por muitas fases. Em minhas atividades pregressas como docente, já houve momentos em que entendia as demandas de organização como tarefas puramente burocráticas, que não espelhavam a realidade das aulas, se tornando um mero preenchimento de planilhas. Passei também por uma minuciosa ordenação que previa os mínimos detalhes, elevando

imensamente o nível de exigência e produzindo um aborrecimento generalizado a mim e aos estudantes. Até chegar ao outro extremo de não planejar nada. Com o exercício do ofício e um relativo domínio do meu repertório, acessava mentalmente o que precisava ser feito no imediato contato com as turmas.

Este incômodo histórico não era uma questão do início da investigação. Somente após realizar aquele diagnóstico inicial⁷², percebi como encarava tais tarefas. Ora, se eu acreditava nas brincadeiras como caminho para a produção de saberes, então, precisava permitir que sua lógica orientasse a organização das aulas e cursos. Precisei, então, desistir da ideia “de dar conta de...” ou de ter “metas a cumprir”. Entretanto, mediante à infinidade de possibilidades que as atividades poderiam assumir, não poderia escapar de uma organização prévia, sob pena de desperdiçar o parco tempo que se dispunha. A busca passou a ser, então, descobrir um modo de planejar que elegeisse prioridades, mas tivesse a mesma dinâmica da realidade da sala de aula.

A resultante disso dialoga com duas ideias. Stanislavski, em *A preparação do ator* (1988, p. 138), ao explicar sobre o estudo de uma peça teatral, compara a decupagem do texto em unidades dramáticas ao ato de destrinchar um peru. Não desenvolverei as analogias que estabelece entre uma ação e outra, mas a síntese seria: “É tão impossível reduzir a uma só bocada um peru inteiro, quanto uma peça em cinco atos.” Peter Brook (1994, p. 19), por sua vez, conta que ao iniciar um estudo de uma peça basta-lhe estar convencido da necessidade de fazê-la, estabelecendo uma relação, assim descrita: “(...)parto de uma intuição profunda, amorfa, que é como um perfume, uma cor, uma sombra. (...) A preparação significar ir em direção a essa ideia.”

Recorro estas referências, porque quero que o ato de projetar, assim como, as próprias aulas, tenham uma perspectiva estimulante e criadora como um processo

⁷² P. 84.

artístico. Guardadas as devidas distinções de objetivo, alinhar as perspectivas da elaboração de um curso as de uma montagem teatral, trazem também este dado de busca por uma concretude que não está dada à priori. O modo de propor os temas a que cheguei se situa em algum lugar entre uma ideia e outra. A planificação de um curso subentende que há assuntos cuja complexidade precisarão de mais tempo que outros. Ao mesmo tempo, há um conjunto de acontecimentos em aula que tem dinâmicas próprias e, portanto, prescindem de um tipo de condução que tenha algo como uma intuição amorfa.

Passei a entender a formulação de propostas, como ocasião em que pode-se mobilizar maneiras de se manter o frescor. Um momento que me permite dar atenção a pontos que gostaria que também possam ser visibilizados posteriormente. Não considero necessária a fixação de um dado ordenamento de exercícios para as aulas e cursos, mas no arranjo geral entendo que seja importante que haja uma sucessão de propostas que caminhe em uma linha de ação que vá de/para. O que não impede que algumas atividades sejam realizadas fora da ordem planejada, que sejam eliminadas, ou substituídas por outras.

Cheguei a uma ideia de planejamento como uma rota de navegação, cujas propostas têm um encadeamento flexível. Sintetizei a programação aos seus momentos-chave, funcionando como “boias de sinalização” ou marcos norteadores. Um percurso que sempre poderá ser modificada em função da realidade percebida em classe. Tal organização inspirou a uma apresentação visual do cronograma de trabalho baseado nos “jogos de tabuleiro” em que os participantes vão conquistando posições a cada tarefa. A trajetória do curso, então, passou a ser visualmente representada como uma grande brincadeira⁷³. Assim, as situações de aprendizado puderam ser projetadas no tempo, de

⁷³ Ver *Bagagem extra*: “C”.

modo a articular possíveis objetivos, como uma estrutura que apresenta um itinerário, sem fazer disso uma meta rígida.

Na formulação de cada aula e, por extensão, dos cursos, em algumas ocasiões, testei, iniciar a seção indo direto a pauta do dia, sem propor nenhuma daquelas que nomeei como *brincadeiras de abertura*. O efeito disso foi uma considerável dificuldade em termos de concentração, ânimo e disponibilidade. O tempo despendido para que o grupo atingisse uma qualidade de atenção mínima para a aula fluir foi muito superior ao que normalmente disponibilizaria para realizar alguma brincadeira. O mesmo se dando para os demais momentos da aula. Então, durante a preparação das sessões, me indagava: “que brincadeira chama a brincadeira seguinte?” e Qual o espaço-tempo necessário à sua fruição?

Corroboro com o ponto de vista de Spolin e de Ryngaert⁷⁴, de que não se faz necessário preâmbulos para começar as brincadeiras, afinal, brincar se aprende brincando. Entretanto, é claro que há atividades que preparam e facilitam as demais, além de poderem funcionar como indicadores dos ânimos do grupo. Minha questão, então, passou a ser a de propor encadeamentos de atividades de modo que elas reverberassem entre si e que uma apoiasse a outra, que permitisse descansar, animar, além de quaisquer outras necessidades que se detecte: concentração, alongamento, aquecimento, corpo-voz-imaginação, etc.

Em um possível roteiro de acontecimentos, começaria a aula com: breve *roda de conversas*, fazendo a chamada e acordando as pautas do dia, seguida de uma *brincadeira de abertura*, uma ou duas *brincadeiras de preparação*, breve *roda de conversas* fazendo um apanhado das questões emergentes, uma ou duas *brincadeiras de palco e plateia* e fecharíamos o dia com outra *roda de conversas*, com um apanhado da aula, reflexões e

⁷⁴ P. 40.

eventuais tarefas. A variação da quantidade de atividades, evidentemente, se deve ao tempo necessário para o desenvolvimento de cada uma delas.

Quanto à duração de cada exercício, houve uma grande variação ao longo desta implementação. Com o passar do tempo, fui estabelecendo parâmetros para perceber o melhor momento de concluí-los. Por exemplo, com as propostas cujo final era claramente definido, era só respeitar sua duração e passar para a atividade seguinte. Quando tal momento não era explícito, senti que a melhor hora de propor a interrupção era quando todos já estavam engajados, um pouco antes do ápice. A ideia de interromper neste ponto era não esgotar os participantes, nem as propostas, aguçando a vontade de seguir brincando e, ao mesmo tempo, suspender o ideal da “perfeita execução”. Por este mesmo motivo, quase não trouxe proposições repetidas e quando as trazia, lançava novos desafios, mantendo alguma distância entre uma ocorrência e outra.

É claro que, eventualmente, havia grupos que sentiam dificuldades com determinado desafio. Nestes casos, optava por dar mais tempo, analisar com os estudantes as dificuldades ou propor uma redução das exigências. Sempre que possível, em algum momento, rerepresentava aquele jogo, ou outro parecido. A tentativa era garantir uma execução minimamente razoável. Nas ocasiões em que simplesmente propunha o fim porque o grupo não avançara, produziu-se uma sensação muito frustrante a todos, reverberando nas demais tarefas.

Em alguns momentos, a questão da duração atendia minhas próprias necessidades enquanto professor e/ou pesquisador. Por exemplo, quando tratava-se de implementar uma proposta que nunca havia feito era comum apresentá-la de modo mais prolixo ou não conseguir apresentá-la com clareza. Consequentemente, demorava mais tempo até a proposta ganhasse fluência. Em outros casos, queria ver o que uma duração maior proporcionava, fazendo com que o jogo se esgarçasse. Por ser comum a repetição de uma

mesma atividade em diferentes turmas cujas aulas eram seguidas, notei que o tempo de apresentação ia se reduzindo a cada nova enunciação. Uma proposta que em um primeiro grupo levava cinco minutos de explicação, na turma seguinte, precisaria de apenas três ou quatro minutos, por exemplo.

Eu procurava driblar debates e perguntas antes de cada ação, por isso sintetizava as explicações às regras imprescindíveis para o início das propostas. As interrompia brevemente após alguns lances, trazendo um detalhe, para rapidamente fazê-lo voltar a curso. Ou, por vezes, nem as interrompia. Como nas *instruções* de Viola Spolin (1979)⁷⁵, brevemente indicava, de fora do jogo, determinado objetivo que se perdera. Com a familiaridade, aos poucos, comecei a transferir tarefas e atitudes de uma proposta para outra, o que me fez notar minha incorporação das propostas.

Isso quer dizer que foi muito importante para a investigação repetir diversas vezes cada atividade. Em alguns casos, pratiquei uma mesma proposta em até sete grupos distintos na mesma semana. A cada repetição, surgiam novas nuances, tanto porque eram turmas diferentes, quanto porque eu, gradativamente, estava mudando meu modo de pensá-las. Era como se cada turma melhorasse a aula da turma seguinte.

Como tendência, no início dos cursos propunha muitas atividades de curta duração para cada sessão, o que me permitia: assimilar as características de cada grupo em função de suas respostas; revelar os pontos mais ou menos favoráveis ao trabalho; mapear os papéis que cada componente desempenhava na dinâmica interna da turma e propor uma cadência ao processo. No avançar do curso, com algum conhecimento do grupo, propunha menos atividades a cada aula, mas que exigiam uma duração maior e uma concentração mais refinada. À vista disso, é possível afirmar que o ordenamento das atividades esteve

⁷⁵ “A instrução age como um guia enquanto se está trabalhando com um problema dentro de um grupo. Como num jogo de bola, ela é aceita pelo aluno-ator, uma vez compreendida. Ela é usada enquanto os jogadores estão trabalhando no palco. É o método usado para que o aluno-ator mantenha o Ponto de concentração sempre que ele parece estar se desviando.” (SPOLIN, 1979, P. 26)

a serviço de produzir um gradativo aumento da qualidades de atenção e participação. Aqui as perguntas que me fazia eram: O que este grupo precisa? E, quanto e quando uma atividade parece fazer sentido?

Com este olhar, formulei três propostas de curso desenvolvidas em 18 aulas (18 semanas), divididas em dois bimestres, os chamados G1 e G2⁷⁶. A primeira enfatizava os aspectos dramatúrgicos; a segunda focava a questão da identidade a partir das indumentárias; e a terceira examinava os mecanismos de atuação. Para dimensioná-las, destacarei suas singularidades, me detendo nos aspectos mais relevantes de cada caso.

Curso: “Variações cômicas sobre o processo colaborativo”

Entre 2016-2 e 2017-2, mesmo pautado nas estratégias formativas do palhaço, o curso manteve-se em diálogo com os processos colaborativos⁷⁷, havendo poucas menções diretas a este personagem. Em termos práticos, a estrutura deste processo se apoiou no exercício das novas brincadeiras, debates e momentos expositivos.

Em linhas gerais, este programa iniciava-se com exercícios voltados para o desenvolvimento da noção de jogo teatral até que os estudantes fossem capazes de desenvolver criações artísticas com temática livre, de curta duração, geralmente ao fim do G1. Com base em uma, ou mais destas cenas, a turma elegia temas e formas a serem trabalhados, encaminhando uma formulação conjunta que, mesmo quando incipiente, ensejava os demais momentos de criação. Com isso, o G2 ficava voltado para a produção de uma proposição artística – termo que usei no lugar de espetáculo, ou peça, a fim de

⁷⁶ São abreviações de “Grau 1” e “Grau 2”, respectivamente,

⁷⁷ Apesar de não nomeadas como tal, as práticas anteriores tinham a inspiração dos chamados processos colaborativos, em que mantêm-se a lógica de se criar conjuntamente, mas cada criador preservando espaços de ação, sem deixar de lado uma visão sobre o que for produzido conjuntamente.

deixar em aberta a natureza da realização no palco. Com isso, abri a possibilidade de diferentes formas de expressão, lidas sobre a lógica das *entradas*.

A título de exemplo, apresentarei o caso da turma TM 122 de 2017-2, cujo trabalho final intitulou-se: “Pré-historicamente falando”. A proposta foi um desdobramento de uma cena do G1, apresentada por duas jovens, que teve boa recepção por sua comicidade, pela comunicação não-verbal e pela fantasia da viagem no tempo, retratando os desenhos das cavernas no período pré-histórico. A partir deste mote adotado por todos, no G2, as práticas se voltaram para a criação de quadros ligados à caçada; aos animais de estimação, disputa entre animais; guerra de tribos e paquera. Estes foram interligados por duas árvores narradoras em um enredo relativamente simples ao qual duas tribos rivais tiveram que unir esforços para superar as adversidades das caçadas.

Ficou marcante neste trabalho a liberdade de criação que os estudantes se deram, atuando como animais (lobos, tigres, onças), humanos de diferentes níveis evolutivos e até árvores. A adaptação necessária para a representação de figuras não humanas levou a posturas e qualidades de movimentos pouco experimentadas no cotidiano. A limitação do uso das palavras, encaminhou a uma exacerbação da corporeidade e da vocalidade, tornando-se destaque o consequente exercício expressivo. Enfim, tratou-se de uma trajetória com forte engajamento do grupo em todas as etapas do processo, resultando em uma apresentação de acentuada teatralidade e com momentos de intensa comicidade.

Um outro exemplo, foi o da TM 121, cujo processo resultou no: “**InFerno** show”. Uma dupla de alunos, se inspirou no *Auto da barca do Inferno*, de Gil Vicente para seu trabalho do G1. Como a peça estava sendo estudada pela turma nas aulas de Literatura da escola, sua temática influenciou todo o grupo. Da peça original, porém, foram aproveitados apenas motes, situações e traços gerais de personagens, como por exemplo, a situação de julgamento de anjos e diabos. Na versão dos estudantes, estes eram jurados

de um programa de TV. Algo como um *reality show* que avaliava se o candidato, recém-morto, iria para o céu, ou para o inferno. O programa contava com “mostra de talentos”, comerciais, vinhetas dos apresentadores e alguns *flashbacks*, que eram mini esquetes que mostravam a vida pregressa dos “candidatos” na Terra.

No trabalho deste grupo, o texto teatral funcionou como um trampolim para pensar as questões morais do nosso tempo, dando ensejo a debates sobre: machismo, preconceito e corrupção na sociedade. Contudo, a preocupação com o roteiro e as discussões tornaram-se maior que a materialização das ideias. Embora não estivessem trabalhando com o texto escrito, a complexidade da proposta solicitou uma dedicação maior do que os estudantes estavam dispostos a oferecer. O gênero das *moralidades*⁷⁸ subentendido neste roteiro, de certo modo, encaminhou à exacerbação de discursos verbais, se sobrepondo aos jogos e demais elementos cênicos. Porém, como a voz falada não foi a prática predominantemente exercitada, parte dos diálogos não foram ouvidos. Com isso, mesmo os quadros mais simples, que eram relativamente autônomos, ficaram muito frágeis. Consequentemente, a maioria das ideias não ficou compressível. Como a aposta do grupo havia sido justamente na produção de debates, poucos momentos tornaram-se realmente divertidos e/ou comunicativos.

Cotejando os dois exemplos, considero oportunas as escolhas temáticas de ambos os casos, tendo em vista o seu potencial de tocar num imaginário rico em possibilidades. Tanto os chamados “homens das cavernas”, quanto o “juízo final”, são temas com vastas referências em livros, músicas, filmes, desenhos animados etc. E, apesar de trazer somente dois exemplos, os demais grupos também foram por esta linha, produzindo um

⁷⁸“Obra dramática medieval de inspiração religiosa, com intenção didática e moralizante. As “personagens” são abstrações e personificações alegóricas do vício e da virtude. A intriga é insignificante, mas sempre patética ou enternecedora. A moralidade participa ao mesmo tempo da farsa e do mistério. A ação é uma alegoria que mostra a condição humana comparada a uma viagem, a um combate incessante entre o bem e o mal, donde o caráter pedagógico e edificante das peças” (PAVIS, 2005, p. 250)

tipo de crônica do cotidiano, ligados a acontecimentos da escola e do país.⁷⁹ A escolha temática, portanto, mostrou-se um ponto central para uma proposta de curso como esta. É importante que sejam assuntos que produzam ecos no grupo, que provoquem diálogos e vontades, enfim, que inspirem. Ao retratar épocas distantes e/ou situações de cunho fantástico, abre-se a possibilidade de descolamento do cotidiano, permitindo afastar-se de atuações realistas, indo em direção da linguagem do palhaço.

Quanto às referências literárias, como o citado auto de Gil Vicente, por um lado, estabelece uma via multidisciplinar - no caso com a Literatura – que abre possibilidades benéficas a ambos os campos envolvidos. Há um adensamento do processo criativo, já que os estudos são ampliados pelo espaço-tempo da outra disciplina, aprofundando debates e leituras. No entanto, quando uma referência tão forte é acionada, corre-se o risco de que ela prevaleça sobre os demais aspectos da criação. No caso, resultou numa excessiva intelectualização, e numa consequente redução da espontaneidade da atuação.

Independentemente da temática, a estrutura dramática mostrou-se importante para o desenrolar do processo, já que as escolhas das aulas se pautaram pelas necessidades da produção coletiva. Para este tipo de trabalho, então, um roteiro, mesmo que elementar, mas que proponha ações concretas, parece ser o mais adequado, já que abre mais margem para a criação. Afinal, aqui, mais importante que o exercício de escrita dramática, está a preocupação em manter-se no presente da atuação. A busca, então, é menos por ideias, do que por propostas realizáveis. O foco são os discursos do corpo e da presença.

Por fim, manter um ordenamento próximo a lógica que exercitava anteriormente, foi pessoalmente importante para a inserção de novos exercícios, a medida que me deu segurança para a introdução das brincadeiras como um novo repertório de práticas.

⁷⁹ Por exemplo: *Política-mente incorreto* (TM121), *O preço da verdade* (TM123), *A saga de um diploma* (TM222), *É uma vez* (TM11). Ver *Bagagem extra*: “F”

Curso: “figurino e identidades”

Em quatro outros grupos, me desliguei completamente dos processos colaborativos, me aproximando da poética do palhaço, mas sem incursões ao uso do nariz vermelho. Tal proposta teve como foco as indumentárias e brincadeiras que trazem as questões de identidade. Busquei também uma redução no número de tarefas extraclasse, passando a pré-determinar a natureza das proposições artísticas e suprimindo as demandas de ensaio para as apresentações públicas. O mote passou a ser a de elaboração de uma “figura” individual ao longo do semestre. Evitei falar em “personagem”, de um modo geral, e em “palhaço”, de modo específico, optando pelo termo “figura” para a resultante do trabalho dos estudantes com o vestuário. Por vezes, de modo informal, usei também a expressão *look* para falar desta composição, já que esta é um jargão que nomeia um arranjo de cores, formas e materiais das vestimentas em relação ao corpo e ao “estilo” do indivíduo.

No G1, à guisa de apresentação, foi solicitado uma *entrada* em dupla, com a tarefa de explorar alguma ação revelada pelas roupas. E no G2, na aula anterior à apresentação, eu lhes propunha um roteiro de breves ações que disparariam a improvisação da semana seguinte, que era centrada no *Baile*, um exercício tradicional da linha de Lecoq e Gaulier. Nesta improvisação coletiva, o mote é: haverá uma festa onde todos os membros do grupo foram convidados. Um baile elegante como os de antigamente. O trabalho desenvolve-se predominantemente pela via corporal, sem fala, ao som de diversos estilos musicais. Propus um roteiro com: momentos de chegada, aproximações e afastamentos, constituição de duplas, concursos de dança e despedidas. A apresentação em si foi uma ocasião de jogar com repertórios pessoais (gestos, ritmos e eventuais discursos) que constituíram a “figura” elaborada por cada aluno ao longo do semestre.

Dada a natureza da proposição, disponibilizei alguns registos fotográficos, utilizando o caso da Tm113, de 2017-1, grupo que escolhi por possuir imagens que exemplificam os resultados deste formato.



Fig.1



Fig.2



Fig.3



Fig.4



Fig.5



Fig.6

Nestas fotografias vê-se um panorama de padrões que mostram uma atitude de simulação de situações sobre si mesmo e sobre o outro, constituindo um amplo movimento de aproximações, amplificações, ou distanciamentos de suas próprias identidades. O exercício, então, tornou-se um mecanismo de plasmação de seus imaginários, materializando, de modo não verbal, certas projeções pessoais em termos de gostos, *hobbies*, comportamentos ou anseios profissionais. Segundo suas autodenominações eles eram: “o turista”, “a bailarina”, “o motoqueiro”, “o jogador de futebol”, “o mergulhador”, o dorminhoco”, “a pintora”, “a enfermeira”, “o playboy”, “a baladeira”, “a palhaça”, “a fã”, “a fada” e “o empresário”.

A composição destas figuras operou dentro de uma esfera próxima à noção de tipo teatral. Ou seja, do “personagem convencional que possui características físicas, fisiológicas ou morais comuns conhecidas de antemão pelo público e constantes durante toda a peça” (PAVIS, 2003, p. 410). Isto é, mesmo não partindo de uma peça teatral propriamente dita, era possível antever as características com que cada um lidava.

Cumprir revelar que as figuras se esgotavam relativamente rápido, pois os participantes, como tendência, se mantiveram pouco abertos a acontecimentos fortuitos próprios deste tipo de exercício. Nas aulas anteriores, tivemos alguns momentos de grande espontaneidade, mas neste dia a insegurança se transformou em uma espécie de apego às ações do repertório de cada um, que era relativamente curto. Com exceção dos imprevistos que os obrigava a adaptações, no mais das vezes, houve pouca disposição à improvisação. Eventualmente, as atuações pareceram engraçadas aos olhos dos demais estudantes porque havia o dado da variação da aparência de cada um. Se ver de modo distinto do cotidiano lhes era risível por si só. Assim, seria possível dizer que os participantes estiveram mais “fantasiados de” do que “jogando como”, tornando clara a dificuldade em entender (ou aceitar) a possibilidade de atuarem sem um personagem pré-definido, mais como eles mesmos.

Curiosamente uma estudante lidou com a figura da palhaça. De certo modo, creio que a tenha estimulado involuntariamente, quando, em algum momento, discorri sobre a relação do que fazíamos com esta linguagem. Por isso, no momento em que ela trouxe esta proposta, fiquei especialmente atento sobre seus desdobramentos. Mas, em todas as ocasiões que ela atuava, trazia uma série de lugares-comuns como: a voz fina/anasalada, um comportamento infantilizado, sorriso artificial e uma sucessão de ações sem sentido, como se jogar no chão, ou fazer caretas. Da minha parte, me apoiava nestas ocasiões para tentar reconduzir o trabalho a uma busca por ações mais autênticas, menos representadas.

Mas, ao fim, tais orientações não foram efetivas para fomentar outras atitudes. Assim, na ocasião do baile, já ao fim do curso, estas questões ainda não estavam claras.

Neste ponto, ocorreu algo marcante. Havíamos acordado que, em dado momento da improvisação, deveria surgir alguma ocorrência que obrigasse a festa a encerrar. O que, ou como isso se passaria, ninguém sabia. Seria uma proposta a ser desenvolvida por todos durante a improvisação. Foi aí que, a partir da provocação de um dos colegas, todo o grupo se voltou contra ela que passou a ser duramente hostilizada. “A palhaça”, então, seguindo uma das facetas que caracteriza este arquétipo, tornou-se como que a “pária”, o “bode expiatório” do grupo. Na berlinda, a estudante conseguiu se safar de uma, ou outra investida, até que começou a reagir com certa agressividade. Por fim, sua reação se amplificou imensamente e, com grande energia, expulsou a todos da cena, decretando o fim da improvisação. Não foi exatamente cômico, mas foi autêntico e surpreendente. Não extrapolou a dimensão de jogo e pareceu dialogar de algum modo com as possibilidades da máscara.

Este fato reforçou a percepção de que, enquanto arquétipo, o palhaço pode ter uma força incontrolável. Nunca se sabe ao certo o que pode se passar quando lidamos com suas possibilidades. Já havia testemunhado ocorrências desta natureza em oficinas e treinamentos, mas esta foi a primeira vez que despontou em minhas aulas. Ficou explícito também o quanto a palavra “palhaço” está desgastada, tornando-se uma senha que abre um reservatório de clichês. Jango Edwards fala dela como uma palavra “prostituída”⁸⁰ e, em grande medida, ele parece estar certo, já que semanticamente foi sendo transformado por muitos contextos que dela se apropriaram. Então, este episódio evidenciou mais um dos desafios do trabalho: introduzir a arte do palhaço, sem nomeá-lo de imediato, a fim

⁸⁰ Afirmções reiteradas em suas falas públicas, como nas aulas do *Novau Clow Institute*.

de, posteriormente, tentar limpar um pouco esta palavra, devolvendo-lhe algo de sua graça.

Para o caminho que estávamos trilhando, os resultados desta tentativa evidenciaram dois aspectos potencialmente limitantes: o primeiro, a lógica de criação de personagens (com traços puramente ficcionais, histórias, circunstâncias imaginárias) e o segundo, o predomínio de estereótipos, isto é, o uso de formas pré-estabelecidas, geralmente banais. Em ambos casos, nos afastam da lógica que venho defendendo até aqui. No primeiro, a ideia de personagem nestes moldes que desloca o eixo da investigação para uma fabulação que em nada tem a ver com as atitudes, ou características do atuante. E o estereótipo os encaminhava para uma atuação puramente formal. Em grande medida, automática e genérica.

Evidentemente, há linhas formativas que propõem a constituição de tipos cômicos⁸¹. O que se dá pela articulação de jogos fisionômicos e trejeitos corporais, geralmente apoiadas na pantomima e nas tradições circenses. Mas, também nestas linhas, há a demanda pela vitalidade e uma busca pela particularidade do tipo. “Como *eu* o faço?” Com ênfase no “eu”, seria a pergunta guia neste caso. Pois, para esta abordagem, é como se o palhaço estivesse por dentro (ou por trás) do tipo, pronto para se revelar e, eventualmente, se revelando. Um tipo que representa tipos. Afinal, sabidamente, o palhaço também o é, porém, com certa complexidade. (BOLOGNESI, 2003; PANTANO, 2007). Não como um personagem dentre outros, mas talhado em função da própria personalidade, corpo e imaginário do artista, destilado em diversas vivências artísticas. Portanto, o trabalho com tipos pode oferecer alguns expedientes como: repertórios corporais, figurinos, tiradas, temas, entre outros materiais que posteriormente poderão se desdobrar. Isto é, como caminho de acesso a jogos mais complexos.

⁸¹ Como propõe Jango Edward, Nola Rae e David Larible, por exemplo.

Um outro aspecto, é que o trabalho com os vestuários demanda um tempo relativamente grande. Havia a duração do vestir, de trocar de peças, adaptar e, é claro, o estabelecimento de momentos para explorar os movimentos proporcionados pelas roupas, sendo preciso repetir estas dinâmicas durante várias aulas. A cada novo item trazido, era necessário oferecer também esclarecimentos individuais para a evolução do trabalho. Havia ainda o fato de os estudantes ficarem muito eufóricos com a possibilidade de utilizarem novos trajes diante de seus colegas, sendo imprescindível a introdução de práticas que os centrassem em suas tarefas. Deste modo, ao optar por dedicar este tempo a esta frente, uma série de outros aspectos da atuação foram menos exercitados. Cabe acrescentar, que nas outras turmas cuja premissa foi a mesma, os processos passaram pelo mesmo tipo de questão.

Por fim, com estas observações, ficou evidente o potencial das vestimentas como dispositivo que oportuniza jogos corporais e identitários, mas a proposição carece de um redesenho em suas práticas e enunciados, a fim de abandonar a mera produção de disfarces e caminhar na direção da linguagem da cena, apontando a necessidade de reforçar práticas que façam da indumentária um indutor do jogo.

Curso: “Comicidade, identidade e colaboração”

Como última das propostas de curso, discorrerei sobre o programa que dialogou mais diretamente com a poética do palhaço e foi apresentado a uma das turmas de 2017 e a todas de 2018. Nesta proposição, o foco se deu nas ações que esmiúçam os meandros da atuação, abrindo mais espaço para as *brincadeiras de palco/plateia*, chegando ao uso do nariz vermelho. Quanto ao trabalho final, procurei fugir da lógica da “peça teatral”, com dramaturgia linear e/ou sucessiva, temática unificada, personagens, etc. Então, a

partir das experiências dos semestres anteriores, passamos a lidar com a produção de *números*, no lugar de cenas, com quadros tematicamente independentes, organizados a partir da ideia de um “show de variedades”.

A particularidade desta proposição esteve na tríade na qual o curso se apoiou: comicidade, identidade e colaboração. A comicidade, como temática a ser investigada coletivamente, sintetizada na pergunta: “Onde está a graça?”; a identidade, como modo de abordar os fatos, objeto de buscas individuais e base para a comicidade, guiada pela questão: “Do que eu acho graça?”; a colaboração, como atitude desejável às aulas, importante, não só, para um bom ambiente de trabalho, mas também, porque o tema da identidade se conecta com o da alteridade, como na célebre frase de Gertrude Stein (1983,p. 71): “eu sou eu porque meu cachorrinho me conhece.”

A partir deste entendimento, ao longo do G1, trabalhamos aspectos elementares da atuação sobre o prisma da comicidade, como: a autenticidade, a relação com a plateia, a expansão da corporeidade, o uso do espaço e o trabalho com vestimentas. Esta última, sob uma nova abordagem. Da formulação anterior, permaneci omitindo ao palhaço, a fim de evitar os estereótipos mas, desta vez com um novo enunciado: o da busca pela composição de uma “figurino excêntrico”, como “uma variação excêntrica de si.”

A possibilidade de uma “variação de si” ganhou o impulso das indumentárias e uma orientação mais precisa com os sentidos do adjetivo “excêntrico”, que aponta para as diversas possibilidades do “esquisito”, podendo chegar ao: bizarro, estapafúrdio, exótico, extravagante, mirabolante e/ou surpreendente. Todos estes, entendimentos comuns aos estudantes que, de todas as maneiras, apontam para o sentido de “singular”.

No meio circense, o termo é um dos sinônimos de palhaço, indicando um certo tipo de linhagem. *O dicionário do Teatro Brasileiro* (2006, p. 130), por exemplo, afirma no verbete “entrada”: “O palhaço principal (também denominado de excêntrico) faz farto

uso da palavra, podendo unir vários esquetes em uma única entrada...” E em outra passagem, no verbete “palhaço”, deixa claro que no teatro brasileiro “em seu uso singular, palhaço refere-se especialmente ao Augusto excêntrico, que se opõe ao *clown* (ou *crom*, ou *escada*), que se dedica às entradas...” (p. 229). Há também, os chamados excêntricos musicais, que são os palhaços especializados em produzir música de forma não convencional, com objetos cotidianos⁸². Além do célebre palhaço estadunidense Avner, que usa o epíteto “o excêntrico” (*The Eccentric*). Portanto, seja pelo senso comum, ou pelo uso no meio circense, o termo excêntrico caminha necessariamente ao que entende-se como palhaço. Ainda mais quando torna-se o mote para a busca de uma “variação de si”, como se deu.

Após este primeiro momento, como tendência, a maior parte dos participantes já tinha alguma desenvoltura para atuação e pairava certo espírito de liberdade e diversão nos grupos. No G2, então, as aulas se dirigiram para práticas capazes de estruturar possíveis números: improvisações de situações concretas; entradas em duplas e trios; trabalho sobre dramaturgia e reflexões sobre as qualidades do riso.

Próximo ao final do curso, propus algumas atividades com o nariz vermelho⁸³. Na ocasião, antes de mostrá-las aos estudantes, fiz uma preleção sobre o uso da máscara teatral e suas regras mas, ainda assim, durante a maior parte do tempo não mencionava o palhaço. O que, creio, os desobrigou da busca pelo riso. Neste momento do curso, os estudantes já conseguiam reagir com alguma espontaneidade, então, a máscara lhes acendia algo, dando um acento estético ao seu “estar em cena”.

Evidentemente, estas propostas revelavam nossa matriz de trabalho, mas a esta altura, creio, os estudantes já tinham algum entendimento pessoal sobre o que poderia vir

⁸² A este respeito: “Palavra de Palhaço” (ACHCAR, 2016), “Off-sina 25 anos-Almanaque comemorativo” (RIGUETTI & MORAES, 2014) e “Elogio da bobagem”, (CASTRO, 2005).

⁸³ Voltarei ao tema em *O nariz vermelho como máscara*, p. 174

a ser o palhaço. Desse modo, em cena, surgiam poucas respostas estereotipadas. Então, após tal prática, finalmente, debatemos as questões específicas da linguagem, em meio a curiosidade dos estudantes sobre o que tinham acabado de vivenciar.

No que diz respeito ao momento da apresentação pública, também chegamos a um formato particular. Ainda em 2017-1, quando praticávamos as estratégias colaborativas, a turma Tm 221 apresentou seu “*IFshow*”, que fazia uma espécie de paródia de um programa televisivo onde são apresentados problemas pessoais dos telespectadores. Na ocasião, a turma demonstrava bastante interesse pelos caminhos da comicidade, quando lhes sugeri a estrutura do *show de variedades*, ou melhor, do *cabaré*, ao qual eu estava querendo experimentar. Após o êxito deste grupo, passei a usar o formato como modelo para os processos posteriores.

Sabidamente, o termo *cabaré* designa um tipo de espetáculo praticado em pequenos espaços como bares e cafés, onde apresenta-se sucessivamente: canções, esquetes cômicos, poesias, músicas, paródias e danças. “Como pratos no cardápio de um restaurante” (GUINSBURG, FARIA & LIMA, 2006, p. 67), trata-se de uma programação de atrações variadas, reunindo elementos do *Vaudeville* e da *revista*. Sempre apresentado por um/uma mestre(a) de cerimônia, as programações são marcadas pela improvisação, irreverência e pelo clima experimental.

Fora do meio artístico, no Brasil, o termo *cabaré* também possui uma conotação pejorativa, se tornando um sinônimo para prostíbulo. A fim de evitar mal-entendidos, então, somente com o avançar do trabalho lhes apresentei o termo como referência que se contrapõe aos chamados “programas de auditório” da televisão. Para os estudantes, tais programas, claros descendentes dos espetáculos de variedades, mesmo sem o citado caráter experimental, eram o exemplo mais forte da organização de quadros independentes. Assim, vi que ambas as referências funcionaram bem lado a lado.

Para nossa finalidade, esta estrutura ofereceu muita flexibilidade de criação, já que permitia uma ampla variedade de arranjos de temas e formas, sem a necessidade de maiores justificativas temáticas, ou dramatúrgicas. Então, isto facilitou o processo, já que as descobertas das aulas puderam simplesmente ser revisitadas na ocasião da apresentação pública, chegando a resultantes diversificados, tais como os trabalhos: *Calourada show* (TM113), *Os excêntricos* (TM222), *Tá no IF tá na TV* (TM122), *Luz, rizadas, ação*, *Inteiramente Ferrados* (TM112), e *IFreak Show* (TM 122).

A título de exemplo, trago alguns registros feitos pelos próprios estudantes que mostram momentos de alguns dos números apresentados, dos quais tecerei breves comentários. A começar, pelo número da apresentadora de quatro pernas:



Fig. 7



Fig.8



Fig.9

Aqui temos duas estudantes usando um mesmo vestido, mas compondo uma só figura. Uma assumindo a voz e a outra o gestual com as mãos e braços. A que produzia os gestos escondia-se por dentro do vestido, por trás, mas sua cabeça formava uma espécie de corcunda e seus pés ficavam a mostra. A que estava na posição frontal, na maior parte do tempo, mantinha seus braços para trás dando espaço para a colega gesticular. Eventualmente, ambas cochichavam entre si ou entregavam objetos uma a outra, estabelecendo uma relação muito divertida junto à plateia. Aqui houve um jogo tipicamente farsesco, entre ações de esconder e mostrar, em que revelava-se o artifício

tentando escondê-lo ou, ao menos, simulando esta tentativa, resultando em um número de grande teatralidade.



Fig.10



Fig.11

Nestas outras imagens, temos um exemplo que dá conta da diversidade de quadros desenvolvidos. Nesta esquete, a estudante falava das vantagens de se ter um clone. Com certo tom charlatão, usando termos científico-biológicos, ela nos apresentava seu último invento: um trio de clones capaz de desempenhar as tarefas que ela não gostava, geralmente atreladas a escola, ou a afazeres domésticos. A ação transcorria como se os clones fossem um trio de palhaços e a cientista fosse a mestre-de-pista⁸⁴, em que os clones tentavam realizar as tarefas designadas pela cientista, mas só criavam trapalhadas. Ao mesmo tempo, a cientista, aproveitando o tempo livre, falava ao telefone e jogava *games* no celular. Em pouco tempo, tal relação levou a uma indisposição dos clones, ao ponto de se rebelarem e abandonarem os trabalhos. No desfecho do quadro, a cientista, reconhecendo seu fracasso, concluía que sendo clones dela mesma, aquilo de que ela não gostava, eles também não poderiam gostar.

⁸⁴ Esta é uma lógica recorrente nas cenas de palhaço, onde cada um tem um papel, que em linha gerais pode ser assim descrito: o Mestre-de-pista é o de fora que dá as ordens. Por vezes, o apresentador do circo. No trio de palhaços, o Branco se acha mais esperto que os outros dois, o Augusto que é o paspalho e o contra- Augusto é o bode expiatório dos demais, ora toma partido de um ora do outro.

A meu ver, a esquete exemplificou um bom equilíbrio entre ações e discursos verbais em uma estrutura que permitiu uma variedade de registros de atuação, de acordo com a verve de cada participante. Me pareceu admirável que, a partir da estrutura do quarteto cômico, a dramaturgia tenha explorado o universo temático dos estudantes neste dilema entre o desejo de se tornarem cientistas e a procrastinação de tarefas.

Ainda sob a lógica do quarteto, houve também o número da concertista, que ensinava a plateia sobre como soam as notas musicais do violino.



Fig.12



Fig.13



Fig.14



Fig.15

Nesta demonstração, cada nota era representada por uma estudante, que desenvolvia jogos entre si a partir da denominação da nota. Por exemplo, a nota Dó, sentia pena e às vezes inveja da nota Sol, que estava sempre muito “radiante” de alegria; enquanto a nota Mi, por vezes, ficava ensimesmada, e rompia o jogo das outras de modo exibicionista, apresentando uma literalidade típica da palhaçada. Com esta competição, a apresentação se tornara um fiasco, e a concertista se despedia tocando uma música para sair, quando, por um momento, inesperadamente assumia controle das notas, produzindo

uma imagem que fazia lembrar o flautista de Hamelin, que encantava os ratos com sua música, como no conto dos Irmãos Grimm.



Fig.16

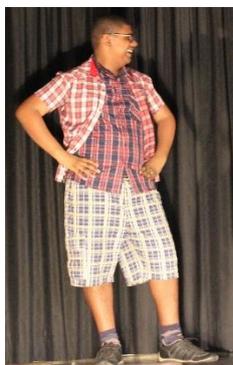


Fig.17



Fig.18



Fig.19



Fig.20



Fig.21

Este último grupo de imagens, somada às anteriores, mostra também que o trabalho com as indumentárias chegou em pontos muito mais interessantes. Partindo de roupas pessoais, por vezes, até cotidianas, os estudantes conseguiram compor figurinos originais, que enfatizavam as características do próprio corpo, ou mostravam algum traço de personalidade. Na maior parte das vezes, estimularam os participantes ao jogo, abrindo espaço para a ludicidade e apontando caminhos para a expansão da corporeidade.

Evidentemente que estas produções também tinham fragilidades: via-se que certos quadros mereciam uma conclusão melhor, que faltava clareza em alguns diálogos, ou que determinado acontecimento pedia uma mais “presença de espírito”. Porém, estes deslizos são do mesmo tipo que testemunha-se nos espaços de formação artística, já que levam-se anos, às vezes, toda uma vida, para adquirir este domínio. Por outro lado, foram trabalhos muito divertidos, com muitos achados de comicidade, transbordantes de vitalidade, com

alto grau de engajamento individual e coletivo, em que viam-se os estudantes tomando partido da situação de apresentação para expressar suas ideias, visões, ou simplesmente rir juntos daquilo que os incomodava. E isto é o mais importante. De tal modo que, a resultante entre os pontos frágeis e fortes, fizeram desta uma tentativa profícua dentro da investigação.

IV-Parada: Processo avaliativo

Se a nota deve mediar algo, esse algo é a distância percorrida pelo interessado no caminho da compreensão. (PENAC, 2015, p. 120)⁸⁵

Mesmo considerando abordagens que desviem de atitudes potencialmente opressivas, institucionalmente permanece a demanda por parâmetros que simbolizem o grau de aproveitamento do estudante na disciplina. O tema das avaliações, portanto, tornou-se um dos pontos em que a palhaçada, que venho defendendo como caminho, encontra diretamente a educação formal, me cobrando especial atenção. As diversas mudanças na proposta de ensino-aprendizado foram acompanhadas igualmente de modificações nos critérios e instrumentos avaliativos. Como último item desta jornada, realizarei, então, uma síntese do funcionamento dos três instrumentos a que ao fim cheguei, discorrendo sobre a inter-relação entre eles, sobre que tipo de diagnóstico ofereceram e sobre minha postura frente a tarefa de mensuração.

⁸⁵ Livre tradução para: “Si la nota debe medir algo, ese algo es la distancia recorrida por el interesado en el camino de esta comprensión”.

Proposição artística

A construção da situação de apresentação pública, ainda que de modo elementar, sempre me pareceu importante para o aprendizado das Artes Cênicas. Não como o momento mais importante, mas como aquele em que os conceitos e exercícios caminham para a concretude da circunstância singular, que é o encontro com o espectador. Afinal, o evento teatral se apoia justamente neste encontro. E, em se tratando da linguagem trabalhada, este momento tornou-se ainda mais imprescindível, já que o palhaço só se concretiza neste jogo relacional com o público.

Sabidamente, no dia a dia da aula, a plateia constituída pelos próprios integrantes do grupo, se torna algo como uma audiência condicionada, transformada em uma espécie de *claque*, que, na maior parte das vezes, sabe o que verá e, com isso, se surpreende menos. Portanto, abrir o trabalho ao público de fora da classe, que são os demais colegas da escola, me parece que reestabelece a relação palco/plateia, pedindo certo frescor nos acontecimentos da cena. Em contrapartida, a situação de desempenhar algo publicamente produz reverberações diversas na sensibilidade do praticante. Alguns, conseguindo canalizar construtivamente as sensações advindas desta situação, outros nem tanto, sentindo-se demasiadamente intimidados por ela.

Em face da importância deste momento, a ocasião de apresentar as proposições artísticas sempre foi encarada como um dos componentes do processo avaliativo. Mas venho tentando estratégias que minimizem o eventual mal-estar, preservando a singularidade da ocasião. Por exemplo, foi reduzida a antecedência na solicitação da proposição artística das turmas, de três para uma semana, o que significa abrir mais tempo para as demais vivências da aula e arrefecendo a pressão em torno da dita apresentação. Manteve-se certo espírito de cooperação, com os estudantes participando no

desenvolvimento uns dos outros, mas agora, sem o imperativo da unificação das temáticas. Ou seja, com mais espaço para expressões pessoais. Cada uma das propostas relatadas colaborou para que o processo, que se distanciava da lógica da encenação teatral, se configurando como situações mais informais, abertas e prazerosas.

As variações descritas na seção anterior representam parte desta busca, cujo esforço converteu-se nos enunciados apresentados à título de exame. Para o G1, seria a realização de uma *entrada*⁸⁶ com as seguintes características: com cerca de dois minutos de duração, individual, que deveria ser articulada em torno dos temas da aula como: uso de objetos, resolução de problemas, jogos com indumentária, a depender do que estivesse sendo trabalhado com o grupo. As propostas poderiam abarcar formas de expressão ligadas à música, dança, circo, teatro ou à combinação destas linguagens, desde que tivesse uma *entrada* e uma *saída*, e algo a ser desenvolvido com/diante da plateia. Isso quer dizer que o desempenho específico ligado a um determinado tipo de expressão seria menos importante que a brincadeira “ao vivo” com os espectadores. Para o G2, mantem-se a lógica das entradas, mas assumiriam as configurações das proposições artísticas descritas na III Estação: Peças de curta duração, O Baile e *Show* de variedades. Todos com duração média de 20 minutos.

Sobre o grau de exigência no preparo das propostas, em função da linguagem, passei a solicitar aquilo que chamava de “improviso preparado”⁸⁷, em que os números deviam ser previamente acordados quanto aos temas, ações centrais, figurinos, etc.; mas não precisavam ser necessariamente ensaiados, sob a lógica da repetição que rege os espetáculos teatrais convencionais. No lugar disso, foram estruturados de modo que os atores pudessem ter segurança em seus “improvisos” na ocasião de desenvolvê-los

⁸⁶ Conforme descrito na p. 103

⁸⁷ O termo improviso aqui é entendido à luz da atuação do palhaço que age em improvisação codificada, à medida que, mesmo sem uma cena específica, possui um repertório de trejeitos, gestos, falas e temas que combina ao sabor das circunstâncias. Mais a este respeito em Sandro de Cássio Dutra (2015).

junto ao público e, em função da natureza dos processos, era acordado um prazo para a elaboração da proposta.

Do mesmo modo que nas avaliações práticas de qualquer outra disciplina, os quesitos a serem observados eram previamente apontados. Assim me perguntava: no momento da entrada, considerou a plateia? Sim/não? No desenvolvimento, lidou com os elementos solicitados? Na saída, jogou com a plateia? Havia uma proposta de figurino, de acordo com o previamente combinado? A duração da proposta se adequava à solicitação? Quando era concedido tempo de preparo: houve ensaio? Quando não, me perguntava sobre a presteza com o tempo-de-resposta ou se o repertório emergiu.

Tais perguntas, evidentemente, funcionaram como referências para a formulação das notas relativas às apresentações, procurando dar aos alunos retornos objetivos sobre os seus desempenhos. Todavia, procurei não fazer delas parâmetros puramente técnicos, as tratando como sintomas dentro de um quadro mais amplo sobre como os estudantes reagiam àquilo que estava sendo posto em trabalho.

Por exemplo, muitas vezes vinha à tona limitações de ordem subjetiva, relacionadas às práticas cênicas. Aquilo que costuma-se chamar genericamente de “medo do palco”, cujo sintoma recorrente era o desleixo em relação às propostas. Muitas vezes, os estudantes com este tipo de questão conseguiam se imiscuir na turma e somente na apresentação a questão aparecia. Em geral, insistia na participação destes indivíduos, ainda que com exigência menor que os demais, pois, na maior parte das vezes, não tratava-se de um temor ancorado em situações reais, já vivenciadas. O que os amedrontava era a própria imaginação em torno do palco. Portanto, quando havia alguma adesão, ainda que mínima, era comum que os incômodos se dissipassem com a própria prática. Nestas tentativas, em muitas ocasiões testemunhei que os autodeclarados tímidos, muitas vezes, tinham apenas dificuldade com a fala em público, se saindo muito bem com

as questões corporais e, no avanço do trabalho, eventualmente, até se arriscavam aos discursos verbais.

Dimensões atitudinais

O que anteriormente chamei de um quadro mais amplo relaciona-se com a maneira com que o estudante lida com os quesitos que constituem o espaço-tempo da aula. Aqueles fatores de caráter comportamental como: assiduidade, pontualidade, participação, comprometimento e cooperação; já apontadas anteriormente.

Em algum momento deste estudo, abordei tais fatores de uma maneira global, acrescentando ou retirando pontos na média, sem maiores reflexões. Ao me deter mais amiúde sobre cada um deles compreendi que tais fatores falam sobre diferentes níveis de compromisso e auto-organização individual e coletiva. Em uma proposta predominantemente vivencial, os modos de estar presente passam a fazer parte do próprio objeto de trabalho e, portanto, as condutas (positivas ou negativas) tocam, não só, ao participante, individualmente, quanto ao grupo como um todo.

Nas aulas de Artes Cênicas não há caderno emprestado que supra o que se perdeu ao faltar a aula. Então, passei a valorizar tais fatores em termos qualitativos e quantitativos, isto é, convertendo-os em um aspecto da avaliação mais expressivo, com uma maior reverberação acadêmica. Porém, não como uma adesão ao sistema de bônus e penalidades que paira sobre a escola, mas como um reconhecimento de que parte dos saberes que estamos tratando são incomensuráveis e que, portanto, a qualidade da presença dos envolvidos no processo produz efeitos de ressonância muito maior do que a esfera imediata da sala de aula.

A aposta na elaboração coletiva que venho defendendo, como na *Roda de conversas* por exemplo, me permitiu construir junto às turmas os modos de

funcionamento destes princípios, sem se tornarem regras “frias” ou imposições, mas como um tipo de acordo para potencializar o estudo. Um caminho que nos permitiu dirimir possíveis animosidades, redistribuindo tensões e responsabilidades por todos.

Em geral, o descumprimento destes acordos evidenciava-se muito rapidamente, se transformando em tema de debate. Daí, surgiam informações mais precisas para lidar com a atitude geral do estudante. Por exemplo: sobre a frequência, o indivíduo está presente em todas as aulas, possui ausências localizadas ou constantes? Este padrão se restringe a Artes Cênicas, ou se estende às outras matérias? Sobre a pontualidade, chega na hora ou recorrentemente se atrasa? E o restante do grupo, também se atrasa, ou só alguns? Sobre as tarefas, sempre as cumpre, ou as descumpre? Se as descumpre, seria por desleixo, porque priorizou alguma outra, ou porque não a compreendeu? Prepara-se para cada aula? Sobre participação, precisa ser solicitado, ou voluntaria-se? Sobre cooperação, ajuda, atrapalha, ou é indiferente aos colegas? Trabalha melhor em grupo, ou só?

Em todas estas indagações, a busca manteve-se nas motivações destas ocorrências, o que normalmente os estudantes eram capazes de se posicionar e resolver ali mesmo. Quando não, e estava havendo algum tipo de perda, era, então, obrigado a pensar se possuíam uma causa menos objetiva. Se seria um caso de desestímulo, dificuldades de aprendizado, questões socioeconômicas, familiares, e/ou psicológicas? Porém, nestes casos, já tinha um dado pontual para pesquisar junto aos demais colegas professores, ou até em outros setores da instituição.

O registro destas ocorrências minimizou drasticamente o *status* da palavra “talento” nos debates entre os estudantes, ao mesmo tempo em que ampliou sua noção de desempenho para um campo além-palco. Para mim, este grupo de dados permitiu: elaborar um código comum à turma, ajustar as propostas aos participantes, verificar os indivíduos que precisavam de uma atenção diferenciada e minimizar os pontos de perda

de energia do grupo. Dessa maneira, funcionou com uma base clara, objetiva e quantificável para falar de temas escorregadios.

Memória do processo artístico

A inserção desta frente, inicialmente, veio responder a demanda institucional por, ao menos, uma avaliação escrita para cada bimestre. Diante desta necessidade, testei alguns formatos⁸⁸ até chegar na “Memória do processo artístico”, último dos dispositivos avaliativos de que discorrerei.

A maturação desta tarefa passou por muitas etapas. Atualmente, funciona como um veículo de elaboração das diversas camadas da personalidade do estudante no trato com as aulas de Artes Cênicas. Em termos propositivos, trata-se de uma tarefa de casa, individual, elaborada ao longo do curso a partir de um roteiro oferecido, como um estudo dirigido⁸⁹. Nesta produção, os estudantes são convidados a discorrer sobre os pontos que mais lhes tocou no contato com a prática artística. Como em um “diário de bordo”, é pedido que, sob uma perspectiva pessoal, registrem-se os acontecimentos mais marcantes desde o início das aulas até a ocasião da apresentação pública. Esta produção tem uma função semelhante ao que descrevi nos *preparativos de viagem* acerca da escritura como ponte entre viver e pensar.⁹⁰

Portanto, aquilo que anteriormente discorri sobre as *rodas de conversa*, em suas possibilidades de elaboração dos sentidos, também valem para este caso. Só que o tempo e as tarefas da escrita não são as mesmas da fala. São análogas, mas são outras: lembrar, escrever, ler, reler, reescrever, eleger palavras, cortar, etc. Mas, se naquele caso, a

⁸⁸ Como por exemplo: “Recepção do evento teatral”, que propunha uma espécie de análise crítica de espetáculos. Ver *Bagagem extra*: “D”

⁸⁹ *Bagagem extra*: E e B

⁹⁰ P. 23

presença do outro produzia os movimentos mentais que impulsionavam o dizer, aqui, no silêncio da folha em branco, o estudante dialoga consigo próprio. Enquanto escreve, habita este “entre”. Faz este “vai e vem” de lembranças, sensações e eventuais anotações. É por isso que ofereço o dito roteiro de escrita como forma de alavancar este diálogo sob o modo de uma virtual conversação. Em todo caso, se trata de propor uma suspensão nas demais tarefas do dia a dia para este mergulho em si.

Na leitura deste trabalho, tenho a expectativa de que algumas relações sejam abordadas: do estudante consigo mesmo; dos estudantes entre si, e deles com o professor. Então, ao corrigi-lo busco: detalhes, posicionamentos, opiniões, exemplos e hipóteses. Em geral, não me detenho em questões ortográficas ou formalidades da redação. Mas os cobro que tragam, à sua maneira, o que se passou com eles nas aulas, ou se não passou nada. Lhes pedia também: acatamento aos temas, esforço em relacionar conceitos trabalhados em aula com suas experiências e, por fim, autocrítica.

Portanto, tais produções se constituíram em um espaço para uma elaboração verbal, pela escrita, sobre os embates pessoais nos desafios da expressão artística. Com isso, certas nuances que, eventualmente, poderiam ficar invisibilizadas no processo tinham a oportunidade de vir à tona. Ao fim, esta avaliação não era sobre o que foi ensinado, mas sobre o que foi aprendido.

A linguagem secreta das notas

Na época, em que me tornei professor do IFRJ, por volta de 2012, a dita apresentação pública era o único exame praticado. Isto é, os outros fatores participavam mas, formalmente, a apresentação era a única avaliação. Já naquela época, não parecia razoável me ater exclusivamente a esta situação para avaliar o estudante, dadas as variações emocionais provocadas pela ocasião de estar em público. Porém, não conseguia

transformar este entendimento em prática, me obrigando a, eventualmente, usar argumentos falaciosos para justificar certas notas. A chegada das avaliações escritas cobriram parte desta lacuna ao oportunizarem que os estudantes falassem por si a respeito de como o trabalho os tocou pessoal e intelectualmente. Foram suas reflexões que me sensibilizaram para a necessidade de estabelecer os citados aspectos atitudinais, que passaram a concorrer diretamente na formulação do conceito avaliativo e que iluminaram as nuances de suas participações no curso.

Com as diferentes modalidades de avaliação, a apresentação continuou provocando ânimos diversos, mas perdeu o monopólio da valoração de desempenhos. O que atesta o aproveitamento acadêmico do aluno, então, passou a ser elaborado dentro de conjunto de fatores mais abrangentes que, a título de curiosidade, podem ser visualizados na equação formulada para o cálculo da média do estudante:

$$\text{Média do bimestre} = \frac{N.M(0 - 10,0) + [N.P(0 - 5,0) + N.A(0 - 5,0)]}{2}$$

Sendo:

N.M. - Nota da Memória do processo artístico, valendo até dez pontos;

N.P. - Nota da Proposição Artística, valendo até cinco pontos;

N.A. - Nota das Dimensões Atitudinais, valendo até cinco pontos.

Nesta equação, a *memória do processo*, recebe um peso equivalente ao das dimensões do fazer, isto é, da apresentação e do cotidiano das aulas. Aparentemente, a produção escrita se sobreporia às vivenciais, já que um único trabalho equivale ao somatório das outras tarefas. Mas destaca-se que não se trata de uma escrita puramente intelectual. Ao contrário, é totalmente referendada nos acontecimentos das aulas, permitindo certa relatividade entre sucesso acadêmico e artístico.

A partir daí, poderia depreender alguns entendimentos gerais, como por exemplo: aquilo que foi aprendido ou, os sentidos atribuídos ao processo (memória do processo) podem ser mais valorados que uma produção em específico (proposição artística), ou que

um conjunto de atitudes (dimensão atitudinal); ou ainda, que um ótimo desempenho artístico talvez não seja suficiente para garantir um ótimo resultado geral, pois precisaria estar acompanhado da capacidade de reflexões sobre o processo e de uma atitude participativa; outra variante seria que, no caso daquele tipo de estudante engajado no curso, que vacila por algum motivo na ocasião da apresentação, não teria sua média drasticamente transformada.

Descrevo este caminho de formulação da média dos estudantes, mas devo esclarecer que uma das dificuldades que encontrei relaciona-se com a necessidade de lidar com um tipo de linguagem tácita presente na complexa cultura escolar. Explico. A articulação dos diversos elementos que compõem uma instituição de ensino forma um conjunto de valores e subentendem visões que dizem respeito, não só aos professores, mas também, aos alunos. Daí vem a questão das notas. Há como que um idioma em torno delas que sugere estereótipos e comportamentos. Talvez eu possa supor que a leitora, ou o leitor do presente texto, tenha uma imagem mental, do que possa ser, por exemplo, um “aluno nota seis”, um “aluno nota dez”, ou o “que passa raspando”? É a isso que me refiro.

As conotações poderão variar a cada instituição, mas sempre há uma espécie de tipologia criada pelo aparato escolar. O mesmo para o professor, que constrói toda uma reputação publicamente em torno das notas que dá: há “o exigente”, “o temido”, “o pouco dedicado”, etc. Como aponta Perrenaud (1999, p. 33): “As notas são, para o professor, um meio de controlar o trabalho e o comportamento de seus alunos. As avaliações entregues ao aluno ou ao grupo jamais tem a única finalidade de situar cada um em seu justo nível de excelência.” As notas, portanto, não são imparciais, nem meros índices que apontam a absorção da aprendizagem, pois contém mensagens de: incentivo, pressão, manutenção e repreensão. A hierarquia subliminar entre as disciplinas também faz parte disso. Neste sistema, não se considera o mesmo uma nota dez em Língua Portuguesa ou

em Matemática, por exemplo. Há pesos simbólicos que as diferenciam. Havendo ainda questões ligadas a “dar-retirar” pontuação, lançar presenças-faltas, impedir a entrada do aluno na classe, recuperação e reprovação.

Não aprofundarei sobre a origem desta linguagem, que se apoia nas supostas “utilidades” de cada área do saber, no mito da meritocracia e num processo classificatório dos indivíduos. Mas o ponto é que ela se consolida na escola e os educandos a dominam amplamente, já que durante grande parte de suas vidas estiveram inseridos neste sistema. Assim sendo, por mais que problematize sua validade, ou queira ignorá-lo, ele compõe a realidade do trabalho trazendo tensões e expectativas.

E assim, me vi impelido a aprender e dialogar através deste idioma para, por dentro dele, ser capaz de dizer o que penso. Por exemplo, entendi que parte da resistência que alguns educandos fazem à disciplina de Artes cênicas se deve a seu condicionamento neste esquema. Muitos dos que se sentem, de antemão, “incapacitados” para as práticas, amplificam este temor com a ideia das notas. Uma vez que naquela hierarquia das disciplinas, Artes está entre as menos privilegiadas, então, tirar uma nota baixa, ou ser reprovados nela seria um grande desprestígio acadêmico.

Como forma de equilibrar esta lógica, no primeiro dia de aula de cada curso, asseguro aos estudantes que todos os que se fizerem presentes nas aulas e cumprirem as tarefas, ainda que de maneira mediana, serão automaticamente aprovados. Curiosamente, o caminho da formulação da média permite que esta promessa se torne verdade, sem maiores subterfúgios. Com efeito, toda a distribuição de pesos na equação que apresentei, fica menos importante que os fatores que a originaram, já que, ao fim, privilegiam as nuances da qualidade da presença do estudante. O que resta, então, são os parâmetros que falam do próprio trabalho, que permitem traçar diagnósticos mais amplos, factíveis e partilháveis. Os ganhos diretos disso são: devolver ao palco aquilo que ele tem de

prazeroso, fazer da escrita um espaço de elaborações pessoais complementares à experiência do palco e transformar a participação como uma consequência da vontade de estar presente.

Portanto, diante da impossibilidade de mudança de código, o aceitei como um sistema que precisei ler para rearranjar seus sinais. Desarmar o sistema de notas e sua verve classificadora, é o mesmo que fazê-lo dizer outras coisas, como: que o saber é inclassificável, ou que o universo das Artes tenha um outro grupo de valores, ou que os valores precisarão ser reinventados. O mesmo para as regras das aulas e para as relações professor-estudante. E isso, efetivamente, muda a relação com o saber para todos os envolvidos no processo.

Traslado

Como visto, cada uma das paradas poderia representar o início de outras jornadas. De modo que só as explorei nos arredores do caminho que já havia me direcionado. Mesmo assim, darei por finda esta jornada que propus, em que procurei, caracterizar a prática de ensino desenvolvida por esta investigação, destacando as escolhas com que tive que lidar e apontando seus desdobramentos. Como visto, houve diferentes níveis de aproximação à linguagem do palhaço, mas sem uma eleição de qual seria a melhor maneira de fazê-lo. No lugar disso, mapeei possibilidades e reverberações. Mais para o fim da viagem voltarei a algumas desta possibilidades para tentar evidenciar valores e sentidos emergentes. Por ora, antes de iniciar nova etapa do caminho, celebro que certo tipo de atitude lúdica tenha transbordado da cena para os diversos dispositivos didáticos empregados, contaminando o processo como um todo.



III CONEXÃO

Recupero aquela metáfora do colar de pérolas que fala que quando deseja-se mover uma bolinha presa por um fio, geralmente move-se as outras. Este momento, então, tocarei em uma esfera que, à princípio, não previa. Logo, representa uma ligeira mudança de percurso. Em algum momento, o foco foram as questões que mobilizaram as mudanças, agora, tratarei do que as mudanças mobilizaram em quem as propôs: o professor. Tarefa esta que cumprirei, apresentando as ponderações, dúvidas, gestos e discursos que me flagrei produzindo durante o trânsito de práticas.

Entroncamentos: Papéis da docência

Se já houve épocas em que o professor era considerado como o principal agente na apresentação de temas do mundo; se o comportamento dos estudantes assegurava a mobilização para o estudo; se o ritmo de vida nas cidades era mais lento e haviam espaços para brincar, não é mais o que se dá em nossos dias. Conforme já descrevi, certas transformações decorrentes das mudanças tecnológicas e políticas possuem um marcante papel na constituição da cultura dos estudantes. Diante deste quadro, tornou-se premente pensar: se a função do professor não é exatamente “transmitir” conhecimento, o que ele faz? Qual é seu papel hoje em meio à chamada “era da informação”? O que pode oferecer que os veículos de comunicação, a TV e a internet, não podem? Quais seriam suas atribuições? Enfim, qual é a especificidade do ofício docente?

Na tentativa de enfrentar tais indagações, realizei um mapeamento de compreensões que estabelecem perspectivas para recriar o ofício do professor, social e profissionalmente. Começo pelas reflexões de Rui Canário (2006), que ao perceber uma insatisfação generalizada no campo educacional, apontou alguns fatores para o surgimento deste fenômeno, tais como: a “inflação dos diplomas”, a incapacidade da

escola em lidar com as tensões entre princípio da igualdade e do mérito; entendendo também que este mal-estar toca em aspectos da identidade dos professores que, ao mesmo tempo em que trabalham em condições precárias, são cobrados pelos diversos problemas da instituição. Diante deste quadro, Canário traça as seguintes perspectivas para o trabalho docente:

A primeira, entender o professor como *analista simbólico*, alguém que: “soluciona problemas” em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza, e não alguém que é ensinado a dar respostas “certas” em situações previsíveis” (p. 68). A segunda, compreender o professor como *artesão*: que entende que a variedade de situações educativas impede a aplicação de técnicas standardizadas. “Mais que um reproduzidor de práticas, o professor tem que ser um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos” (idem). Outra possibilidade, seria pensá-lo enquanto *profissional da relação*: dimensão marcada pelas qualidades de “escuta”, já que a atividade educativa é “marcada pela quase permanente relação face a face com o destinatário” (p. 69). A última das dimensões, seria a do professor como *construtor de sentido*, que se relaciona com sua capacidade de estabelecer proposições de leitura das diversas situações vivenciadas pelo estudante: “Contrariando o divórcio crescente entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e de lógicas de ações presentes em alunos cada vez mais diferenciados” (idem).

Tais sugestões mostram-se relevantes por sua capacidade de formular objetivamente alguns papéis que podem caracterizar a atuação do professor. As destaco por perceber que valorizam experiências assertivas em torno de práticas já materializadas. Isto é, apesar de sua aparente ousadia, estão calcadas em dados da realidade. Longe de serem utópicas, convergem com as reflexões de outros autores, com os quais gostaria de cotejá-las.

José Carlos Libâneo (COSTA, 2003), por exemplo, em entendimento semelhante ao do *professor como construtor de sentidos*, defende como uma das principais funções da escola, sua capacidade de funcionar como um espaço de elaboração entre a cultura vivida pelos alunos, na comunidade, na rua ou na família e a cultura formal, presente no ambiente educacional. Sua defesa é a da existência de certo tipo de cultura de base fornecida pela educação formal, mas contempla também outros saberes adquiridos para além da escola, se aproxima da concepção de Canário. Para Libâneo (2009), é a escola que oferece elementos capazes de processar criticamente os dados do universo do estudante e dar-lhes significado. Pois, se é na escola que se dá tal síntese, é na classe, tendo o professor como catalizador, que tais elaborações poderão ser feitas.

No caso do ensino das Artes Cênicas, a necessidade de elaboração simbólica tem ainda outras dimensões. Primeiramente, no que se refere ao seu próprio universo, já que trata-se de um campo que muitas vezes é divulgado no contexto das extravagâncias. De modo que os alunos não sabem precisamente quem são os artistas, do que tratam suas obras, mas sabem de sua existência, já que muitas produções se tornam *virais* - para utilizar uma terminologia da *internet*. Então, é normal que o estudante chegue às aulas trazendo perguntas como: Isso é Arte? Qual a diferença entre um ator e um *youtuber*⁹¹? Indagações que denotam um misto de curiosidade, fascínio e choque; mas que, em todo caso, evidenciam o quanto os educandos são suscetíveis às provocações estéticas, nas quais é possível disparar processo de aprendizado. Portanto, ainda que tenha facilidade em acessar informações, são dados que carecem de materialidade e sentido. Assim, o ambiente escolar se torna um *locus* privilegiado para a realização de tais operações.

Mas, para além da prática de leitura e contextualização, a contribuição maior estaria no exercício da *brincadeira de palco e plateia*. Todo o processo de aprendizado

⁹¹Nomeação atual de quem produz vídeos para internet, geralmente voltado para a página *Youtube*. O *youtuber* emite opiniões sobre temas variados, algumas vezes tornando-se uma influência pública.

da linguagem do palhaço se dá dentro da prática de construir fisicamente, com o corpo e voz, com os parceiros, diante de espectadores. Então, trata-se de um aprendizado em torno da materialidade e da significação em cena: da expressão e da recepção. Diferentes sistemas participam deste estudo: dos gestos e movimentos, dos sons, das palavras e discursos, dos estados de ânimo, da presença do outro e da imbricação de todos estes elementos. Como formula Mnouchkine (FÉRAL, 2010, p. 18): “Entrar para a cena significa entrar num lugar simbólico, onde tudo é musical e poético.” Por isso, usa-se a palavra linguagem para falar da cena, pois trata-se mesmo da articulação de um conjunto de sinais, de múltiplos códigos, que se expressam objetiva e subjetivamente, como na música e na poesia.

E, claro, que aprender a formular entendimentos a partir deste meio, por sua complexidade, permite realizar leituras e discursos sobre o mundo. Correlacionar sons, objetos, acontecimentos e palavras, em cena, permite que as mesmas relações sejam feitas em relação a própria vida. Por isso também, a inevitabilidade de alguma dimensão política neste processo. Já que, quando produzem-se elaborações desta ordem, delimitam-se entendimentos sobre quem se é, sobre os acontecimentos e suas reverberações pessoais e sobre a possibilidade de ação sobre estes mesmos acontecimentos.

Tal reconfiguração dos significados é capaz de fazer com que as atividades escolares também possam adquirir novos sentidos e com isso devolver a vitalidade aos seus participantes. Talvez, este seja um dos entendimentos primeiros, que Rui Canário quis dar ao professor como *produtor de sentidos*.

Mudar a relação com o saber quer dizer criar um *acréscimo de pertinência* para as atividades educativas, o que supõe que o trabalho do professor e alunos seja vivido como uma expressão de si e que, portanto, ambos se possam instituir como produtores de saber. (CANÁRIO, 2006, p. 23)

Deste modo, talvez não seja forçoso concluir que todo estudo da arte é sobre produzir sentidos diversos, individualmente e coletivamente. E esta possibilidade de

reinvenção não é uma manobra simbólica superficial, pois reverbera no cotidiano trazendo novas perspectivas para as práticas exercitadas. Portanto, quando o professor de Artes Cênicas assume o papel de *produtor de sentidos*, trata-se de lidar com a imbricação dos diferentes códigos, tanto os escolares (notas, faltas, etc.), quanto os da cena e ainda os da vida de modo geral.

Associada a esta possibilidade, Libâneo (2009) pontua que as mudanças no modo de ser e de agir decorrentes da aprendizagem dependem da orientação do outro pela linguagem, formando dispositivos internos orientadores da personalidade. Formulação esta que vai ao encontro da percepção do professor como *profissional das relações*, já que é por meio de sua interação com o outro indivíduo – o estudante – que este é capaz de reconstruir, individualmente, entendimentos sobre si e sobre o mundo. Deste modo, a interação por meio do ensino age no desenvolvimento global do outro.

As considerações de Lessard e Tardif (2014), corroboram com tal entendimento. Estes autores estabeleceram um olhar panorâmico sobre o professor enquanto ocupação trabalhista, que têm outro ser humano como seu “objeto” de trabalho, apontando que os aspectos relacionais seriam os que mais caracterizam este ofício. Deste modo, o professor é aquele que trabalha *sobre, com* e para o *outro*. O que pode ser compreendido a partir da ideia de *trabalho interativo*, noção acionada a partir da Sociologia do Trabalho.

Nesta categoria, a característica essencial é “colocar em relação, no quadro de uma organização (escola, hospital, serviços sociais, prisões, etc.) um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços.” (LESSARD & TARDIF, 2014, p. 19). Nesta modalidade, o processo de trabalho constitui-se das relações entre os trabalhadores e as pessoas a fim de manter, mudar, ou melhorar sua situação humana, inclusive a do próprio trabalhador. Em tais ocupações, entram em jogo todas as nuances das relações humanas, envolvendo: negociação, controle, persuasão, sedução, promessa, etc. As modalidades e

periodicidades da interação especificarão a natureza do trabalho, mas sempre envolverão a linguagem, a afetividade e a personalidade do trabalhador. O ponto central no entendimento da natureza destas ocupações é a compreensão de que as pessoas não são nem um veículo, nem a finalidade do trabalho, e sim a “matéria-prima” do processo.

Como desdobramento, a docência pode ser entendida também como um tipo de *trabalho investido* (LESSARD & TARDIF, 2014). Isto é, uma atividade que necessita engajar-se e investir-se a si mesmo no que se é como pessoa neste trabalho. Então, mesmo nas tarefas em que não se está em contato direto com outros indivíduos, há um projeto de interação que também demanda a inteireza do professor. Ou, de modo semelhante a Candau (1983, p. 14), para quem: “Ensino-aprendizagem é um processo que está sempre presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano”. Por isso, a docência se desenrola concretamente dentro das interações em classe, em cujas diferentes formas podem ser vistas como categorias atrelada à significação. Se desenvolve, portanto, em relações preñes de sentido.

Estas características fazem da docência uma atividade heterogênea, pois o fato de lidar com pessoas traz aspectos variáveis, já que a interação dos acontecimentos surge ao longo da própria atividade. Vem daí um dos aspectos artesanais da profissão pois, mais do que um reproduzidor de práticas, o professor as reconfigura a todo instante de acordo com as perguntas e respostas do seu público e da especificidade dos contextos. É, pois, um reinventor de práticas, um *artesão*.

Sabe-se que uma visão tecnicista marcou a educação durante os anos 1960 e 1980, período em que se instalou a ditadura militar no Brasil. Durante o qual, a forte repressão impedia qualquer alusão às dimensões políticas e sociais presentes no ensino. Após anos de silêncio sobre tais temáticas, na abertura à democracia (em meados da década de 1980), houve um forte rechaço às dimensões técnicas da docência. As práticas educacionais se

voltaram para a dimensão humana, política e social; fazendo com que tais abordagens predominassem em detrimento dos aspectos operacionais e curriculares. Nesta época, então, foi necessário, reconsiderar:

O saber ser, sem dúvida fundamental para se definir uma postura crítica do educador frente ao conhecimento e aos instrumentos de ação, não pode dissolver as outras dimensões da prática docente, o saber e o saber fazer pois a incompetência no domínio dos conteúdos e no uso de recursos de trabalho compromete a imagem do professor-educador. (Grifos do autor. LIBÂNEO *apud* CANDAU, 1983, p. 22).

Trago a citação por entender que oferece um contraponto e, ao mesmo tempo, amplia as ideias acerca do fazer docente anteriormente apresentadas que, além de *profissional das relações*, também precisa ter domínio de respostas para seu fazer, como teria um artesão. Pois, se por um lado, a relação impregna a totalidade do ato educativo, por outro, não se pode perder de vista que a razão de ser deste mesmo ato, fundamenta-se na construção de saberes. Então, também por este caminho não deixa de haver uma dimensão política, na medida que a construção de saberes (o *saber fazer*) envolve responsabilidades sobre o que se faz.

A docência possui ainda um aspecto codificado, formal e contextualizado; visto tratar-se de uma atividade imersa em uma rede de obrigações e exigências trazidas pelo sistema escolar. A escola, como se sabe, não é um lugar neutro, mas um dispositivo social construído historicamente que define como o trabalho docente é repartido, planejado, supervisionado, remunerado e visto por todos. Além disso, é um ambiente social autônomo, fechado e separado do ambiente comunitário. Como sua unidade mínima, temos a classe, constituída de um professor que, em contatos regulares com alunos, ensina conteúdos socialmente definidos. Portanto, o cerne da atividade escolar é o próprio trabalho docente. Deste modo, o sistema escolar instaura a ambígua situação em que o professor é um dos seus principais atores, porém, detém pouca autonomia dentro do sistema como um todo.

Para além das tarefas da classe, o professor desenvolve diversas outras de difícil mensuração, mas que causam grande impacto sobre sua jornada de trabalho. Momentos como: a chegada na sala dos professores, a preparação dos instrumentos de trabalho do dia, a hora da chamada, o intervalo, o almoço, etc. O olhar sobre estes pequenos ritos revela os aspectos indenitários que caracterizam e compõem este *métier*. Neste olhar qualitativo, reforça-se a dualidade entre os aspectos pragmáticos e os flexíveis concernentes ao ofício. Acima de tudo, tais descrições convidam a perceber que, como tendência, os gestos dos professores, em suas múltiplas tarefas, estão voltados para as inúmeras e variadas interações, com alunos em direção ao saber.

A atuação docente, portanto, pode se caracterizar pela alternância de papéis, todos eles imprescindíveis ao processo a que se propõe. Por isso, Canário (2006) procurou distinguir esquematicamente as citadas dimensões, como tentativa de nomear os principais funções que o professor desempenha e que, na maioria das vezes, passam despercebidos. Ou seja, tais dimensões não se opõem reciprocamente, nem tampouco excluem os demais saberes docentes. Pode-se partir de qualquer uma delas que chegar-se-á às demais.

Mas, ao visualizar o mosaico de perspectivas que se formou, percebo que a variedade de práticas e entendimentos, apensar de distintos, são complementares. Não são um apanhado de fazeres diversos, e sim, diferentes tarefas de um mesmo fazer, que formam um todo quando vistos pelo viés da artesanaria. Diferentemente da cadeia de montagem em série, em que se especializa em uma única e repetitiva ação, um artesão atua em todas as etapas da elaboração, desde a escolha dos materiais e ferramentas, até a finalização daquilo a que se propôs fazer. Daí que, a natureza de alguma das frentes, possa ser muito distinta da outra. Mas, no final, a textura e o sabor do pão, dependerá da

qualidade de cada ingrediente, da técnica empregada, do tempo de fermentação, do forno, do tempo entre o preparo e consumo, e do paladar de cada um.

Em vista disso, seguirei pensando a partir da ideia do *professor como artesão*, que decifra a realidade em que se insere para ordenar suas ações, que contemplam a possibilidade da produção de sentido, da análise simbólica e se dão pelas interações que efetiva, pois segundo Canário:

O professor, à semelhança do *bricoleur*, mobiliza os elementos adequados para fazer face a uma situação única e inesperada. De certo modo constituído ao sabor das circunstâncias, esse conjunto de saberes é permanentemente enriquecido e atualizado pela coleta de novos elementos, segundo o princípio adotado pelo artesão de que “tudo poderá vir a ser útil”. (2006, p. 68)

Neste processo de coleta, então, trata-se de: uma busca de meios, identificação de aplicações, verificação de usos e resultados. Ou, trazendo para a investigação que ora se desenvolve, poderia pensar sobre como determinado conhecimento - o da formação dos palhaços - encontrou caminhos para ser levado ao ambiente escolar através das brincadeiras, por exemplo. Isto é, como comecei a descoberta de um *saber fazer* que, para além da dimensão técnica, vem aos poucos moldando minhas maneiras de *ser*, no sentido de aumentar minha sensibilidade àquilo a que me propunha. De modo que, trata-se, de um processo de gradativa passagem do conhecimento de uma esfera racional, que pelo cotidiano vai sendo incorporado, no sentido de corporalizado, constituindo-se como uma forma de saber prático ou de um “saber encarnado”. (CONTRERAS, 2010; LARROSA, 2018).

A partir daqui, tentarei aprofundar tal compreensão, discorrendo sobre como os itens coletados pelo caminho – discursos, aparatos e estratégias - foram se corporificando enquanto prática e suas implicações pessoais.

Estação I: A linguagem do professor

Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem
Que chegar no grau de brinquedo
Para ser séria de rir.
(Manoel de Barros, p. 467)

Pensarei, então, sobre algumas questões relativas à linguagem do professor, sua natureza, alcances e possibilidades. Conforme descrevi, minha prática docente se caracterizou pela alternância das brincadeiras e das rodas de conversas. Dinâmica esta que permitiu a mim e aos estudantes contemplarmos diferentes entendimentos da palhaçaria. Mas, até chegar a este formato, tive que realizar algumas elaborações. É que, nestes momentos de contato com os estudantes, percebi em mim mesmo que, certa pecha intelectual, eventualmente, despontava. Algo daquele “tom professoral” de que mencionei em *Partidas*.

Não era o caso da simples readequação do vocabulário, visto que muitos temas não perdem sua complexidade com a simples substituição de uma expressão por outra. Ao mesmo tempo, não há como fugir de algumas ideias que parecem imprescindíveis à compreensão de certos fenômenos de atuação à medida em que oferecem um instrumental para o jovem estudante lidar com este universo. Se em um primeiro momento, tais percepções pareciam questões menos urgentes, comecei a problematizá-las ao detectar que sinalizavam para um dado que, por sua naturalidade, estava passando de modo irrefletido: a natureza do diálogo professor-aluno.

Adotando este foco, formulei as seguintes indagações: Diante da complexidade da natureza dos eventos em torno da arte do palhaço, de que modo é possível descrevê-lo? Como falar deste universo àqueles que nunca o vivenciaram? Como abordá-lo sem posturas dogmáticas, sem impor verdades ou visões estritamente pessoais? Farei, então, o movimento de desnaturalizar as ações ligadas à fala do professor, pensando o papel da linguagem verbal do professor no âmbito das artes cênicas.

Tais questionamentos, em alguma medida, foram fomentados pelas críticas tecidas por Paulo Freire (2019) de quando o espaço da fala é monopolizado pelo professor em longas dissertações na maior parte da duração de uma aula. Tal predomínio subtende a visão de que a sabedoria esteja somente em um dos lados do fazer pedagógico, o que fala, ou seja, o professor. Portanto ao outro, o estudante, o ignorante, caberia o silêncio, enquanto recebe e acumula conhecimento. “Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante.” (p. 108)

Em oposição a esta atitude monológica, Freire elabora a noção de dialogicidade, que seria a “essência da educação como prática de liberdade” (p. 105). Então, não se trata de uma técnica que possa ser usada para obtenção de determinados resultados, mas como reconhecimento daquilo que constitui a pessoa humana.

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho da ação-reflexão. (...) O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgota na relação eu-tu. (...) O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (grifos do autor, p. 109)

A partir desta afirmação, é possível pensar o mundo como objeto de estudo escolar. Seriam, então, os temas da própria matéria, enquanto fragmentos do mundo, aquilo que estaria entre o estudante e o professor, mediando suas relações e podendo ser examinada por ambos. Elaborar, dialeticamente os juízos sobre acontecimentos e objetos é agir sobre eles e, conseqüentemente, modificá-los para si e para o outro. Assim os indivíduos se sabem existindo. Com isso, Freire reclama ao diálogo o *status* de elemento central para a educação escolarizada, entendendo que a produção de conhecimento se apoia e realiza através dele.

Nesta mesma linha de raciocínio, mas com outro viés, Viola Spolin (1979, p. 26)

também dedica em suas reflexões um espaço para a questão da linguagem. Em suas considerações, pensa no papel das intervenções do professor em diferentes momentos da aula. Por exemplo: há as *Instrução*, já mencionada, como “frases curtas” e objetivas ao longo de um exercício; para os momentos de *avaliação*, após os jogos, Spolin sugere que os comentários não emitam julgamentos de valor; ao invés disso, recomenda modos de formular perguntas que contribuam para a elaboração do entendimento do aluno: “Ele manteve o ponto de concentração?” (idem, p. 24). Quando trata da *apresentação do problema* de atuação, aconselha que seja feita de forma rápida e simples, se possível escrita no quadro.

Enfim, independentemente das questões suscitadas por sua metodologia, identifiquei ótimas contribuições nestas formulações, pela tentativa de formular terminologias: Sugere construções e frases específicas, problematiza termos e formas de dizer, do que deixar de dizer e do excesso de palavras. Tais orientações demonstram diferentes formas de interação verbal que, mais que emoldurar, dão sentido ao repertório de exercícios. De modo geral, também rechaça o que Freire anteriormente chamou de “palavreria, verbalismo e blá-blá-blá.”, mostrando a importância da linguagem verbal como vias para o processo de ensino.

Nestes termos, retomo a ideia do trabalho docente entendido como ofício que se apoia nas interações de/com humanos, salientando a interatividade como uma categoria atrelada à significação. A profissão, portanto, é comunicacional, baseada em discursos, saberes, gestos, regras, que articulam diferentes realidades dotadas de sentido. Em suma: “Ensinar é agir falando” (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 267).

Recupero também a defesa do poder das palavras para lembrar de sua capacidade de funcionar como mecanismos de subjetivação, já que pensamos através delas. “Assim como o homem, quando é inteiro, é corpo, também a linguagem quando é inteira é corpo.

Não há logos senão encarnado e não há existência humana que seja independente do corpo” (LARROSA, 2014, p. 168).

Com isso, procuro estabelecer a possibilidade de desprender a palavra de uma conotação meramente operativa, acessória e circunscrita as questões terminológicas. Ao contrário disso, identifico que há a possibilidade de recorporização da linguagem, como uma tentativa de restituição do corpo à linguagem e vice-versa, como algo indivisível, apontando para uma plenitude dos sujeitos. Portanto, aponto para a palavra prenhe de sentidos, sugerindo que sua produção não seja apenas “da boca para fora”. Quando agimos com as palavras, no esforço de dar sentido ao que se passa, as palavras também agem sobre nós, mobilizando nosso corpo, tocando singularidades e percepções do mundo.

A potência das palavras em relação ao sentir é desenvolvida por um outro ângulo por Kandinsky (1990, p. 140) que defende a necessidade de ter uma “alma de poeta” para falar sobre arte. Em seu entendimento: “O poeta deve sentir as coisas de maneira objetiva para traduzir de maneira subjetiva seu sentimento”. Apesar de se tratar do caso específico de um embate entre a linguagem verbal e pictórica, Kandinski toca na problemática da relação das palavras em relação à experiência dos sentidos proporcionada pela linguagem artística. De modo que, nomear o que se passa com o indivíduo ante uma obra pictórica, é dar continuidade a isto que se passa enquanto experiência. É produzir experiência pelas palavras. Guardadas as devidas ressalvas, trata-se de uma questão análoga a que aqui apresento, já que descrevo o desafio de confrontar elementos linguísticos com os da linguagem da cena. Em ambos casos, trata-se então, da necessidade de acionar um veículo poético para falar de outro.

O educador Rubem Alves (2011) dá uma importante pista para as inquietações que ora se apresentam ao afirmar que “Uma metáfora vale mais do que todas as

explicações”⁹². A afirmativa de Alves é dada num contexto em que fala da preocupação com os modos com que o professor partilha compreensões com os alunos. Se torna cara a este estudo por sugerir uma abordagem específica que, ao mesmo tempo que é sintética, produz uma operação de linguagem potencialmente capaz de dar sentido à vivência teatral. É válida também por revelar algo que já seria de se suspeitar, e que caminhava na mesma direção de valorizar a palavra, não só como “portadora” de entendimentos, como também, enquanto caminho de aproximação de mundos.

Nos estudos linguísticos, o entendimento sobre esta *figura de palavra* também traz o entendimento de tornar familiar e intuitivo aquilo cuja compreensão e interesse estariam mais distantes. Othon M. Garcia (1992), de modo didático, tece a seguinte formulação:

Pode-se definir a metáfora como a figura de significação (tropo) que consiste em dizer que uma coisa (A) é outra (B), em virtude de qualquer semelhança percebida pelo espírito em entre um traço característico de A e o atributo predominante, atributo por excelência, de B, feita a exclusão de outros, secundários por não convenientes à caracterização do termo próprio A. (GARCIA, 1992, p. 85. Grifos do autor).

De outro modo, poderia dizer que o recurso estabelece uma comparação usando um termo para falar de outro, de maneira a enfatizar um dos aspectos da similaridade entre ambos. Assim, é possível afirmar que a aproximação de características está na base desta operação.

Noto também que a própria ideia sugerida pelo termo *figura de palavra*, usada para se referir à metáfora, dá pistas sobre a natureza destas semelhanças. A ideia de *figura*, se encarada isoladamente, remete ao entendimento imagético, entretanto, complementada pela locução *de palavra* sugere que a visualidade que se poderia supor não é de natureza pictórica, e sim, evocada mentalmente pela ação da linguagem. Evidentemente, que a

⁹² Entrevista concedida ao programa Provoações, na TV Cultura. Programa 513, exibido em 3 de maio de 2011. Acesso:18-11-2016.

categoria das *figuras de palavra* inclui também outras possibilidades além da metáfora, possuindo um sentido mais amplo e complexo que esta conjectura. Em todo caso, o entendimento me leva a pensar que, para além do domínio puramente linguístico, uma série de outras manobras mentais estão envolvidas nestes casos.

George Lakoff e Mark Johnson (1980) iluminam o tema ao analisar diversos casos em que a linguagem metafórica participa do cotidiano. Em seus estudos, argumentam que o uso de analogias formata todo o nosso sistema conceitual e, conseqüentemente, o modo como compreendemos e estruturamos a realidade. A título de exemplo, apresentam a metáfora: “Discussão é guerra”. Segundo eles, quando pensamos ou falamos cotidianamente sobre o ato de discutir, recorremos a termos como: *atacar* argumentos, *defender* posicionamentos, *destruir* uma crítica, etc.; evocando um vocabulário diretamente relacionado ao combate. Assim sendo, mesmo sem o confronto físico, a experiência da discussão, em diferentes níveis, é vivenciada de maneira similar à de uma guerra. Para Lakoff & Johnson, as palavras e expressões pelas quais concebemos alguma coisa fundam nossas ações em torno dela.

Desta maneira, mais que um recurso puramente retórico ou poético, a metáfora opera na própria cognição, compondo nossos sistemas de pensamento. Assim sendo, afirmam: “A essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (1980, p. 47). Entendimento que dialoga, tanto com as citadas indagações de Kandinski, em seu desejo das compreensões do sentir, quanto com o que Larrosa discorre, a respeito das possibilidades da linguagem como *logos encarnado*.

Diante destas possibilidades, passarei então a apresentar algumas das ideias que articulei em aula como metáfora. Mas, antes de fazê-lo, sublinho a ausência de desejo de originalidade. São ideias mais ou menos difusas nas artes cênicas, reelaboradas em função do contexto da sala de aula. Sinalizo também que, dado o viés pedagógico da

investigação, também esteve fora de minhas preocupações os aspectos estilísticos que poderiam cercar este tipo de recurso. No lugar disso, busquei imagens e situações que partiam de fatos do cotidiano, muitas vezes, prosaicos. O esforço central, não custa ressaltar, foi o de formular representações imagéticas em colaboração com os estudantes, sobre algo que estes possuem pouca ou nenhuma referência – a atuação. Nesta representação linguística, convém, então, procurar o universo de familiaridade do interlocutor, como na citada metáfora de Stanislawski sobre a decupagem da peça dramática, como o destrinchar de um peru⁹³.

No filme *O carteiro e o Poeta* (1994), tal princípio também é enfatizado. Num diálogo à beira-mar entre o poeta Pablo Neruda e o humilde carteiro, Mário, em certa altura, o carteiro pergunta: “Quer dizer então que o mundo inteiro, com o mar, o céu, com a chuva e as nuvens, etc. é uma metáfora para outra coisa?” Pergunta cuja resposta, implícita, o poeta travessamente se recusou a dar. Da parte que me diz respeito, na finalidade proposta, diria que as opções de criações são infinitas. É possível usar quaisquer imagens para se referir a quaisquer ideias. A condição é apenas que sejam compartilhadas pelos estudantes. Boal (1977, p. 130) diria: “Um símbolo só é um símbolo se é aceito por dois interlocutores: o que transmite e o que recebe”.

Além da busca por esta familiaridade, um outro ponto que se mostrou importante foi construir as analogias junto com a turma, no lugar de simplesmente fazer uma exposição do tema, como quem dá uma palestra. A partir de perguntas disparadoras, a apresentação do ponto a ser trabalhado se dava com as respostas recebidas, e só a partir delas, tentava cercar alguns focos de interesse. Desta maneira, foi possível a uma só vez: provocá-los a formular entendimentos próprios, avaliar suas experiências prévias para a formulação da analogia proposta e verificar seu campo de interesse em torno da proposta

⁹³ P.118.

apresentada. Dito isto, apresentarei duas das metáforas trabalhadas, compilando as contribuições dos estudantes e tecendo considerações sobre o que trouxeram.

1) Metáfora do Futebol

Como é um jogo de futebol? Quais são os principais elementos que o caracterizam? Qual é a graça do jogo? Quais são as regras básicas? Quem pode jogar? Onde se joga? O que é um torcedor? Alguns fatores podem definir a natureza da partida: se ela ocorre num campo de barro, numa quadra, ou no gramado; se a bola é de borracha, ou couro; o número de jogadores, mas alguns princípios básicos nos fazem perceber o futebol como tal. Nas Artes Cênicas, também há inúmeras variações do que pode vir a ser um espetáculo, porém, em todas elas, sempre a unidade mínima será ao menos um indivíduo fazendo algo para ser visto/ouvido por, ao menos, um outro alguém – atuante e espectador. Pode variar o número de pessoas que faz e que vê, assim como, a natureza daquilo que é feito: falas, ações, música, dança, manipulação de objetos, a combinação entre diversas destas possibilidades, etc.

O jogo não é o mesmo com o estádio vazio, com o estádio cheio, ou nos dias de treino. Sermos observados, enquanto desempenhamos ações, constitui uma circunstância que modifica a qualidade daquilo que fazemos. Por isso, que se diz que a torcida é o “décimo segundo jogador”. O que quer dizer que ela, enquanto coletivo, compõe e dá sentido ao jogo. A torcida não possui uma atitude passiva diante daquilo que vê, tem consciência de sua participação e influência, por isso, ao seu modo, “joga junto com os atletas”. Guardada as devidas proporções, este raciocínio é semelhante ao fazer teatral e a seu público. Um espectador, apesar de menos efusivo que um torcedor, é igualmente ativo. Assimila, participa e atribui significado ao que vê. Às vezes: ri, chora, silencia, aplaude, eventualmente é convidado a falar. A raiz da palavra espectador é a mesma da

palavra expectativa e da palavra espera. Então, o espectador guarda expectativa sobre o espetáculo, “torcendo” para que seja bom o que vê e o que virá. De modo similar ao torcedor, o ato de ver o espetáculo especializa naquilo que vê: sabe o nome dos artistas e de sua história, como o torcedor sabe dos jogadores, etc.

O ponto principal é iluminar a dimensão de jogo que há no palco, a partir da ideia elementar do que é um jogo em si. Como no esporte tal dimensão é facilmente percebida, tomei o futebol como referência, por sua imensa popularidade, já que a maioria dos estudantes, possui ampla vivência do tema, seja praticando, ou assistindo.

Como pode ser percebida, neste caso, permiti estabelecer aberturas para diversos subtemas, tais como: as linguagens de atuação, o trabalho em equipe, os atores enquanto jogadores, o papel dos espectadores, etc. Faço aqui um apanhado das principais articulações entre esta modalidade esportiva e a ideia de representação presente na cena, mas é importante ressaltar o caráter de compilação deste gesto, que é fruto do retorno ao tema durante diversas aulas. Não custa afirmar que, evidentemente, outros esportes poderão oferecer comparações análogas às aqui apresentadas.

2) Metáfora do *Strip-tease*⁹⁴

O que é um *strip-tease*? Qual é o roteiro deste tipo de número? Sabendo que o número consiste em um homem ou uma mulher que tiram a roupa, o máximo quanto a moralidade do ambiente permita, se este indivíduo, desde o início, se predispõe à nudez, por que não surge sem roupa desde o início? De maneira análoga à performance do *strip-tease*, a ação do palhaço pode ser pensada de modo a envolver os espectadores, fazendo uma constante manutenção de seu interesses em relação ao desdobramento das ações. A

⁹⁴ Tema inspirada em uma comunicação oral do pesquisador Narciso Telles, na demonstração de trabalho do VII Congresso ABRACE-Porto Alegre, 2012.

ideia de *sedução* possui um significado para além do campo sexual. Nesta tese já discorri sobre a etimologia de brincar, que pode se relacionar com o seduzir, encantar, etc. Os sentidos aqui explorados também passam por aí.

Enquanto número, o *strip-tease* é montado a partir de um roteiro de ações facilmente reconhecíveis pelo espectador que poderá, inclusive, ser capaz de prever seus desdobramentos. Então, já que se trata de um número de interlocução direta com a plateia, seu êxito se apoia na conexão com a audiência a partir de sucessivos gestos de provocação. E aqui, mais uma vez, a provocação pode ser vista de um modo mais amplo. A metáfora se presta ainda a falar sobre a possibilidade de uma dramaturgia de ações, no caso amparada pelo princípio das *variações sobre o mesmo tema*, com uma clara relação de estrutura - início, meio, ápice e fim - que possuem claras intenções, encadeamentos e coerências que escapam a ordem verbal.

A conotação erótica desta analogia causa alvoroço imediato nos grupos, o que pode ser positivo para angariar o interesse da classe. Em alguns casos, contudo, poderá ser necessário enfatizar o caráter alegórico do exemplo, reduzindo a ênfase ao aspecto sexual que o número possa adquirir. De toda forma, a comparação é oportuna para falar de outros dados ligados à sedução, como o caso dos *strip-teases* de palhaço.

Alcance das metáforas

Algumas situações foram mais abundantes de correlações que outras. Umás puderam ser revisitadas, várias vezes, por diversos ângulos, outras agiram de maneira mais pontual. Mas, sempre precisaram de ajustes em função do grupo, já que cada indivíduo elabora um entendimento particular das situações propostas. Ao examinar este recurso, testemunhei um engajamento particular dos alunos a esta possibilidade. Diante

da abundância e da banalização das palavras no cotidiano, creio que, quando os estudantes identificam um regime de linguagem diferenciado, lançam mão de uma escuta igualmente diferenciada, qualificada, mais ativa, a fim de elaborar o que chega de novo.

A impressão é que, por seu contraste com a objetividade das abordagens científico-tecnológicas, e pelo seu caráter intersubjetivo, as metáforas criam pontos de fuga para lidar com conceitos, sem, no entanto, instaurar respostas previamente estabelecidas. Neste sentido, o recurso convocou os participantes a elaboração coletiva em torno do universo proposto, tornando-se libertador para os impulsos de criação.

Por outro lado, algumas vezes a analogia não surtia a o efeito de esclarecimento, agindo no sentido inverso, confundindo no lugar de esclarecer. Ocorreu quando ninguém mais falava diretamente sobre os acontecimentos, apenas por sucessões de analogias. Nestes casos, era como se desse uma nova leva de banalização da linguagem, produzindo uma rede de incomunicabilidade, em que o grupo não sabia mais a que se referia exatamente.

Mas, pelo mesmo motivo, apontavam também para novos sentidos. Assim, até as eventuais imprecisões foram bem-vindas, pois há também algo indizível nas palavras que deve ser preservado. Então, não se trata de simplesmente dotar as palavras de sentidos. Não trata-se só de melhorar a qualidade da exposição, mas de construir conjuntamente compreensões em torno dos acontecimentos e ideias. Tampouco é sobre portar palavras de um modo diferente, e sim, de solicitar-lhes sua concretude, sua corporeidade, enfim, sua vivência. É por isso que as metáforas de futebol, de comida, ou que fazem alusão à sensualidade foram especialmente cabíveis, porque aproximam a linguagem do corpo pela imaginação.

Por fim, com os exemplos, quis demonstrar que as metáforas podem auxiliar certas compreensões, mas nunca estão inteiramente prontas. Não são narrativas, por assim dizer.

Tampouco, possuem entendimentos fixos. Precisam ser trabalhadas pela via dialógica para se estabelecerem como meio de produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, é difícil julgar objetivamente o alcance deste modo de fala, já que diferentes componentes estão atrelados ao processo de aprendizado. O que se pode dizer, como percepção provisória, é da apropriação das noções em questão por parte dos estudantes, o que pode ser verificado nas atividades em aula e, principalmente, na incorporação do vocabulário ao cotidiano, tanto na linguagem falada, quanto nas produções escritas dos alunos, como foi o caso das noções criadas em *Escravos de jó*⁹⁵. Tais fatos, embora não sejam evidências incontestes, deflagram um caminho de elaboração dos sentidos. O que, por ora, contempla o objetivo destas ponderações.

A esta altura, discordo de Kandinsky em ao menos um aspecto: não é preciso ter “alma de poeta” para usar o veículo poético da metáfora. Aliás, estas já participam da prática de muitos artistas e professores. Então, o que pretendi, foi retirá-la da espontaneidade para, ao menos em parte, observá-las pela via pedagógica. Ao que parece, sua potência, reside na possibilidade de inspirar a criação, sem retirar a capacidade de descoberta. Permite conversar sobre os palhaços resguardando sua graça das longas digressões conceituais. Se adota a afirmativa de que *ensinar é agir falando*, se faz imprescindível, portanto, ponderar sobre repertórios e ações em torno do falar.

⁹⁵P.106.

Estação II: Artefatos do professor de Artes Cênicas

Os artefatos do ofício do professor também seriam suas artes, as artes de professor, as coisas que usa para seu ofício, seus aparelhos, suas artimanhas, seu modos de fazer, seus engenhos -não no sentido de que o professor seja um engenheiro, mas sim no de que é alguém engenhoso. (LARROSA, 2019, p. 51)

Se ao dizer ao mundo, o fazemos, o modificamos, talvez seja necessário entrar em outros aspectos do campo da docência, o da materialidade em que se apoia para dar-se. Na didática do ensino da Química, por exemplo, evoluem os modelos tridimensionais das moléculas, porque isto de dizer e modificar o mundo precisa encontrar as vias materiais de fazê-lo e problematizá-lo. Os protótipos de encaixe ao materializarem algumas teorias, além da ilustração, oferecem aos sentidos (da visão, do tato) outros meios de elaborarem o conhecimento. Assim, parece também pertinente pensar sobre a materialidade que constitui o ensino teatral.

Sabidamente, o uso que se dá, a relação que se estabelece com objetos, o espaço e o tempo no palco definirá a própria linguagem da cena, em seus modos de fazer e na recepção. Num palco em que tudo gira em torno do atuante, como é o caso da linguagem do palhaço, cada elemento que se faça presente, esteja ou não atrelado a ele, diz muito ao próprio atuante e aos que com ele interagem e assistem. Portanto, a materialidade que constitui a sala de aula de Artes Cênicas toca diretamente nos problemas do campo estético e na especificidade desta experiência educativa. Por isso, procurei me deter sobre alguns destes dispositivos materiais que fomentaram e em alguma medida caracterizaram o próprio processo com e sobre os palhaços. Assim, discorrerei, sobre: as máscaras, o nariz-vermelho, o espaço, a ribalta, a música e os figurinos; desenvolvendo um olhar sobre suas funções, articulação entre si e possíveis atravessamentos nos processos de ensino-aprendizagem.

O nariz-vermelho como máscara

Em diversas sociedades humanas, nos diferentes momentos históricos, as máscaras se fizeram e se fazem presente com usos e funções distintas. Associada à ideia de “usar máscara”, é recorrente a conotação ligada à dissimulação, desfaçatez, hipocrisia, falsidade, etc. De modo geral, a ideia de máscara pode ser estendida também como a pintura corporal, ou como certas vestimentas. Aqui tratarei da máscara enquanto objeto concreto, palpável, cuja leitura predominante em nossa cultura situa-se no âmbito da Arte, operando uma espécie de síntese da própria ideia de teatro sendo, ao mesmo tempo, seu símbolo e instrumento. Mesmo fora do palco, um indivíduo vestido com uma máscara evoca a representação. A exceção seria nos casos dos rituais e festas, mas, mesmo assim, em termos semióticos, seria possível dizer que ela é um objeto que representa uma pessoa outra, já que personifica de modo material uma figura e/ou entidade. Portanto, sua presença tende à qualidade representacional.

Atento à utilização deste objeto com finalidades teatrais, encontra-se um legado formado por momentos exuberantes da História das Artes Cênicas – como no Teatro Grego e na *Commedia Dell’Arte*. Como descrito no capítulo inicial, a escola de Jaques Lecoq desenvolveu uma metodologia de formação do ator que revisita diversos destes momentos e culmina no *clown*, entendido como tipo específico de máscara.

Para pensar a bolinha vermelha como uma máscara, chamo a atenção para o nariz em si. Em termos fisionômicos é um dos traços mais marcantes da aparência de um indivíduo. Simbolicamente, relaciona-se com o ego, ou a forma de apresentação da pessoa no mundo. No sentido figurado, por exemplo, diz-se do indivíduo que é “dono do próprio nariz” quando passa a fazer escolhas próprias; fala-se sobre “onde mete-se o nariz”, quanto a inserção pessoal em determinados assuntos; e quando recomenda-se autocrítica

ordena-se que se “olhe para o próprio nariz”. Se pensado nos aspectos geométricos do rosto, ele pronuncia-se como um vetor, ou uma seta, que indica a direção a seguir. Então, pode funcionar como uma espécie de símbolo do “eu”, indicando uma atitude, ou maneira de encarar a vida.

Na vida cotidiana, o indivíduo fica com o nariz vermelho quando: está resfriado, tem acne, sofreu uma pancada, recebeu muito sol, está embriagado, ou chorou demasiadamente. Enquanto máscara, o nariz-vermelho sugere, então, associações à imagem de alguém em um estado vulnerável. Curiosamente, isto é feito mantendo livre a visão dos demais traços fisionômicos de quem o porta, apenas demarcando plasticamente o centro do rosto com uma desproporção.

Deste modo, o dispositivo chama a atenção para toda a fisionomia do indivíduo, criando artificialmente uma condição de exposição e, com isso, pode proporcionar uma situação real de vulnerabilidade. Contudo, ao contrário das máscaras, cujos traços sugerem determinada atitude, o nariz-vermelho não indica uma personalidade em particular. No lugar disso, como um sinal de alerta, sublinha um tipo de estado a ser revelado em uma personalidade já existente, dando passagem tanto às fragilidades e inocências, quanto à sua estupidez e a mesquinhas. É por isso que na citada definição de Lecoq (2010) esta é a menor máscara do mundo, a que menos esconde e mais revela.

Por outro lado, não é possível ignorar que a pulverização da imagem do palhaço transformou o nariz-vermelho em um ícone que o apresenta, sintetiza e, por vezes, o reduz, já que frequentemente é um dado visual que se sobrepõe às demais características e sentidos de sua figura. Sob este entendimento, é de se notar que, diferentemente de outras máscaras, em um primeiro momento, o nariz não possui uma aura de “objeto sagrado”. Ao contrário, tem certo ar de brinquedo, podendo, inclusive, ser adquirido em lojas de artigos de festas. Isto porque não é imprescindível que seja produzido com um

material muito específico. Há narizes feitos de couro, cortiça, borracha, massa moldável de maquiagem; sendo mais comum os feitos de espuma, plástico, ou látex.

Nas aulas que ministrei, utilizei os de látex, disponibilizando mais de um formato e com diversos tamanhos para verificar o que mais se adequava para cada estudante. Escolhi os deste tipo, não só por uma questão de conforto, como também, para que estes não tenham um aspecto tão banal ou descartável. Me pareceu importante também que seu formato dialogasse com os demais traços do rosto do estudante, bem como o tamanho da cabeça e do corpo de quem os usasse⁹⁶.

Em detrimento da simplicidade de sua aparência, sob o ponto de vista formativo, mostrou-se como um objeto potente por tornar material e visível dados simbólicos característicos da máscara. Mostrou-se, pois, capaz de catalisar diversos fatores importantes ao processo de ensino-aprendizado, já que mobiliza o corpo de quem o usa, solicitando uma atitude diferenciada daquela do cotidiano; e guia o olhar de quem vê e de quem usa. O nariz-vermelho torna explícito também diversos fatores inerentes à atuação, tais como: jogo, ritmo, relação com espectador, etc. Devido a este potencial, me parece um versátil instrumento didático para o professor de Artes Cênicas de quaisquer contextos.

O uso proposto esteve focado no entendimento e na ampliação das possibilidades de atuação. Isto é, apesar da impressão ou opinião sobre o que pode ser um palhaço, a proposição geral era a de que os *narizes*⁹⁷ fossem livremente utilizados sem a necessidade de atender às expectativas, convenções, padrões temáticos, comportamentais, posturais, gestuais, rítmicos e/ou vocais. Como discorri anteriormente, durante muito tempo, segui sem mencionar a figura do palhaço. Por isso, me referia ao objeto simplesmente como “máscara” ou “nariz”. Poderia dizer que estar “vivo” usando o *nariz-vermelho* foi tratado

⁹⁶ Juntamente ao *kit*: lenços descartáveis, fio de silicone para o reposição e agulha.

⁹⁷ Sempre que me referir a colocar ou vestir o nariz, sem aspas, estarei falando da máscara.

como prioridade no lugar de fazer aparentar este ou aquele traço. Então, a maneira de “viver”, isto é, temperamento, gestos, etc., foi tratada como descobertas da brincadeira. Logo, um eventual esboço de um palhaço poderia vir a surgir apenas como consequência, e não, como um dado apriorístico.

“Estar na máscara”, ainda que por uns poucos momentos, subentende um grande número de operações de readequação do corpo que, por si só, parece um grande exercício para quem a usa. O aparentemente simples ato de *pôr o nariz*, por exemplo, mesmo em um momento anterior à atuação propriamente dita, abarca a ideia de recebê-lo, de senti-lo, afetando diretamente parte dos nossos sentidos: o campo da visão (olha-se na direção do nariz), por isso, o olhar precisa se expandir para tornar-se eficiente dentro da limitação apresentada; o acesso do ar às narinas é diminuído, ou mesmo, impedido, fazendo com que se descubra um novo gerenciamento respiratório; a natureza do material da máscara (no caso látex) possui cheiros próprios que se fazem muito presentes; mesmo sendo em uma pequena área de contato, a proximidade com o rosto provoca uma sensação de calor constante que não permite ignorar sua presença. Assim, de saída: respiração, olfato, visão, tato e voz precisam se reorganizar instantaneamente em função do contato com a máscara. O que permite afirmar: que o simples contato com a máscara, não é nada simples.

Em um momento imediatamente seguinte, como uma característica da linguagem, caberá disponibilizar as diferentes partes do corpo para a tarefa de exteriorizar ideias, sensações e estados emocionais. Por outro lado, para o *nariz* funcionar, torna-se fundamental que o atuante adote uma conscientização de estar sendo visto e, conseqüentemente, do posicionamento de seu corpo no espaço. Ainda neste sentido, há algumas convenções que colaboram com a comunicabilidade, como por exemplo: responder à presença e ao contato com o espectador e não tocar a máscara em cena.

A incorporação destes fatores, naturalmente, não se dá de maneira instantânea. Porém, é a partir daí que torna-se possível aquilo que anteriormente chamei de “fazer a máscara viver.” Mesmo parecendo uma complexa e numerosa quantidade de operações, é um desafio passível de ser superado, graças ao foco da proposição estar na capacidade de jogar com cada uma dessas informações. Quer dizer, não existe uma expectativa de forma específica a ser atingida. Há apenas as respostas que cada indivíduo consegue oferecer a partir do contato com o objeto. Sob esta perspectiva, o *nariz* mostra-se como uma ferramenta libertadora, que convoca um reagenciamento global do corpo levando à sua desmecanização. Ao mesmo tempo, quando encarada como objeto de mediação entre o ator e a plateia, ela é um dispositivo didático que orienta seu portador (e o professor) no ato performático como um todo, auxiliando na percepção de nuances e convenções de atuação e, conseqüentemente, na aquisição de um senso de teatralidade.

O espaço

Conforme inicialmente apontado, no IFRJ, o auditório da escola é nossa sala de aula. Com acomodação para aproximadamente 160 pessoas, este espaço é climatizado, possui um palco com um piso de madeira, com medidas aproximadas de cinco metros de largura por quatro de profundidade, dois camarins para figurinos e acessórios, além de contar com sistema de som e projeção de imagens. Idealmente, seria desejável que tivesse algum tipo de tratamento acústico, de equipamento de iluminação e, a fim de evitar informações visuais aleatórias, poderia ter paredes lisas - preferencialmente negras. Por ser o ambiente que comporta o maior número de pessoas de modo confortável e pela escassez de outras salas similares, o auditório é um dos lugares mais disputados da instituição, motivando eventuais enfrentamentos e negociações.

Reconheço que, diante da precariedade da maior parte das instituições públicas educacionais no Brasil, as características deste ambiente fazem-no parecer um local privilegiado. Mas, independentemente dos recursos que dispõe, o que faz deste um local adequado é o fato de: comportar razoavelmente todos os participantes em movimento, ser passível de adaptação em função das brincadeiras e exercícios a serem propostos.

Mesmo que a sala não fosse esta, seria importante que fosse um espaço desprovido de objetos que comprometessem sua adaptabilidade. Isto porque, no ensino ligado ao palhaço, muitas aulas utilizam todo o espaço em sua extensão mas, em um dos momentos-chaves das sessões de trabalho, é feita uma distinção entre local de atuação e local de observação, estabelecendo a relação: palco-plateia.

Semelhante divisão se revela como uma estratégia fundamental para o aprendizado da linguagem teatral de modo geral e para o entendimento do jogo das máscaras de modo específico. A própria noção de *jogo teatral*, segundo Ingrid Koudela (2006) pressupõe que algo seja feito deliberadamente para ser observado. Viola Spolin, que formatou todo seu sistema em torno da separação palco/plateia, defende:

O papel da plateia deve se tornar uma parte concreta do treinamento teatral. (...) Sem plateia não há teatro. Quando a plateia é entendida como sendo uma parte orgânica da experiência teatral, o aluno-ator ganha um sentido de responsabilidade para com ela que não tem nenhuma tensão nervosa. A quarta parede desaparece, e o observador solitário torna-se parte do jogo, parte da experiência, e é bem recebido! Este relacionamento não pode ser instilado no ensaio final ou numa conversa no último minuto mas deve, como todos os outros problemas, ser tratado a partir da primeira sessão de trabalho. (SPOLIN, 1979, p. 12).

Ora, se o acontecimento teatral subentende a intencionalidade de ser visto, caso ninguém veja, não é teatro. Em decorrência disto, emerge a necessidade de se construir em sala de aula a circunstância de apresentação. Todavia, cabe enfatizar que a plateia, no caso, é constituída pelos próprios estudantes que não estejam em cena. Ou seja, na maior parte das vezes os que assistem não são convidados de fora do processo, e sim, indivíduos que fazem parte do processo se alternando na função de atuante e espectadores.

No universo das máscaras, de modo geral, e do palhaço de modo específico esta função é imprescindível para que os que estiverem em cena compreendam se sua proposta funciona ou não. A plateia é o *espelho* da máscara, como afirma Ana Achcar em suas aulas. Vem daí a convenção da frontalidade da atuação. O palhaço sabe estar sendo visto, e é por isso que dirige-se diretamente aos espectadores. Estes, não raro, chegam a imitar inconscientemente algo da fisionomia do palhaço, como em um espelho. Para além desta, a plateia produz inúmeras outras reações que oferecem um *feedback* imediato e objetivo às tentativas daquele que estiver em cena. Sob este ponto de vista, é possível afirmar que o que se faz, não só é *para* a plateia, como também, é *com* a plateia. O palhaço não sobrevive sem ela.

Sob o viés daquele que assiste, também há um intenso trabalho sendo feito. Como afirma Spolin:

O aluno da plateia não está ali sentado para ser entretido, ou para atacar ou proteger os jogadores. (...) Quando o aluno da plateia compreende seu papel, as linhas de comunicação entre plateia e jogador, e entre o jogador e a plateia, são intensificadas. Aqueles que estão na plateia passam de observadores passivos a participantes ativos do problema.” (SPOLIN, 1979, p. 25).

Como a plateia é formada por integrantes do mesmo grupo de trabalho, todos partilham da mesma proposição já que têm vivenciado conjuntamente as aulas. Assim sendo, aquele que assiste, se comporta como uma espécie de *torcedor* que quer ver um belo jogo. A figura do torcedor - emprestada de Brecht⁹⁸ - é uma metáfora que vem ao caso, já que este pode ser entendido como um espectador especializado, que conhece as regras e os detalhes do jogo, é ativo, está querendo “empurrar” seu time, e está à flor da pele, pronto para responder aos estímulos.

Pedagogicamente falando, aprende-se, tanto assistindo, quanto atuando. Afinal, assistir também é um trabalho de intensa atividade emocional e intelectual

⁹⁸ P.34.

(DESGRANGES, 2003; 2006). O fruir é complementar ao fazer teatral, subtendendo uma tarefa igualmente ativa e criativa, de modo a proporcionar um outro tipo de experiência da sensibilidade. Durante o exercício da assistência, os indivíduos têm a oportunidade de elaborar intelectualmente os princípios trabalhados naquele dia, confrontando-os simultaneamente com aquilo que assistem. Nas aulas, verificamos empiricamente que as resoluções mais satisfatórias à determinada proposição tendiam a se apresentar justamente nas últimas tentativas de fazê-lo. Nestas ocasiões, tornou-se perceptível que os estudantes que tiveram mais êxito na resolução dos problemas da cena, acumulavam os repertórios de erros e acertos observando os participantes anteriores.

Um outro aspecto referente à disposição espacial que distingue área de atuação e área da assistência é que a área reservada à *plateia* poderá ter ou não assentos pois, sob o ponto de vista das aulas, fará pouca diferença. Por outro lado, a área reservada à atuação, sendo um palco ou não, precisará, necessariamente, estar vazia, totalmente desprovida de mobiliário, cenários, telões ou objetos que determinem, ainda que simbolicamente, a natureza do espaço. Aqui, mais que mera circunstância topográfica, o *espaço vazio* é uma demanda estética, algo que define um dado de linguagem de modo a fundar uma resultante artística específica. A esse respeito, o encenador Peter Brook afirma:

O vazio no teatro permite que a imaginação preencha as lacunas. Paradoxalmente, quanto menos se oferece à imaginação, mais feliz ela fica, porque é como um músculo que gosta de se exercitar em jogos. (...) Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. (BROOK, 2010, p. 40).

A esta altura, torna-se evidente a afinidade entre a poética do espaço vazio e o universo do palhaço, já que, a partir do seu jogo, sob o ponto de vista simbólico, constantemente o lugar é modificado e transformado. Em um mesmo local de atuação, uma improvisação que se passa em um palácio pode suceder a outra que acontece em uma caverna, ou em um submarino, por exemplo. Se o jogo acontecer plenamente, tanto quem

atua, como quem assiste, elabora uma série de processos mentais que permitem que todos estes lugares sejam visualizados pelos olhos da imaginação sem qualquer embaraço.

Achcar relaciona a esta possibilidade a ideia de *espaço massa*, isto é, quando a utilização do espaço é explorada na perspectiva de sua *densidade*, não apenas em sua *superfície*. Em suas próprias palavras:

Em vez de trabalhar o deslocamento sobre o espaço exercita-se o mesmo movimento inserido no espaço(...). Nesta perspectiva, quando o sujeito age num determinado lugar do espaço, ele desloca uma massa espacial que além de atingir o outro, provocando-lhe reações e promovendo interação, interfere diretamente no ambiente, pois atinge também o lugar que o outro pratica, habita, ocupa.” (ACHCAR, 2007, p. 105, Grifo da autora.).

A abordagem do espaço como massa é uma proposição que mobiliza de forma imbricada: corporeidade, imaginação e qualidade do contato entre os parceiros de jogo, sejam eles: outros atores, ou componentes da audiência. Logo, trata-se de uma abordagem conceitual que toca em múltiplas instâncias da atuação, a qualificando em uma direção estética de grande vivacidade corporal. Concluo, então, que o espaço vazio é cheio de possibilidades, se revelando como o ambiente ideal para se instalar o *espaço massa*.

A ribalta

Um dos componentes que colaboram para a modificação do local destinado às aulas é a ribalta. Elemento cuja utilização não é uma regra, mas, quando presente, interfere sensivelmente nas nuances da atuação, principalmente àquelas ligadas à visualidade. Sob o ponto de vista técnico, o recurso é considerado um dispositivo de iluminação a *contraplano de 45°* (PAVIS, 2008), ou uma *upligh* (CAMARGO, 2012) ou, trocando em miúdos: é uma luminosidade de baixo para cima.

Trata-se de um equipamento elementar passível de uso em quaisquer espaços por seu baixo custo, versatilidade, facilidade de confecção e manuseio. Pode ser entendido

como uma unidade mínima de um aparato de iluminação cênica. Mas, o efeito que proporciona, no entanto, modifica sensivelmente a atmosfera da sala de trabalho e organiza espacialmente o ambiente, colaborando para a delimitação entre a área destinada à atuação e a área dos observadores.

Pelo ponto de vista de quem assiste, a ribalta sublinha o vazio do espaço, ao mesmo tempo que realça a plasticidade da fisionomia e os aspectos corporais da atuação. Com a ênfase na visualidade, há um favorecimento da percepção da atuação dentro da lógica do *espaço massa*. Pelo ponto de vista de quem atua, a presença marcante da iluminação reforça a percepção de estar sendo visto em uma situação de representação. Ao mesmo tempo, lhe oferece materialmente uma referência de para onde olhar, já que o ângulo da incidência de luz coincide com o posicionamento do espectador.

Em termos de efeito cênico, as possíveis leituras proporcionadas pelo recurso também se mostram pertinentes ao universo do palhaço. Na natureza, é pouco comum a incidência de luz de baixo para cima, ocorrendo por exemplo, no vulcões, nas fogueiras, ou em condições de refração, como quando o sol espelha na água de um lago. Quando há emissão de luz sob esta angulação, as sombras passam a ser projetadas de baixo para cima. Por conseguinte, se tomarmos a figura humana como referência, veremos que a sombra do nariz se projetará sobre a testa, causando uma sensação misteriosa ou enigmática, dada à escassez de ocorrências de imagens deste tipo. De modo artificial, a ribalta proporciona sensação análoga, já que, além de se valer desta mesma angulação, geralmente apresenta uma luminosidade âmbar provocada pelas lâmpadas incandescentes, em tudo fazendo lembrar a luz do fogo.

A qualidade do padrão luminoso deste equipamento, então, está subjetivamente preenchida de informações feéricas e envolventes que colaboram imensamente com construção da situação de apresentação, nos fazendo esquecer, ainda que brevemente, a

natureza árida da sala de aula. Por vias sensoriais, este simples recurso cria um ambiente favorável ao exercício da fantasia. Sob este prisma, para além de simplesmente tornar a atuação mais visível, o que não é desimportante, a ribalta potencializa diversos aspectos da performance, se configurando como um dispositivo complementar à própria máscara.

A música

A participação da música nas aulas mostrou-se como um fator estratégico no rol de estratégias investigadas. Sabidamente, este fator assume inúmeros papéis nas Artes em geral, dada a sua facilidade em acessar o imaginário e a sensibilidade de um modo que nenhum outro meio é capaz. Falo da sua capacidade de: envolver, mobilizar sentimentos, alterar sensações, acionar lembranças e afetos, produzir imagens mentais, marcar ritmos e climas, produzir contrastes e convergências com dados exteriores, entre outros lugares inexplicáveis que a música atinge (PAVIS, 2008; TRAGTENBERG, 1999). Empiricamente, poderia afirmar que todas estas características participaram de sua ação em sala de aula.

Nos dias de hoje, a disponibilidade da via de execução mecânica (a caixa de som amplificada), com a facilidade dos arquivamentos digitais em dispositivos diversos, tornou-se possível o acesso a um amplo acervo sonoro capaz de se direcionar para as mais diferentes finalidades. Dispondo disso, estabeleci uma permanente atividade de pesquisa e seleção de repertório como parte da minha atividade docente. Deste modo, trago sempre comigo um *pendrive* contendo toda sorte de músicas com variações de: instrumentos, ritmos e texturas; que remetam a períodos como o barroco, o medieval, a renascença, a décadas passadas; podendo remeter também a outros países e regiões; canções: em variados idiomas e sotaques; quando em português com diferentes temas e estruturas; e

com estilos consagrados: ópera, jazz, samba, *folk*, forró, étnico, trilha sonoras de filmes, música clássica, contemporânea, experimental; ruídos diversos: de pássaros, de chuva, explosões, buzinas, etc. Então, recorrendo as palavras de Patrice Pavis (2008, p. 130): “O termo “música” é utilizado no sentido (mais geral possível) de evento sonoro-vocal, instrumental, ruidoso -, de tudo o que é audível no palco e na plateia.”

Portanto, conto com o recurso em diferentes momentos do processo, de modo que, parte do trabalho de projetar as atividades, tem a ver com escolher possibilidades sonoras em função da atividade a ser desenvolvida. Na continuidade desta prática, verifico que a música assumiu ao menos três funções pontuais nas minhas aulas: como elemento constituinte de certos exercícios, trilha sonora propriamente dita e na construção de certa ambientação as aulas. Discorrerei sobre elas.

Constatei que o estímulo exterior trazido pela sonoridade, envolve um específico aprendizado dos sentidos. O ouvir e o ver não são fenômenos puramente fisiológicos. Há uma série de complexos movimentos internos, mentais, emocionais, culturais que podem se tornar objetos de exame e apreciação. Durante as aulas, procuro convidar os estudantes a realizarem esta investigação em si próprios durante as práticas que este elemento se fazia presente. Em verdade, quase todas as brincadeiras e atividades corporais exercitadas tinham como variação a possibilidade de serem realizadas com música, o que trazia modificações significativas ao aproveitamento das propostas. Sendo que algumas delas - como dublagens e danças - o recurso era imprescindível para sua realização, já que nele se apoiavam totalmente.

Em aula, é imediatamente evidente que o exercício dos aspectos não-verbais é muito beneficiado pelo aspectos musicais. É que, com certa frequência, as variações de timbre, ritmo e melodia oferecem padrões análogos às qualidades de movimento. Uma frase de trompete pode sugerir um movimento de tronco, e um golpe de pratos resultar

num salto no espaço, por exemplo. Quanto mais reconhecível este padrão sonoro, mais auxilia o estudante a buscar uma resposta corporal consonante àquela expressão.

Para a produção de comicidade, o trabalho com ritmo é especificamente importante. Qual é o ritmo que a pessoa opera? Às vezes, descobrir a natureza cômica é apenas despertar a percepção do ritmo interno do indivíduo, fazendo-o aflorar. Não à toa fala-se em “tempo cômico”, ou que determinada pessoa “tem um tempo” muito engraçado. Meierhold defendia que: “É preciso ensinar aos atores a sentir o tempo em cena como o sentem os músicos” (MEIERHOLD apud PAVIS, 2008, p. 134). Então, brincadeiras apoiadas em andamentos facilmente reconhecíveis, corroboraram com o aumento da percepção rítmica, nos levando a explorar ritmos sincopados, mecânicos, irregulares, lentos, rápidos, etc.

Para o despertar da comicidade, também foi pertinente investigar músicas mais expressivas ou extravagantes, fazendo com que funcionassem como um objetos de paródia em torno de seus cantores. Nesta linha, foram boas as experiências com: o “brega”, o flamenco, as óperas, assim como, as canções populares cujos cantores apresentam certos maneirismos - vozes impostadas, falsetes, ou dicções acentuadas. Somado a isso, seus difusos aspectos narrativos e climas davam segurança aos estudantes para seguirem atuando mesmo sem a fala. Era como se lhes oferecesse um apoio, uma referência ou uma parceria para as vivências, revelando-se também como um mecanismo de abertura para as possibilidades do corpo e como um potente indutor de jogo, tanto em exercícios mais abertos, quanto nas improvisações mais direcionadas.

Quando a música era requisitada para a construção de cenas e números, todas estas possibilidades se faziam presentes, surgindo ainda outras funções. No palco vazio, a música se transforma em cenário à medida que invoca, virtualmente, outras realidades e

mundos. Ela sozinha nos informa sobre época, local, estados emocionais, agindo imediatamente no ambiente.

A música de cena é um poderoso meio de narrativa, resultado de um repertório específico desenvolvido a partir de interação entre o verbal, o sonoro e o gestual. De início, podemos reconhecer sua dupla identidade como veículo de símbolos abstratos e referenciais, ação que encontra na abstração e na associação os seus espaços de imaginação sensorial. (TRAGTENBERG, 1999, p. 22)

Como elemento da cena, ela pode se tornar, então, um elemento a ser sublinhado, contraposto, ou complementado pela própria ação desenvolvida. Pode servir de roteiro, oferecendo parâmetro para duração e andamento do acontecimento no palco, ou pode ser apenas um acessório para a construção de climas. De um jeito ou de outro, a música em cena mostra-se como uma fonte de interesse e investigação dos acontecimentos estéticos.

Por fim, no cotidiano escolar, diante da ausência de aulas de música, nossas aulas tornam-se um dos raros espaços em que se as ouve regularmente. Procurei, à vista disto, oferecer um leque de expressões sonoras que a humanidade já produziu, trazendo sonoridades pouco familiares ao que ouve-se habitualmente. Eventualmente as acionava no início das aulas, sem maiores preocupações com as atividades que seguirão. As deixava soar enquanto os estudantes chegavam, trocavam de roupa, moviam seus corpos, sem dar-lhes maiores diretrizes. Além da possibilidade de alargar o panorama cultural, percebo que muitas vezes isto tornou-se o suficiente para que, os estudantes se colocassem mais disponíveis para as propostas que seguiam, fazendo com que a aula ganhasse certa fluência, alegria ou leveza.

Roupas para brincar

Como material de apoio, um pequeno acervo de trajes foi um dos elementos essenciais para as práticas. Em um palco vazio, o modo como uma pessoa está trajada produz entendimentos imediatos a quem vê. Pode informar sobre idade, classe social e

diferentes aspectos culturais ligados ao indivíduo. Assim, no meio teatral o figurino possui um leque de funções ligadas a: caracterização, localização dramaturgica e participação na estética do espetáculo (PAVIS, 2008).

Pelo ponto de vista do atuante, uma única peça de roupa pode desencadear um sem número de sensações que lhe franqueiam o acesso a um universo fantástico. Sua proximidade ao corpo, produz sensações objetivas e subjetivas. Portanto, é um elemento que, ao mesmo tempo, toca em questões de expressividade e identidade. “O figurino é tão vestido pelo corpo quanto o corpo é vestido pelo figurino. (...) Um ajuda o outro a encontrar a identidade” (idem, p. 165).

No caso do palhaço, a imbricação entre interioridade e exterioridade, entre quem é e o que aparenta ser, é como que uma condição de sua existência. Para além do citado nariz-vermelho (que é abdicado por muitos palhaços), ele é reconhecido por suas vestes e ações. Bolognesi (2003, p. 57), ao caracterizar o trabalho em dupla, afirma: “Ambos trazem aquela roupa exagerada, denunciando, de um lado, a incompatibilidade e as desmedidas entre o corpo e a roupa que o cobre e, de outro, a aberração da vestimenta como indicador da “imbecilidade” de quem usa”. Portanto, a roupa não é um detalhe, mas um elemento que constitui tal linguagem. Não apenas reveste o corpo do atuante, mas a ele se integra, o expande, faz emergir traços, comportamentos, gestos, posturas. Vem daí sua potência enquanto recurso didático.

Em minhas atividades docentes (lembrando de todas as faixas etárias com que já trabalhei), sempre me chamou atenção a excitação dos estudantes diante das araras de roupas e seu imediato impulso em querer usá-las desde os primeiros momentos dos cursos. Muitas vezes quis direcionar este impulso a favor das aulas, mas nunca soube muito bem como fazê-lo. Foram, então, duas experiências que me motivaram as tentativas

que descrevi anteriormente⁹⁹. Por um lado, me inspiraram, certas linhas de criação que lidam com o vestuário como estímulo ao processo artístico, como as criações do *Téâtre du Soleil*¹⁰⁰, os espetáculo de Eugênio Barba, e no Brasil o pesquisador André Carreira, que investigou como este elemento poderia oportunizar processos de construção cênica a partir do ator (CARREIRA, 2011). E, por outro lado, de modo mais decisivo, as práticas da Enfermaria do Riso, ligadas a descoberta das roupas dos palhaços, me apresentaram caminhos objetivos à realização desta tarefa. Então, estas duas linhas, indistintamente entrelaçadas, me auxiliaram a constituir o meu próprio olhar sobre o tema.

A partir da constituição deste olhar, fui capaz de refletir que a animação dos meus estudantes guardava uma relação direta com a possibilidade de usar “fantasias” como as de carnaval ou em festas temáticas. Uma atração totalmente justificada pelo impulso de exercer papéis diferentes daqueles do cotidiano. É que, juntamente com a máscara, o figurino também é um signo do disfarce e do simulacro teatral. Portanto, o vestuário também representa um tipo de mascaramento. E como tal, pode atender aos mesmos princípios de funcionamento. Em outras palavras: a roupa, do mesmo modo que o nariz-vermelho, pode agir no sentido de revelar mais do que esconder. Neste sentido, na Enfermaria do Riso, a professora Ana Achcar é categórica ao afirmar: “A roupa do palhaço não é uma fantasia”.

Aqui, apesar de usar diferentes sinônimos para vestuário, como efeito de variação linguística e para dar as diferentes dimensões de seu uso, cabe distinguir: a fantasia vai na linha do disfarce, que quer aparentar algo distinto do que se é, articulando-se em uma imagem pré-existente na imaginação, ou no mundo. No cotidiano do trabalho, aponta para algo semelhante àquilo que discorri sobre os personagens-tipo¹⁰¹. Neste mesmo sentido,

⁹⁹ P.127 e 133.

¹⁰⁰ Além das referências bibliográficas, entre 2018 e 2020, pude assistir alguns ensaios e espetáculos dirigidos por Ariane Mnouchkine, no Brasil e na França.

¹⁰¹ P.127.

o trabalho não parte de um *figurino*, no sentido de uma vestimenta pré-existente elaborada para a representação. A roupa pode vir a se tornar um figurino mas, a priori, não parte de um. No trabalho com o palhaço, partimos de roupas, ou seja, vestuários que poderiam ser usadas na vida. Tenderia a dizer roupas de verdade, em oposição aos figurinos, que são roupas para o mundo ficcional. Logo, no interior da proposição roupas de bazar ou de brechó, tendem a levar a resultados mais potentes que de um figurino, propriamente dito.

Leris Colombaioni, que procura desfazer os estereótipos sobre indumentária em suas aulas esclarece que, segundo a tradição de sua família, a roupa do palhaço, deve conter a combinação máxima de três cores escolhidas entre o verde, amarelo, vermelho, azul, branco e negro. A ideia é evitar a confusão visual na figura resultante da composição de vestes. Por isso, em seus cursos, dedica um momento especial para passar em revista as roupas dos aprendizes de palhaço.

Nesta mesma linha, Biribinha conta que seu pai (que, em suas palavras era um “palhaço cheiroso”) fazia o mesmo tipo de exame antes que os artistas entrassem em cena: “A primeira coisa que a gente mostrava era se estava limpa a sola do sapato para pisar no palco” (ASCHAR, 2016, p. 162). E seguia examinando, cabelo, figurino e maquiagem. Segundo ele, o palhaço sempre deve ser “elegante”, pois “você é tão importante que alguém pagou para te ver” (idem). Portanto, todo o esmero que a tradição tem para com as roupas atestam que não se trata de uma figura mal-ajambrada ou indigente, e sim, de alguém que se veste à sua própria maneira, que por acaso é original.

Pode-se concluir, deste modo que, se a roupa do palhaço é de algum modo extravagante ou, como já me referi anteriormente, excêntrica, é como uma consequência de um arranjo de cores, formas e materiais e, por não se enquadrar no que o senso comum indica como sendo a norma.

A partir deste entendimento, no cotidiano das aulas, foi sempre promissora a prática da troca de peças entre parceiros de trabalho, ou que vieram de um acervo com ares de brechó. Daí surgem as combinações inusitadas, ou peças que possuem desajustes em relação ao corpo do indivíduo, podendo ser algumas numerações a mais ou a menos. Roupas emprestadas trazem consigo histórias, sensações e materiais que remetem a outras realidades distintas. E, pelo mesmo motivo, torna-se interessante que o material das roupas não seja tão banal ou descartável, como os de tecidos sintéticos, plástico, *tactel*, por exemplo. E, são sempre bem-vindas as peças que, pelo corte, ou pela padronagem, remetam a outras épocas ou localidades. Isto poderá participar das improvisações sobre vários aspectos mas, sobretudo, ajuda o participante a sair do cotidiano, o convidando a uma abertura para algo que lhe é exterior.

Todas estas características são diretrizes que ajudam os aprendizes de palhaços a elaborar uma composição de roupas, como continuidade de um investigação pessoal. Como afirma Flávio Souza (2015, p. 15) “O palhaço, revela no corpo e pelo corpo sua natureza. Sua lógica, seus pensamentos, suas emoções, tudo está expresso no seu corpo. É preciso então continuar pensando assim como uma máscara, encontrar uma forma externa para traduzir aquela interioridade.” Então, são mais orientações do que regras, que colaboram para esta descoberta de formas capazes de expressar as características acionadas pelo atuante para a comicidade.

Na investigações com as indumentárias dos palhaços, o dentro e o fora do indivíduo se misturam continuamente. Eugênio Barba (2012, p. 43), ao pensar nas metamorfoses trazidas pelo figurino, fala que há “uma relação de mutação recíproca entre corpo-ator, ator-figurino e ator-dentro-do-figurino”.

Sobre estas transformações, de um modo simplificado, partindo da minha própria experiência em usá-los, poderia dizer que se dão duas ocorrências mais ou menos

simultâneas: por uma via, o indivíduo ao usar determinada roupa vê-se e é visto de uma outra maneira, o que vai sugerindo modos de ser, de se relacionar e de portar-se. É a roupa que informa ao indivíduo qual é sua graça: se tem um tronco curto e pernas compridas, que seu pescoço é longo, ou demasiadamente curto, etc. Ao encarar o desafio de vestir-se para os demais, descobre-se a exterioridade das semelhanças e das diferenças. E por outra via, o vestuário produz sensações corporais particulares que têm como resposta determinados movimentos. Por exemplo, uma calça de alguns números a mais, levam as pernas a se movimentarem de determinada maneira. Talvez os fundos da calça estejam muito abaixo do usual, impedindo passos mais largos ou, que esteja precisando de uma bainha, demandando cuidados no pisar. Da articulação destas duas ocorrências surgem gestos, movimentos e atitudes particulares que podem ser cômicos.

E já que entrei no tema da maneira de andar, não poderia deixar de mencionar o sapato do palhaço, um outro de seus emblemas. “O palhaço sem sapato é como um homem sem cabeça. Com ele produz uma imagem que começa da terra e sobe ao céu. É a alma do palhaço”, defende Loris Colombaioni. Se opondo a esta visão, Avner, em suas oficinas diz que o sapato do palhaço seria um traço de época. O próprio Avner usa uma botina de andar na corda bamba, o que durante certo tempo praticava em seus espetáculos. Para ele, o calçado dependerá daquilo que será feito no palco. Faz sentido se observarmos que o calçado dos brincantes, do nordeste do Brasil é um tênis flexível como os da prática de vôlei, ou futebol-de-salão, muito eficientes para dançar no asfalto ou no chão de barro. De um jeito ou de outro, parece que há uma especificidade que pede que se indague: qual, então, seria o papel deste objeto no desenrolar da cena?

Encontro na noção de *equilíbrio precário* de Eugênio Barba (2012) uma ideia que produz um clareza razoável ao tema. Segundo ele:

A busca de um equilíbrio extracotidiano exige um esforço físico maior: mais é a partir deste esforço que as tenções do corpo se dilatam e o corpo do ator nos parece vivo antes mesmo que ele comece a se expressar (...) Essa deformação da técnica cotidiana, está essencialmente baseada em uma alteração do equilíbrio. Sua finalidade é uma situação de equilíbrio permanentemente instável. (p. 92)

Então, creio que o calçado possa provocar esta permanente instabilidade, gerando esta tenção dinâmica que mobiliza toda a energia do corpo do atuante para o jogo. Deste modo, nas práticas educativas, este recurso torna-se estratégico, pois com um único item de vestuário, promove-se uma mudança global na postura. Toda a coluna vertebral se realinha em função da pisada, já que o centro de equilíbrio é alterado. A uma só vez, músculos, ossos e articulações saem das posições típicas do cotidiano a favor de um outro ordenamento corporal. Então, surge um outro nível de tensão e atenção, bem-vindos à prática da atuação.

Mas, para este fim, o conforto nem sempre é o melhor conselheiro. Ao testar diferentes sapatos, notei que há muitos deles que mudam o equilíbrio e o modo de caminhar, sendo os de couro (os que me causam maior desconforto), os que oferecem mais e variadas sensações, portanto, que produzem mais material a ser investigado. Mesmo assim, no lugar de simplesmente destacá-los como ideias, prefiro pensar o que cada calçado pode sugerir para cada um. Ao brincar com sapatos que nunca usei, por exemplo, ao vê-los gastos na sola, sempre acabo pensando: por onde se anda com um sapato como este? E, como se anda neste onde? Portanto, concluo que o calçado dá, não só um modo de andar, como um caminho a seguir.

A esta altura, creio, ter ficado claro que ao me referir às roupas, penso em toda sorte de possibilidades que o atuante possa usar junto a si. Ou, para deixar ainda mais explícito, me refiro a peças de vestuário: camisas, calças, bermudas, saias, bustiês, vestidos, paletós, coletes, shorts, calções etc.; calçados: sapatos, sapatilhas, botas, sandálias, *scarpins* etc.; acessórios: cintos, gravatas, luvas, lenços, chapéus, óculos,

meias, suspensórios, bijuterias etc.; postigos: perucas, barbas, bigodes, cílios, etc.; E eventuais objetos complementares¹⁰²: mala, bolsas, charutos, garrafas, instrumentos musicais etc.

Potencialmente, todos estes elementos podem ser reveladores, tanto para comicidade, quanto para a própria vida dos indivíduos, pois a proximidade da roupa com o corpo produz inúmeras sensações que, uma vez elaboradas, falam sobre os próprios limites da identidade e do corpo. Talvez por isso seja recorrente a imagem do figurino como “segunda pele” do ator (MUNIZ, 2004; PAVIS, 2008; VIANA, 2010). O ponto, então, seria pensar sobre que elemento colabora para despertar a comicidade de cada um? Um sapato, uma peruca, um vestido? Ou, de que parte do corpo a comicidade surge em cada indivíduo? Da cabeça, do tronco, do quadril? Que tipo de comicidade é esta que surge daí? E da busca por estas respostas, podem surgir diferentes composições de vestuários, movimentos, discursos e números.

Deste trabalho, surge ainda um outro grupo de questões igualmente interessantes, relacionadas ao imaginário em torno dos limites entre o belo e o feio, o elegante e o ridículo, o discreto e o extravagante, no contato com o gosto médio dos estudantes. E aqui, entro em temas que falam diretamente do papel da cultura na formação de comportamentos e juízos de valor. Por este viés, surgem questões do tipo: Como é exatamente “se vestir como se quer” em termos de cores, formas e materiais? Até que ponto você sabe o que é seu gosto e não o que você aprendeu? Ou, de forma mais direta: quem é você sem estas roupas que usa?

Como já disse anteriormente, a escola não propõe uniformes, mas a indústria da moda sim. Já fiz a tentativa de verificar: quem usa tênis das marcas *all star*, *nike* ou *new*

¹⁰² Não aprofundi o trabalho com objetos ao ponto de produzir uma reflexão específica a eles. Até onde o trabalho mostrou, guardadas as devidas distinções, seguiam a mesma lógica das roupas no que tange: sua função de indutor de jogos e a produção de sentidos.

balance; os que vestem jeans *levis*; os que usam corte de cabelo igual aos de jogador de futebol, ou estrela do cinema, etc. Ao fazer isso, fica claro que a tendência é a de uma homogeneização brutal, certamente muito lucrativa para a indústria da moda, que a cada instante lança novos desejos de consumo.

Por fim, pelo viés da brincadeira de buscar como se veste o palhaço, ou melhor, qual é sua versão excêntrica, toca-se, então, em aspectos muito potentes: fomenta-se muitos tipos de jogos cômicos, permitindo debater o próprio riso; promove-se um tipo particular de consciência de si e do seu corpo, e enfim, toca em muitas camadas de elaboração de sentido sobre si e sobre o outro. Portanto, o vestuário enquanto mecanismo didático tem um grande raio de ação, cuja potência se dá no campo estético, afetivo, cultural e político.

O ensino pela materialidade

À guisa de encerrar este ponto, constato como indispensáveis todos e cada um dos elementos que discorri, dado que o teatro também é concreto. Pode ser efêmero, suas ocorrências fugidias, ter o caráter de evento que se dá de maneira pontual, mas é palpável. Em seus múltiplos aspectos é, então, um aprendizado calcado na concretude. Cada pequeno detalhe concorre para a oportunização de vivências específicas que poderão gerar compreensões capazes de se desdobrar em números e cenas. O aprendizado, então, apoiado em certos subsídios materiais, os supera poeticamente. Trata-se de um encantamento típico do humano, no qual o palhaço é um mestre, com sua capacidade de modificar simbolicamente as coisas, sem alterar sua concretude, apenas dando-lhes novos usos e poderes. Por este motivo, as estratégias pedagógicas experimentadas ganharam

organização e clareza a partir da observação dos aspectos materiais, parecendo ser este um dado complementar, já que potencializador das proposições que venho discorrendo.

Estação III: *O monsieur* como brincadeira do professor de Artes

Cênicas

Quando se ensina não se pode deixar sua personalidade no vestiário, nem sua afetividade em casa. Pelo contrário. Este fenômenos são intrínsecos ao processo de trabalho. (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 268).

Dentro da pedagogia de formação do palhaço, há momentos em que certo conhecimento técnico possui imensa aderência à pessoa do professor, em que *o saber e o saber ser* encontram um *saber fazer* específico, tencionando a noção de *trabalho investido*¹⁰³. Isto é, quando a personalidade é parte integrante da interação exigida pelo trabalho, sendo demandadas características pessoais como: humor, empatia, compreensão, calor e sensibilidade. Nestes casos, as diferentes dimensões corporais mentais e afetivas, tornam-se, pois, instrumentos nos quais o professor efetiva seu ofício. Assim, por exemplo, é a figura do *Monsieur*¹⁰⁴ e da *Madame*, na qual me deterei agora.

Trata-se de uma estratégia pedagógica que funciona como um papel desempenhado pelo professor para fomentar a situação de jogo durante seu desenrolar. Até onde sabe-se, Jacques Lecoq (2010) foi o primeiro a propor formalmente esta maneira de provocar o atuante a “descobrir nele mesmo a parte *clown* que o habita” (p. 214). No livro *O corpo poético*, Lecoq dá um exemplo que situa esta figura e o funcionamento do recurso:

Monsieur Loyal, o árbitro do jogo, pergunta então do que se trata. Você está seguro de fazer isso? Você trabalhou isso durante muito tempo? Você está fazendo este número pela primeira vez? Fez como amador? Em resposta a essas perguntas, o ator deve jogar o jogo da verdade: quanto mais for ele mesmo, pego em flagrante delito de fraqueza, mais engraçado será. (idem, p. 215)

¹⁰³ P.158.

¹⁰⁴No contexto brasileiro, ganhou também a versão: *Messiê*.

O primeiro a se comentar é a definição desta figura como o “árbitro do jogo”. No âmbito desportivo, como sabido, o árbitro é aquele indivíduo incumbido de fazer com que o jogo transcorra da melhor forma possível, cabendo-lhe intervir sempre que necessário, seja lembrando as regras aos jogadores, ou quando ocorre algo incomum. Característica esta que lhe dá um *status* ambíguo, já que ele influi, mas não define o jogo; o compõe sem determinar sua natureza. De maneira análoga, no âmbito formativo, o *Monsieur* desenvolve a mesma função. Assim sendo, o professor, quando assume este papel, atua como uma espécie de jogador, só que de fora da área de atuação. Deste modo, preserva as atenções que se mantêm voltadas para o aprendiz.

O segundo ponto são os tipos de perguntas que, em nenhum momento, ignoram a circunstância de representação. Ao contrário, a reforça e alimenta, produzindo pequenos embaraços de onde surge a comicidade.

O terceiro ponto é que a figura tem nome e sobrenome: *Monsieur Loyal*, que vem a ser o dono do circo. Isto porque, o pano de fundo do jogo é uma espécie de audição para o espetáculo. Assim de saída, trata-se de um jogo metalinguístico em que o atuante assume o papel de alguém que atua (o palhaço) e o professor, que está fora da área de atuação, assume o papel de alguém que também está fora da área de atuação, mas que joga com o atuante, o *Monsieur*.

Porém, antes de me aprofundar nas implicações desta proposta, gostaria de estabelecer algumas nuances entorno desta figura. Como recorda o Dicionário do Teatro Brasileiro:

Ao contrário do que ocorre na maior parte das empresas teatrais, o empresário circense se confunde sempre com a figura do proprietário do circo. Ele é o dono da estrutura material do circo; é ele quem estipula as relações de trabalho com seus assalariados; cabe-lhe o planejamento da política de ingressos; estabelece a linha do repertório (...)Este empresário é quase sempre um circense, nas suas origens familiares ou na sua opção de vida, tomada às vezes na infância. (2006, p. 82)

Apesar da referência ao circo brasileiro, o esclarecimento é igualmente aplicável a estrutura do circo europeu. E, curiosamente, se aproxima da descrição histórica da família Loyal que, vindos da tradição dos números equestres, geração pós geração, se notabilizaram como proprietários e, principalmente, apresentadores de circo na França¹⁰⁵. Portanto, trata-se de um nome próprio que, por sua notoriedade em desempenhar esta função, foi adotado para designá-la no meio circense francês. No Brasil, o mais comum seria o termo *mestre de pista* que, ao mesmo tempo é um mestre de cerimônia, o gerente do picadeiro, podendo fazer algum número e frequentemente chamado a responder aos palhaços. De tão frequente interação, muitas vezes a figura do *Monsieur Loyal* participa da dramaturgia dos números, neste caso, se convertendo em um personagem de fato.

Tristan Remy (2016), que compilou muitas entradas *clawnescas* tradicionais assim o descreve:

Diretor do circo, personagem com um olhar dúbio, onipresente, ávido pelo trabalho e nunca contente. Manequim radiante sob o dólma, o diretor do picadeiro representa a disciplina em uniforme e será sobre ele que recairão as alusões, os rancores e as ironias e se cristalizarão todas as tendências de um cômico vingador e degradante. (idem, p. 24)

Na iconografia circense, ele é uma figura imediatamente reconhecível por sua indumentária, que além do mencionado dólma – e eventualmente um fraque -, comumente está de cartola, botas de couro de cano alto -de montaria-, chicote, sendo frequente o uso de um bigode enrolado nas pontas. Sua caracterização, então, guarda uma elegante silhueta do século XIX, atravessada pelo imaginário militar, herdado de Philip Asley – suboficial da cavalaria inglesa a quem atribui-se a criação do circo moderno (BURNIER,

¹⁰⁵ “*Loyal (Monsieur): Nom générique donné à l’ensemble des maîtres de manège, en référence à une longue dynastie de régisseurs de piste qui ont associé leur nom à la fonction. Le rôle de Monsieur Loyal consiste à veiller au bon rythme du programme, à présenter le spectacle et, éventuellement, à servir de faire-valoir aux clowns et aux augustes.*” Extraído de “Les arts du Cirque- L’encyclopédie”. Disponível em: < <https://cirque-cnac.bnf.fr/fr/infos/glossaire#M>> acessado em 27-05-2020.

“Monsieur Loyal : En France, désigne le *Maître de Manège* (voir à ce mot), en référence à Théodore, puis à Georges Loyal qui se sont brillamment illustrés dans cet emploi.” Extraído de “Lexique du Cirque”, Disponível em: < <http://www.circus-parade.com/2016/06/09/lexique-du-cirque/>> acessado em 27-05-2020.

2001; BOLOGNESI, 2003; CASTRO, 2005; TORRES, 1998; RUIZ, 1987). Daí ser tão frequentemente alvo das burlas vingativas dos palhaços na dramaturgia circense.



Autor: Steve Jacobsen - “Ring Master”. Disponível em: <http://www.thedrawingclub.com/workshop/ringmaster-2010-theme-photo-and-artwork/> Acesso em: 5 de julho 2017.



Autor: Jeremy Berstein- “Ring Master”. Disponível em: <http://www.thedrawingclub.com/workshop/ringmaster-2010-theme-photo-and-artwork/> Acesso em: 5 de julho 2017.

Ligados a este aspecto dramático, há todo um imaginário circense que conecta o palhaço a esta figura. Por exemplo, há a controversa lenda do nascimento do Augusto, contextualizada em um picadeiro alemão que, em uma de suas versões mais conhecidas, conta que o então jovem artista Tom Belling, tentando fugir da fúria do diretor do circo comete uma série de trapalhadas. Com isso, o público o chama de “August!”, expressão local para ridículo ou idiota (BOLOGNESI, 2003; CASTRO, 2005). Há a citada história do palhaço Arrelia (BURNIER, 2001; CASTRO, 2005), que foi “testado” como palhaço por seus primos, a mando de seu pai, dono do circo. Há a história de Biribinha, que relata como seu pai, também dono de circo, treinava a ele e seus irmãos:

Ele riscava um passarela. E não era coisas de tapetinho nem de tatame, não era nada disso não, era um chão com a gente descalço ele mandava quebrar garrafas em volta. E o corpo tinha que ir certinho... Se destemperasse, ó... Caía no caco de vidro...E outras coisas...Chicotinho no pé, tudo isso nós passamos. O diretor, o ensaiador, o treinador, prezavam pelo seu nome. (ACHCAR, 2016, p. 163)

Em um primeiro momento, entendo que este fabulário informa que há algo de autoritário que paira em algumas das antigas práticas circenses, marcando parte destes processos formativos e gerando situações reais de exposição. Mas, creio também que o dono do circo, representado pela figura do *Monsieur*, é uma espécie de *personagem-tipo* que faz parte do imaginário circense, concentrando traços de diversas categorias de opressores: o patrão, o capataz, o militar de alta patente, o diretor, o domador, o proprietário e o burguês; todos eles a contrastarem com o palhaço.

Procurei descrevê-lo desta maneira porque me parece, no mínimo, intrigante pensar que uma figura com tais conotações seja revisitada justamente pelo professor, cuja figura também pode suscitar certa carga autoritária, a depender das relações que estabelece. Assim, se torna inevitável perguntar: de que modo este papel colabora com o aprendizado? Ou, que tipo de aprendizado o *Monsieur* oferece?

Ainda observando as histórias anteriormente citadas, destaco que todas elas, de certo modo, sugerem o surgimento da figura cômica como uma estratégia de sobrevivência à situações de opressão. De modo subliminar, falam da superação pelo riso, compondo narrativas de emancipação a partir do/com o palhaço. E aqui, já não há separação se o palhaço salva-se como personagem, ou como artista. Pois como fica evidente nas citações, é um tanto indissociável a relação entre fatos e ficção.

Nesta mesma linha, Bolognesi (2003, p. 70) esclarece que: “O palhaço se formou sob o imperativo da necessidade, tanto da diversificação do espetáculo quanto da sobrevivência pessoal do artista diante da impossibilidade física provocada pela idade ou por um acidente. Muitos artistas não iniciaram suas carreiras como *clowns*”. Nesta

citação, o foco são os percalços da vida, que levaram artistas a redirecionarem suas carreiras, mas esclarece também que, no que tange o palhaço, arte e vida encontram-se indissolavelmente ligados. Aliás, o fato das pessoas de mais idade, ou fisicamente incapacitadas, assumirem este papel diz muito sobre essa possibilidade de superação que ele oferece.

Creio, então, que em um contexto formativo fora do circo, a tentativa seja a de recriar artificialmente algo deste processo. Não por acaso, chama-se de picadeiro o exercício mais conhecido em que o professor faz a vez de *Monsieur*. Trata-se do exercício descrito por Lecoq, cujo enunciado constrói a circunstância de uma audição para o circo. As regras deste jogo são: tudo o que o dono do circo disser, será tomado como verdade, e o palhaço fará qualquer coisa para ter direito a vaga. A proposição pressupõe que, quanto mais o atuante vivenciar a situação como uma oportunidade de sobrevivência, (como apontada anteriormente por Bolognesi), mais ele tenderá a se colocar pessoalmente. Diante desta situação, o que verifica-se é que a segunda regra vai de encontro à primeira, pois a necessidade do palhaço deverá driblar as demandas e provocações do *Monsieur*.

Tal circunstância também faz com que fato e ficção confundam-se. A comicidade surge desta fricção quando, por exemplo, as proezas que o palhaço diz ter (no campo ficcional) esbarram em sua real capacidade de fazê-las. Por aí, poderão surgir perguntas capazes de revelar os blefes e reações do atuante, assim como, indicações daquilo que está indo bem na improvisação. Quando tudo vai bem, a prática funciona como uma espécie de treinamento para as artimanhas e transgressões do palhaço.

Apesar disso, o jogo com o *Monsieur* também pode vir a se tornar uma prática autoritária, já que lida diretamente com os limites em torno do desconforto do atuante. Ao meu ver, tal desconforto pode se dar, tanto pela falta de expedientes do atuante

(artístico, pessoal ou emocional), quanto pela falta de expedientes do condutor do trabalho, quando este não percebe que a condição de autoridade, que lhe é naturalmente atribuída, se amplifica demasiadamente neste papel. Ou ainda, pela junção das duas coisas.

Nas oficinas que cursei, diversas vezes, testemunhei colegas sofrendo antecipadamente por temor de exporem-se, lembrando situações vexatórias que passaram em ocasiões anteriores. Então, mais que uma conjectura, é uma constatação de uma prática que eventualmente se passa em algumas oficinas.

No Brasil, entendo que, em parte, isto ocorra como um desdobramento, ou uma má leitura das compreensões de Luís Otávio Burnier (2001) que, num primeiro momento, pensou o processo formativo do *clown* como um caminho radical de iniciação.

Assim como nos processos iniciáticos encontrados nos povos indígenas, como por exemplo os ritos de passagem da adolescência para a vida adulta (em que o jovem se submete a uma série de provas penosas, difíceis e dolorosas), ou o de adesão a sociedades secretas como a maçonaria, o clown por ter uma máscara (o nariz e a maquiagem), passa por algo similar. Ser um clown significa ter vivenciado um processo particular, também difícil e doloroso, que lhe imprime uma identidade e o faz sentir-se como membro de uma mesma família” (BURNIER, 2001, p. 210)

Para esta iniciação, à época, Burnier desenvolveu um retiro de iniciação em que cerca de vinte aspirantes a palhaço ficam internados em um mesmo local, convivendo durante cerca de dez dias. Tempo no qual o condutor dos trabalhos se mantinha permanentemente no papel de Monsieur Loyal. Tive a oportunidade de ouvir pessoalmente relatos de membros do Teatro de Anônimo, do grupo Seres de Luz e de integrantes do grupo LUME- que era coordenado por Luis Otávio Burnier, e as descrições de diferentes artistas que passaram por tais retiros vão sempre na linha da dor e da transformação (DUTRA, 2015; FERRACINI, 2005; LIBAR, 2008).

Não farei a crítica de um processo no qual eu não vivi, ainda mais, porque os que o fizeram são totalmente elogiosos a este. Talvez a circunstância que se construiu naquelas ocasiões tenha sido efetiva para seus participantes que, em sua maior parte, eram

artistas profissionais que buscavam uma revisão de suas práticas. Então, um certo tipo de treinamento dentro de uma situação-limite, pode lhes ter sido revelador naquele momento. Mas, não estou certo de tal abordagem se manteria igual nos dias de hoje.

Em 2019, tive a oportunidade de realizar não um retiro, mas um curso de duas semanas com Ricardo Pucetti - ator parceiro de Burnier que seguiu a investigação em torno do palhaço no LUME -, e na condução dos trabalhos não havia quaisquer traços de dureza semelhantes as descrições dos retiros de mais de 20 anos atrás.

Como contraponto às abordagens potencialmente opressoras, o formador de palhaços espanhol Jesus Jara (2014) desenvolveu uma outra abordagem:

A pedagogia do prazer é a ciência e a arte de educar com, a partir, para, por e através do prazer. (...) Sem dramatizar, sem frustrar-se, com entusiasmo, vontade e esforço, aceitando com naturalidade a dinâmica de tentativa e erro, e entendendo que sempre é melhor aprender desfrutando que sofrendo. (Livre tradução, idem, p. 99)¹⁰⁶.

Por este viés, há uma busca pelo bem-estar dos envolvidos, professor, alunos e eventuais espectadores. Por isso, sua estratégia geral liga-se ao estímulo do aprendizado pela descoberta do prazer na atuação. Sua aposta, então, está em desbloquear, facilitar e clarificar o aprendizado, aumentando a autoestima dos participantes.

Creio, então que, se vivido radicalmente como um personagem propriamente dito, o *Monsieur* pode imprimir justamente o oposto disso: o sofrimento, a dificuldade e eventuais bloqueios que podem marcar negativamente o momento formativo. Se procurei desenhá-lo aqui como um tipo, foi apenas para explicitar as oposições que podem se dar por dentro do jogo. O professor pode criar algum embaraço, mas será necessário apontar

¹⁰⁶ “La pedagogía del placer es la ciencia y el arte de educar con, desde, hacia, para, por e a través del placer. (...) Sin dramatizar, sin frustrarse, con entusiasmo, voluntad y esfuerzo, aceptando con naturalidad la dinámica de ensayo y error, y entendiendo que siempre es mejor aprender disfrutando que sufriendo.” (JARA, 2014, p. 99)

também as pistas de como sair dele. Se, do contrário, apenas cria e amplifica situações constrangedoras, configurará uma situação semelhante ao *bullying*.

É possível concluir que o *Monsieur* não é um personagem para ser plenamente investido pelo professor, dado que sua função é a de apoiar o estudante neófito. E há quem o faça desta maneira. A professora Ana Achcar, que é a *Madame* da Enfermaria do Riso, por exemplo, não ignora o caráter de rito que se dá quando o “palhaço conquista seu lugar no circo”, mas considera esta relação como um processo de dar o protagonismo da formação ao próprio palhaço:

A presença de um coordenador na condução dos exercícios e, num determinado momento, desta transição da função de autoridade para o controle do próprio palhaço, concede ao processo de aprendizagem um caráter transmissível que é extremamente particular ao universo circense, cuja tradição é a passagem de pai para filho do saber técnico e artístico de uma habilidade, e que não se reproduz, muitas vezes em sala de aula, quando o professor não é um palhaço. (ACHCAR, 2007, p. 115)

Com isso, a perspectiva que se estabelece é a do favorecimento dos procedimentos autorais, a partir de uma dinâmica improvisacional com o condutor dos trabalhos. Na ausência da transmissão artesã de pai para filho, a *Madame*, neste caso, se faz como um instrumento análogo para esta passagem, mantendo vivo certo traço desta tradição.

Evidentemente, tal estratégia é marca dos meios formativos de palhaços de influência francesa, onde a palavra *Monsieur* e seu feminino *Madame*, que literalmente significam senhor e senhora, são usados como pronome de tratamento ao condutor dos trabalhos, como com *Madame Mnouchkine*, *Monsieur Lecoq*, *Monsieur Byland* e *Monsieur Gaulier*. Isto porque, suas interferências transcendem a lógica do picadeiro e também porque entendem a função, não como mecanismo opressor, mas como um modo de alguém de fora da cena guiar alguém de dentro dela.

Tal tratamento é um tanto jocoso. Advém da convenção de que, quando o condutor dos trabalhos joga com o palhaço (ou com outra máscara), o chama de senhor ou senhora.

E este, por sua vez, retribui a reverência se dirigindo da mesma maneira ao condutor. Surge daí uma brincadeira de falsa formalidade, que ultrapassa o jogo e adere ao professor ou diretor, denotando certa cumplicidade no ambiente de trabalho.

Outras perspectivas

Creio que tal estratégia possa ganhar outra dimensão, se compreendida ao lado de outras abordagens que também pedem um engajamento diferenciado do professor.

A pesquisadora Elizabeth Lopes (2011), por exemplo, ensina que o professor de máscaras, devido a este tipo específico de atuação, recebe uma denominação particular nos Estados Unidos: *mask coach*. Em suas palavras: “*Coach* quer dizer treinador, aquele que conhece profundamente seu time e toma decisões estratégicas mantendo o ânimo dos jogadores” (p. 120). E que, segundo a mesma autora, tal função irá encontrar na França uma outra definição: *maître*. Que, segundo esclarece, pode significar: “mestre, chefe, condutor, senhor” (idem). Então, o professor de máscaras, e o palhaço é uma delas, por um lado, pode ser aquele que treina, capacita, conduz, anima e mantém o espírito do grupo; tratando, ao mesmo tempo, de alguém que tem o conhecimento e infunde o respeito aos seus.

Uma outra perspectiva é a do *professor-personagem* relacionada às investigações sobre o *Drama como método de ensino* (CABRAL, 2006). Nesta metodologia, geralmente voltada para o Ensino Fundamental, ocorre uma espécie de investigação coletiva apoiada em técnicas e convenções teatrais. Neste contexto:

Quando o professor assume um papel ou uma personagem, os alunos relacionam-se com o assunto investigado de forma diferente da vivenciada em uma situação normal de aprendizagem. (...) O papel assumido pelo professor pode ser metaforicamente representado como um obstáculo, o qual os alunos precisam superar por meio de argumento, da negociação ou do compromisso. (idem, p. 20).

Guardadas as devidas distinções de contexto e finalidade, creio que esta é uma perspectiva que também aponta as ações da docência em sua nuance lúdica. Creio que as interações que venho discorrendo também sejam recebidas pelas turmas como um tipo de brincadeira, sem deixar de lado a questão apresentada. Com isso, abre-se espaço para uma construção de parceria por dentro da situação convencional de ensino. Ou seja, professor e aluno avançam do campo de suas relações convencionais, para uma troca que também passa a se dar na esfera simbólica da atuação. O tipo de mediação que o recurso traz, portanto, resulta num estímulo particular, diferenciado de todos os demais regimes dialógicos que o professor opera em aula.

Sob este ponto de vista, talvez seja esclarecedor o termo *professor-jogador*, defendido por Matheus Costa (2015), que também pesquisou as relações entre o professor e a máscara. Segundo ele:

Quando o professor-jogador interfere no jogo de seus alunos, ele participa dele e precisa entregar-se ao risco de conduzi-lo ao sucesso ou ao fracasso. Portanto, o professor, que utiliza-se do jogo em sala de aula, que tem o jogo como parte de seu ofício e dele participa ativamente como diretor, provocador e orientador, é também um jogador. (p. 15).

Esta reflexão corrobora com a linha de raciocínio que tracei até aqui e, de certa maneira, engloba os entendimentos anteriores, ao mesmo tempo em que traz certa neutralidade em relação às leituras potencialmente duras em torno do *Monsieur*. Ao fim, parece especialmente pertinente, à medida que aproxima ensinar e jogar, permitido que se diga que o professor é aquele que ensina jogando. Ou, como defendo, permitindo alinhar ensinar a brincar, coadunando com a dita *pedagogia do prazer*, que sugere estabelecer outras variações sobre o professor como aquele que: brinca enquanto ensina / ensina enquanto brinca; que brinca para ensinar/ensina para brincar; que ensina brincando que brinca ensinando e/ou que ensina a brincar/brinca de ensinar.

Experiência como *professor-jogador*

Uma vez que evito a menção ao palhaço na maior parte do tempo, neste caso não seria diferente. Por isso, quando proponho práticas nesta linha uso o termo *professor-jogador* para caracterizar minha atuação. Em todo caso, considero que, no processo de iniciação do palhaço, a superação do obstáculo da autoridade se faça mais importante que no âmbito escolar. Mas tanto em um contexto quanto no outro, antes de mais nada é imprescindível enfatizar o prazer de atuar como princípio. Vem daí toda a defesa da brincadeira que faço nesta tese. Ao contrário do ator, ou do palhaço em formação, os estudantes secundaristas não têm o estímulo da formação profissional como algo a se apegar para a superação dos desconfortos da cena. O que os impulsiona é a alegria da brincadeira. Portanto, parto do princípio de que estar em cena já é uma situação de demasiada exposição, na qual não tenho como medir a sensação de desconforto do outro.

Ao jogar com os estudantes, lhes proponho uma investigação em torno da ideia da presença em cena. Na proposta mais elementar, faço-lhes apenas um pedido: que se permitam ser observados por nós da plateia enquanto respiram. E as solicitações vão evoluindo para outras ações simples como: dizer o nome, espreguiçar, colocar ou tirar o sapato, até que seja possível investigar qualidades capazes de produzir interesse nos espectadores. Durante estas tentativas, faço uso da *instrução* de Spolin¹⁰⁷(1979). Com frases diretas, chamo a atenção para os acontecimentos da improvisação, sem interrompê-la: “relaxe os ombros”, “pise com o pé inteiro no chão”, “fale todos os fonemas”, “respire”, “aja sem representar”. Aos poucos, quando o grupo adquire familiaridade com este procedimento, vou ampliando as interferências de modo a provocar os indivíduos a darem respostas cênicas de acordo com seus comportamentos e repertórios pessoais.

¹⁰⁷ P.37.

Esta paulatina introdução de interferências faz parte do esforço de rechaçar traços que possam ser lidos como assédio, dando espaço para a construção de confiança. Assim, por exemplo, raras ocasiões convido nominalmente um estudante para ir ao palco e os que recusam participar de alguma das propostas são atendidos na maior parte das vezes. Procuro deixar claro, também, quando estou, ou não, jogando com eles. Pois, experimentalmente, verifiquei que, do contrário, muitas vezes, não percebem tratar-se de um jogo. Talvez a aura de autoridade do professor impeça a leitura de um comentário como uma ironia, ou como brincadeira.

Chamá-los pelos pronomes de tratamento senhor e senhora também ajudou na construção desta convenção, cabendo chamá-los pelo seu nome nas ocasiões em que estão fora de cena, marcando a diferença. Neste mesmo sentido, era revelador checar com o participante sobre o desenrolar dos acontecimentos: “Posso fazer um novo pedido?”, “O que gostaria de fazer agora?” Perguntas sinceras, calcadas na empatia, que permitem aferir o que se passa, ao mesmo tempo que os provoca. O mesmo para frases simples como “Nós gostamos de você”, “Sentimos sua falta”, “Sua roupa está muito bonita”, que fazem aparecer as nuances de suscetibilidades.

O que se busca, com isso, é a abertura para os estímulos que venham da relação com o outro, mesmo que não resultem em comicidade. Sendo este outro, provisoriamente, o professor. Mas, como em qualquer outra improvisação cênica, o que será possível, ou não, flutuará ao sabor das circunstâncias que se constituem no encontro entre os envolvidos. Deste modo, o que o professor propõe a um, poderá não funcionar para o outro, já que a natureza de cada atuante é distinta. Assim, o professor também precisará estar aberto para interferir de maneira diferenciada em função da realidade de cada situação. Mas, ao fim, mais importante que a qualidade da atuação, é assegurar o cumplicidade entre os participantes.

Potencial emancipador

Creio que tais possibilidades de jogo, constituem-se como uma condição em que o professor, de fora da cena, não só assiste ao estudante, mas mantém-se junto, co-atuando com ele, criando oposições, urgências, provocações mas, acima de tudo, o apoiando no transcurso do trabalho. E, é a partir deste aspecto que surge a questão da autonomia em um viés semelhante ao que apresentei de Paulo Freire (1997, 2019). Pois, dentro desta relação, não há o certo ou o errado, a pergunta e a resposta estabelecida. O que há é uma espécie de diálogo, de ações e provocações. Como também afirma Lecoq:

Qualquer um pode dar um tema de improvisação, o problema é saber o que se dirá depois! Não se trata de transmitir um saber automático, mas de tentar compreender junto, de encontrar entre o aluno e o professor um ponto alto, que faça com que o professor diga a seus alunos coisas que nunca poderia ter dito sem eles e nos alunos, suscite, por meio da vontade, da curiosidade, um conhecimento. (2010, p. 49)

Ao interferir, o professor não só não sabe a resposta cênica que receberá, como tampouco sabe como ele próprio reagiria se estivesse no lugar do aluno. Então, enfrenta junto a ele os mesmos desafios que a cena traz, partindo de onde aquele esteja. Se no universo das máscaras, diz-se que a plateia funciona como um espelho, o professor, neste caso, seria o “espelho falante” que transforma instantaneamente em estímulos verbais as sensações daquilo que vê.

Há, então, um tipo de engajamento que coloca o docente em uma condição limítrofe entre um espectador e um atuante, permitindo oferecer uma visão complementar àquela da cena. Suas interferências instigam e situam o atuante sobre como ele está indo, o auxiliando a consolidar diferentes compreensões sobre atuar no palco. Com o tempo, então, o atuante não precisa mais das interferências do professor, pois desenvolve um modo pessoal de formular suas próprias questões e lidar com os embaraços como

tentativas de resposta. Isto é, adquire uma consciência dos mecanismos que possui para a produção do riso e, a partir daí, é capaz de elaborar, por si só, seu repertório.

Sob esta ótica, pode-se afirmar que é artisticamente emancipado. Uma autonomia conquistada na relação com seu *Monsieur*, como uma consequência de uma mediação, que suprime a si própria, posto que se realiza de modo a progressivamente tornar-se desnecessária. Há, então, um visível alinhamento à metáfora do *mestre ignorante*, pois o professor não sabe aquilo que o aprendiz sabe, mas sabe fazê-lo descobrir sua própria sabedoria – quiçá uma sabedoria da bobagem! Ou, em outros termos, poderíamos dizer que houve uma emancipação do palhaço pela via do riso.

Estação terminal: O professor que me tornei

A etimologia da palavra ofício, segundo Larrosa (2018, 2019, 2020), liga-se ao trabalho do artesão realizado em sua oficina e as suas ações em função de sua condição. Segundo ele, o ofício do professor possui:

Algo que tem a ver com artesanania e com a realização de um trabalho, e algo que tem a ver com uma condição e com a realização justa e adequada dessa condição. Nesse último sentido, o ofício é o que faz que alguém se comporte de maneira consequente com o que se é. (...) O ofício supõe uma indistinção entre o que se faz e o que se é. (LAROSSA, 2019, p. 301)¹⁰⁸

Na lógica artesanal, as dimensões ética, pessoal, técnica e os saberes, encontram-se indissociáveis. Portanto, as noções, já revisitadas de *ser*, *saber* e *fazer* formam uma unidade cujos elementos se influenciam reciprocamente. Tal percepção, dá a pensar se, quando alguma das tentativas de implementação não funcionaram a contento, era porque algum destes aspectos não estava acompanhando os demais em igual proporção. Tendo a

¹⁰⁸ Livre tradução para: “Algo tiene que ver con la artesanania y con la realización de una obra, y algo que tiene que ver con una condición y con la realización justa y adecuada de esa condición. En este último sentido, el oficio es lo que hace que alguien se comporte de un modo consecuente con lo que es. (...) El oficio supone una indistinción entre lo que se hace y lo que se es.”(LAROSSA, 2019, p. 301)

pensar que sim. Pondero que os aspectos formais das mudanças implementadas, de alguma maneira, foram de mais fácil introdução que uma modificação nas atitudes do professor. Mas, ao fim, as atitudes foram e são o que mobilizaram e justificaram as formas.

O que quero apontar é que há um vínculo entre determinada estratégia e a postura do professor ao desenvolvê-la. Se não, como propor práticas lúdicas sem um sentido pessoal de fruição? Ou, como manter um atitude geral desrepressiva usando mecanismos impositivos? Por esta razão, precisei reinventar por completo as relações e os dispositivos, o que me demandou uma permanente ação de auto-observação, para reconhecer meus próprios comportamentos diante das novas configurações que se davam. Logo, uma investigação pessoal caminhou *pari passu* com a investigação de estratégias.

Sob este aspecto, foi importante ter me mantido em constante exercício artístico durante toda a investigação. Além da citada residência na Enfermaria do Riso, estive em diversas oficinas de formação, de diferentes abordagens dentro da mesma linguagem. E aqui, me sinto impelido a mencionar alguém importante que me auxiliou durante este ponto da investigação: o Arame - minha porção palhaço, meu eu-cômico, excêntrico, anárquico, espalhafatoso e performático.

Arame é a corruptela do meu próprio nome. Me chamam assim na vida quando querem tomar certas liberdades, brincar, me provocar, ou simplesmente porque têm intimidade comigo. Então, o palhaço Arame, me ensinou isso que, informalmente diz-se de “não se levar a sério”. Nas vezes que o tom professoral, o dogmatismo, ou a austeridade quiseram se instalar, foi ele quem me ajudou a espantá-los. Vaidoso, o Arame se penteia, passa gel no cabelo, se veste com esmero, pois se considera sempre o mais elegante. Ao fim, têm um ar de “arrumadinho”, ou de “puxa-saco”. Assim, ele me ensina o ridículo das falsas aparências, da vaidade e da futilidade de certas formalidades. O descrevo na terceira pessoa para estabelecer uma distância inexistente, já que se trata de uma elaboração

estética de minha própria personalidade voltada para a atuação. Sou eu me dando um amplo exercício de liberdade, ao ponto de brincar com minha própria identidade.

O trago à baila para descrever o quanto atuar como palhaço me permitiu elaborar alguns dos conflitos e questões inerentes ao processo em que estive envolvido. É costumaz que se diga que, no âmbito terapêutico ou educativo, nos processos com crianças e adolescentes, venha à tona a criança ou adolescente que se foi. Não poderia ser diferente com o palhaço que a todo momento participou desta investigação, mediando relações, guiando meu olhar sobre os fatos e as coisas.

Contudo, o principal motivo de mencionar minha atividade como palhaço, foi a evidente semelhança que emergiu entre o processo que me levou a chegar ao Arame e o processo que passei como professor para implementação das práticas que apresento. Semelhança esta que atribuo ao fato de que as duas trajetórias se tratam de aprendizados do ofício, portanto, partilham de um conjunto de valores que se liga: “A materialidade do trabalho, a tradição que se inscreve, a marca subjetiva do artesão, a sua presença corporal. Remetendo também a isso tão velho de fazer as coisas bem” (LAROSSA, 2019, p. 304).

Palhaço e professor artesãos

Destacarei, então, pelo viés da artesanaria, algumas das características percebidas como comuns aos dois ofícios, criando um paralelo entre eles.

O palhaço, assim como o professor, produz seus artefatos. A calça que apita, a flor que espirra água, ou o penteado, são artimanhas do palhaço, do mesmo modo que o são a fotografia selecionada, a ribalta, ou o *pendrive* de músicas de aula do professor. São como ferramentas que lhes servem de maneira precisa para seus fins. Por isso, dificilmente delegam a tarefa de providenciá-las a terceiros. Escolhê-las, elaborá-las, aperfeiçoá-las,

usá-las nas ocasiões que consideram propícias estão no rol de seus afazeres e caracterizam sua maestria.

Entretanto, os dois ofícios, na maioria das vezes, não se caracterizam pela originalidade, mas sim, pela promoção de rearranjos de dispositivos, práticas e repertórios, em função de determinado contexto de trabalho. O palhaço aprende a fazer uma entrada, uma queda, ou um truque, que já existem na tradição circense; assim como, o professor aprende um exercício, um conceito, ou uma dinâmica pré-existentes no meio educacional. Em ambos, a preocupação não está em certo ineditismo em torno do que fazem, mas no modo como o fazem. Qualquer palhaço poderá tomar uma torta na cara, mas a reação de cada um ao recebê-la é que os diferencia. O mesmo para o professor de Artes Cênicas que apresenta princípios de atuação. Sua singularidade está nas maneiras com que lida com as propostas que escolheu, mais do que nas propostas em si.

E aqui, um dos pontos que, creio, seja dos mais interessantes e, por que não dizer bonitos? O professor e palhaço descobrem-se no fazer. O primeiro da aula, o segundo da cena. O palhaço pode descobrir: que é bom dançando, que determinado trejeito provoca riso, ou que joga bem mudo; enquanto que o professor tenta formular um enunciado, um tipo de avaliação, ou um exercício e, ao fazê-lo, percebe, não só como as turmas vão reagindo, mas como ele próprio se sente. Larrosa, em seus cursos voltados para formação docente, chega mesmo a falar em “trazer à luz o professor que todos levamos dentro” (2020, p. 35)¹⁰⁹. O que evidencia uma notável simetria com “a busca do próprio palhaço”, tão comum nos processos formativos.

Ambos os caminhos tratam-se de investigações sutis em torno de um fazer que, por ser colado à personalidade, assemelha-se às chamadas *práticas de si*, tal como pensadas

¹⁰⁹No original: *Para que la conversación que pretendía para el curso fuera posible, había que sacar a la luz al “profesor que todos llevamos dentro” y, por consiguiente, al “amor a la escuela que le subyace.* (LARROSA, 2020, p. 35)

por Foucault (1984, 2011). Segundo as quais, o indivíduo efetiva operações sobre o próprio corpo e pensamento, promovendo uma transformação pessoal em direção a diferentes estados de aprimoramento. Então, na formação destes ofícios, se dá um processo análogo, estabelecendo uma maior receptividade àquilo a que se propõe (ensinar ou fazer rir, emocionar). Até que, em algum momento, as ações características destes fazeres já não são exteriores ao indivíduo, mas constituem seus próprios gestos. Talvez seja neste momento que o indivíduo veja-se como o que passou a ser: professor ou palhaço.

E, mesmo após descobrir-se como tal, após desempenharem suas funções, ambos fazem os mesmos tipos de pergunta: Gostei das minhas escolhas de hoje? Deu tempo para fazer o que programei? Quanto ao temperamento, por exemplo, já ouvi uma declaração idêntica ser dada por um palhaço e por um professor de matemática: “já fui mais durão mas, agora...” Ora, o que é isso senão descobrir como desempenhar melhor seu papel? Em vista disso, fica claro como os fazeres de cada ofício passam a se constituir como operações que estabelecem conexões psicofísicas, agindo sobre a própria subjetividade dos indivíduos ao ponto de redefinir as maneiras de encarar as coisas para consigo, para com os outros, e para com o mundo.

Por fim, uma vez que a obra de ambos não é exatamente um objeto palpável, e sim, aquilo que suas ações proporcionam nos outros, partem de onde estão, com quem estão, e a resultante do seu trabalho são os efeitos de suas presenças. É por isso que, tanto no caso do professor, quanto no do palhaço, seus ofícios e quem são se constituem como uma unidade em seu ser, adquirindo uma conotação existencial. Quero dizer: são o que são em tempo integral, em seu modo de ver, sentir, pensar, agir e estar no mundo. E assim, cada professor mostra-se único e cada palhaço também o é.

Docência pela/para artesanaria

Ao estabelecer este paralelismo, penso em meus próprios processos de descoberta e exercício nestes ofícios, o que não impede que se estendam a outros palhaços, ou professores. Observo também que, como o meu caso trata-se da docência de uma linguagem marcadamente artesanal - não só por ser ligada ao palhaço, como por ser fundamentada nas Artes Cênicas-, as parecenças destes processos se amplificam ainda mais. Assim sendo, descrevo sobre uma dimensão artesã em uma docência calcada na artesanaria que identifico na arte do palhaço. Ou seja: uma docência *pela e para* artesanaria.

Em detrimento de ter trilhado ambos os caminhos, cabe apontar que o fazer do professor é o que tenho dedicado mais tempo e esforço, resultando naquele que mais tem me marcado ultimamente. Faço esta localização por entender que, não obstante ao fato de se influenciarem reciprocamente, já que corporificados por uma mesma pessoa, tratam-se de saberes específicos que, ao fim, se propõem a ações diferenciadas.

Os distingo lembrando de um antigo debate, quando eventualmente defendia-se a ideia de que basta ser um bom artista para saber ensinar. Nestas ocasiões, era comum ouvir o perverso ditado que dizia: *Quem sabe faz, quem não sabe ensina*. Até que a maturidade das licenciaturas em Artes Cênicas no Brasil consolidou o entendimento de que os saberes do artista não estão voltados para a oportunização de seu compartilhamento, e sim, para sua auto expressão junto ao público. Em outros termos: não basta ter um saber, há de se ter a capacidade de transformá-lo em algo ensinável e aprendível, evidenciando a falácia daquele anacrônico adágio.

Por este ângulo, as reflexões que fiz em torno das minhas práticas, podem ser vistas como a passagem de um ofício ao outro. Talvez o diretor teatral, que também sou, ainda não tivesse dado espaço para o professor que eu poderia vir a ser. Ainda não havia

tirado meu professor para a luz por completo ou, como se diz no jargão atual: meu lado professor “não estava totalmente fora do armário”. Desta maneira, a sucessão de ações investigadas foram acompanhadas da mudança de papéis: partindo do *diretor-professor*, passando pelo *artista -docente*, até me aproximar ao *professor jogador*, que é como me vejo agora.

E, isto de “dar espaço para o professor”, implica em abdicar de certas expectativas como artista e, conseqüentemente, em abrir mais espaço para os estudantes. Se é verdade que o professor joga com o estudante, colaborando com seu desenvolvimento, o contrário também se confirma. Mesmo que na maior parte das vezes não saiba, o estudante joga com o professor ensinando-o a fazer o que se propôs a fazer, a ser quem é. Logo, o estudante é quem faz do professor o professor.

Desembarque

Creio ter ficado evidente, que não tratou-se simplesmente de melhorar o que já praticava, e sim, de modificar todo um eixo de intencionalidades em torno da docência. Por isso, precisei não só reinventar propostas de cursos e exercícios, como também, rever concepções e me voltar para as pequenas tarefas cotidianas relativas ao ensinar. Foi isto que me motivou a enveredar pelas vias da docência como ofício. Portanto, ao verificar se as maneiras de fazer estavam indo no mesmo sentido que desejava fomentar, acabei por redesenhar inteiramente as circunstâncias das aulas.



IV
CHEGADAS

Em uma escola secundarista de formação técnica no campo da ciência e da tecnologia, um desavisado indivíduo vem a saber que nos cursos consta a disciplina de Artes Cênicas. Tal matéria adota como eixo de suas atividades o palhaço e a palhaçada. Neste contexto, que juízos tal indivíduo poderá estabelecer sobre este fato:

- (A) Que o tempo dedicado a tal atividade não serve para nada;
- (B) Que abre-se espaço para brincadeiras no ambiente escolar;
- (C) Trata-se de um incentivo à bobagem;
- (D) É um aprendizado inútil;
- (E) Todas as respostas anteriores (e isso é muito bom!)

Nestas *Chegadas* – no plural –, desenvolvi como a aparente não seriedade da disciplina, amplificada pelas proposições ligadas ao palhaço, configurou-se como um estratagema pedagógico que funcionou semelhante à operação cavalo-de-Tróia, inserindo na sala de aula práticas de alcances múltiplos: relacionais, estéticos e políticos. Deste modo, neste momento que sinaliza o fim da viagem, me deterei nas constatações mais emblemáticas acerca dos valores trazidos pelas novas práticas ao processo de ensino-aprendizado.

Check out

Comecei esta tese a partir de uma hipótese concreta, calcada na leitura da escola em que trabalho como um ambiente opressor, a que minha ação deveria se opor. No pré-projeto de pesquisa escrevi: “A aposta é que tal abordagem possa se contrapor ao controle, à ordem, à disciplina e à homogeneização do ambiente escolar, trazendo algo da potência transgressora do palhaço e, neste sentido, possa funcionar como uma plataforma de ensino com formas e estratégias próprias, de caráter transversal e emancipador para o ensino das Artes Cênicas.”¹¹⁰

¹¹⁰ Retirado do parágrafo: “o problema central enfrentado por esta proposta, pode ser sintetizado nos seguintes termos: dentro de um ambiente de ensino convencional, com sua hipertrofia curricular, suas múltiplas práticas de controle e avessa aos saberes estéticos e/ou artísticos; em uma juventude com certa

Não a expus ao início da tese, como de praxe, por considerar que levaria a uma falsa leitura sobre o texto subsequente, a medida que não reflete plenamente o que compartilhei até aqui. Isto significa que, ao longo destes anos de investigação, passei a discordar de mim mesmo, em certos termos. Pois, uma vez que a investigação tratou de um objeto dinâmico, que foi sendo alterado enquanto pesquisado, eu e o objeto mudamos.

Contudo, mesmo não entendendo a questão no modo como a formulei, não a invalidei por completo, tanto porque ilustra um grande movimento da investigação, quanto porque, ao tentar comprová-la, me pus em movimento. Movimento este, que me levou a constatar que estava me apoiando em uma falsa premissa, como se a escola fosse a principal, se não única causadora do sofrimento por possíveis autoritarismos e, que não fosse capaz de fomentar autonomia em seus estudantes.

O que verifiquei logo no início deste estudo é que, em condições boas ou más, a escola oferece consistentes opções de caminhos aos educandos, rompendo com um possível determinismo social, que sugere como única opção aquela via delineada pelo contexto de nascimento do indivíduo. O que significa que, as vias escolares se diferem dos mundos de origem da maior parte dos jovens, permitindo que façam suas próprias escolhas pessoais ou profissionais. Os indivíduos podem, eventualmente, até abandonar a instituição antes da conclusão de seus cursos, que ainda assim, levarão consigo ganhos extraordinários: saberes, amigos, lembranças. Onde pode-se inferir que, ora, segue oferecendo a produção de autonomia!

Ao afirmar isso, penso tanto nos estudantes de hoje, quanto naqueles da mesma geração que a minha que, ao concluir seus cursos na instituição, foram seguir carreiras exitosas em outras áreas: Arquitetura, Engenharia, Jornalismo, Música, Direito,

limitação aos aspectos sensíveis, afetivos e relacionais; como estabelecer um processo de ensino-aprendizado de Artes Cênicas, que prime pela autonomia do aluno, encare as questões de identidade, e ressignifique o universo teatral? ”

Medicina, entre outras. Todos estes, em detrimento de escolhas tão distintas, apontam a mesma escola como elemento central em suas formações.

Pessoalmente, considero que a escola foi dura com minhas expectativas de estudante. Embora, o que eu esperava fosse centrado em meu restrito universo de adolescente. Não há margem à dúvida de que tratava-se de uma escola mais rígida, prepotente e elitista; que definia os saberes que cada indivíduo deveria adquirir, dentro de determinado espaço de tempo, preterindo saberes que cada um trazia consigo; sendo que alguns destes traços perduram até hoje. Mas, parte da minha dificuldade também era fruto da falta de vocação em torno do mundo da ciência, que, à época, me era apresentado como principal caminho.

Por mais paradoxal que pareça, também foi ali que, por contraste, descobri minha vocação pelo teatro. E me refiro à vocação como aquela lógica primeira de chamado – do latim: *vocare* – quando algo no mundo lhe “chama a atenção” para si, que lhe toca. María Zambrano (2002) fala mesmo em amor, cuidado e responsabilidade com algo do mundo, ao ponto de orientar um caminho. Por esta via, então, a vocação não seria exatamente uma escolha, mas uma resposta. Afinal, somos sensíveis a alguns signos e a outros não.

Recordo com desconforto da minha insensibilidade para certas abstrações em torno dos átomos que, em certa ocasião, me levou a sair da aula, angustiado pela dificuldade de entendimento. Ao voltar e ver a matéria no quadro, tive a nítida impressão de que entrara na sala errada, de um período muito mais avançado. O que estou sustentando é que a descoberta de uma possível vocação também passa pelo reconhecimento (muitas vezes, doloroso, é claro) de nossa inépcia em outros aspectos. Ao distinguir o mundo que não me dizia respeito, pude aventar, claramente, aquele a que eu era sensível e gostaria de dedicar minha vida. Então, algo desta angustia pode ser

minimizada, mas, em última instância, certo desconforto parece mesmo fazer parte do processo de amadurecimento.

Trago este aspecto de personalidade com ares de confissão porque entendo que tal elaboração como um presente que a investigação me deu, oportunizando a possibilidade de fazer as pazes com o meu passado e com a escola. Somente a partir deste entendimento que o presente estudo pôde chegar a este ponto. Somente com os olhos livres, pude identificar que as principais causas do mal-estar que encontrei ao chegar na instituição, estavam no sistema dominante, que promove a sistemática desumanização dos indivíduos, com múltiplas consequências individuais e sociais, tal como expus nos *Preparativos de viagem*.

Percebi, então, que tais consequências reverberam na instituição escolar. Por vezes, são ali replicadas, mas não têm nela sua origem. É claro que há uma série de enfrentamentos a serem travados na escola. Todavia, lá ainda é o lugar que pode salvar o estudante deste turbilhão de influências nefastas, fazendo com que ele as identifique como tal e as oponha, se assim o quiser.

Desfazendo as malas: A escola como *skholé*

A partir desta mudança de olhar, creio que as estratégias desenvolvidas buscaram se aproximar ao sentido primeiro da palavra escola, cujo étimo grego *skholé* relaciona-se com as ideias de: tempo livre, ócio, descanso, ou tempo “para nada”. (MASSCHELEIN & SIMONS, 2018). De modo distinto ao que contemporaneamente entende-se por tempo livre, neste caso, opõe-se ao tempo do trabalho (escravo, no caso dos gregos) e ao tempo das questões domésticas. Segundo esta lógica, o que a escola faz, ou deveria fazer, é oferecer um espaço em separado do mundo, onde seja possível produzir um tempo outro:

o de estudar, que também seria distinto do tempo do mundo. Ou seja, um tempo e um espaço não utilitário, ou produtivo, por assim dizer, em que se possa examinar o mundo com algum distanciamento.

Penso ter me aproximado desta compreensão por entender que a própria definição de jogo, segundo Huizinga (1999) já encaminhava para o entendimento da suspensão da temporalidade cotidiana, produzindo uma variação da realidade, provisória, sendo esta uma das ideias centrais da investigação. Recupero que, ao citar as múltiplas acepções em torno deste conceito, já havia indicados os sentidos de: ter prazer com alguma coisa, entreter-se, recreação, divertimento e ócio com o mesmo sentido de tempo livre¹¹¹. Volto a apresentá-las porque não creio que seja coincidência a semelhança que se apresenta com os sentidos originais da palavra “escola”.

Evidentemente, que não defendo a sinonímia entre os étimos, afinal, cada qual passou por seus próprios desdobramentos semânticos e linguísticos. Porém, empiricamente, constato que o ensino das Artes Cênicas caminha na mesma via não utilitária do tempo/espaço. Na abordagem que desenvolvi, a partir das brincadeiras do palhaço, esse potencial se amplificou ainda mais, sendo capaz de interromper a corrida do dia a dia para criar “um tempo outro” redimensionando também o espaço escolar.

Dentro do ambiente escolar é muito forte a ideia de que estudar é um investimento (no sentido mercantil). Segundo esta visão, quanto mais “investe-se” no estudo, maiores seriam os salários a serem recebidos no futuro. Os momentos de folga, assim, apenas se opõem aos do trabalho escolar. E, aqui talvez a palavra seja mesmo essa: “trabalho”, porque o *status* e a exigência é semelhante ao da atividade laboral. Portanto, na maior parte das vezes, o intervalo entre os trabalhos escolares não resulta em tempo livre, pois

¹¹¹ P. 33.

deve ser aproveitado de alguma forma, seja estudando, ou entretendo-se, para que, depois, o indivíduo esteja recuperado para trabalhar mais. É um tempo privatizado, pode-se afirmar.

E aqui, vale distinguir que brincar é diferente de entreter-se, tal como entendido nos dias de hoje, cujo sentido é demasiadamente atrelado ao consumo. O entretenimento tem algo de gastar dinheiro com uma suposta diversão. A título de entreter-se: consomem-se nos *shoppings*, compram-se objetos diversos, jogam-se *games*, “maratonam-se” séries e filmes. Porém, em todas estas atividades, o desejo é capturado e o corpo é subtraído de suas potências. Delegam-se as telas de diferentes tamanhos às vivências e sensações que o corpo já não produz. Como compensação, em busca de alguma concretude, compra-se.

Nos ambientes dedicados ao consumo, determinada marca atrelada a um objeto como um boné, o transforma em uma mercadoria, no qual atribuem-se propriedades excepcionais, criando uma espécie de aura mágica: não é mais um boné, é um boné da *Adidas*, por exemplo. Portanto, não importa muito seu uso: se serve para proteger a cabeça do sol, do vento ou do frio. E sim, o valor imaterial que surge do fascínio despertado pela marca. Algo como uma fantasmagoria da mercadoria, para usar uma terminologia de Walter Benjamin (1989). A mercadoria comprada, na maior parte das vezes, oferece uma satisfação semelhante aos objetos de fetiche, que têm pouco valor de uso, já que o mais importante é possuí-los (AGAMBEM, 2007). Ou, usá-los somente para o prazer momentâneo de lembrar que são seus, que os possui. O que, muitas vezes, é seguido de um grande vazio, induzindo a busca por outro objeto, geralmente por uma nova compra.

De maneira diametralmente oposta, as práticas exercidas possuem finalidades voltadas para si mesmas, que não têm como função o ganho, ou o gasto de dinheiro. O único investimento é o de energia, que volta-se simultaneamente ao praticante em termos de entusiasmo. Trata-se então de um tempo que é livre do trabalho e liberado ao prazer

de estar juntos, fazendo coisas no espaço vazio do palco. Com a diferença também que o prazer ali produzido permanece como uma sensação corporal relativamente duradoura, e que tende a aumentar com a continuidade da prática, produzindo a intensa sensação de satisfação pessoal e coletiva.

Quanto aos objetos, a relação que o palhaço com eles estabelece produz resultados opostos ao do fetiche em torno da mercadoria. Em seu jogo – como nas brincadeiras infantis –, um objeto sem valor comercial, como um velho paletó, pode ser utilizado como uma capa mágica, ou uma armadura medieval, por exemplo. Não importa, portanto, seu valor material, mas o uso que lhe dá. Note-se aí que ambas são operações simbólicas de transformação, porém, se no primeiro caso ocorre o impedimento do uso pleno do objeto, no segundo caso, a atribuição de um novo significado é uma ação que restitui o acesso livre ao objeto, permitindo-lhe novos usos. Ou seja, trata-se de operações de sacralização e profanação, respectivamente, tal como debatido nos termos de Agamben (2007)¹¹².

Para além da profanação das peças de vestuário, que exemplifiquei por terem sido amplamente discutidas, as práticas exercidas produziram diversos processos de desconstrução simbólica estendidos a diferentes âmbitos, dos quais tratarei mais adiante. É isso que me leva a crer que, ainda que apenas ao longo da duração das nossas aulas, conseguimos produzir um tempo livre e uma outra relação com o espaço escolar. Mesmo sabendo que, em algumas ocasiões, o conseguimos mais que em outras, chegamos ao melhor sentido da palavra *ócio*. E, no momento que o capitalismo convence a todos que tempo é dinheiro e, como tal, não pode ser desperdiçado, produzir uma outra experiência de tempo é uma conquista a ser celebrada.

¹¹² P. 52.

Portanto, diante da impossibilidade de modificar a escola enquanto instituição “formadora”, penso que, ao menos, pude propor um contraponto aos seus *modus operandi* predominantes. Por dentro dela, redesenhamos relações, proposições e protocolos, andando em direção a outro modo de experienciar o mundo. Então, levando em consideração que a escola não é apenas uma configuração arquitetônica, a modificamos no espaço-tempo das nossas aulas.

Ancestralidade

Ainda pensando na necessária oposição ao entretenimento oferecido pela cultura de massa, outra característica do entrelaçamento entre as brincadeiras e a arte do palhaço, é que representam um conjunto de elementos importantes enquanto capital cultural, por sua origem na cultura popular, fundamentados na tradição e na ancestralidade.

Tratam-se, pois, de práticas que vêm de uma cadeia de transmissão que perpassa centenas de anos e milhares de acontecimentos. Isto significa que, a partir delas, se deram sucessivas interações entre as pessoas, que as adaptaram às circunstâncias, aos ambientes e às mudanças sociais, lhe deixando marcas. Creio que venha daí o encantamento pelas histórias dos artistas errantes, dos bufões de feira, dos bobos da corte, enfim, em torno de todos aqueles que viveram no limite existencial a partir de sua arte.

A linguagem do palhaço herda tudo isto e chega aos nossos dias guardando em si os resquícios da passagem destes artistas, seus segredos e materializando suas transformações. Pode-se pensar que há uma genealogia que nos liga, virtualmente, a todos os saltimbancos que se têm notícia: Téspis, Ruzante, Joseph Grimaldi, Footit e Chocolat, Benjamin de Oliveira, Arrelia, Carequinha, Xuxú, entre outros tantos, célebres ou não, mas que deram continuidade às ações que chegam a nós. E isto, dá forma, sentido e

identidade à grande família humana no ramo dos palhaços. São práticas, portanto, que evocam a infância da humanidade e mantêm um sentido de permanência e pertencimento.

Apesar de não ter feito da ancestralidade uma objetiva frente de trabalho, suas questões atravessaram as práticas, sendo muitas vezes, intuídas e verbalizadas pelos estudantes, que perceberam a conexão sub-reptícia entre os arranjos das brincadeiras e da máscara, com ritos e mitos imemoriais. Segundo Huizinga:

Mesmo para o adulto civilizado de hoje, a máscara conserva algo de seu poder misterioso, inclusive quando ela não está ligada a emoção religiosa alguma. A visão de uma figura mascarada, como pura experiência estética, nos transporta para além da vida quotidiana, para um mundo onde reina algo diferente da claridade do dia: o mundo do selvagem, da criança e do poeta, o mundo do jogo. (1999, p. 30).

Seguramente, esta é uma das potências da brincadeira: acessar segredos irracionais, poéticos e, por que não dizer, mágicos da humanidade. Assim, mesmo não nomeada antecipadamente como tal, esta força esteve e está lá. É despertada quando se atua, florescendo nos ânimos dos participantes. Assim, apesar de não aprofundar este ponto na investigação, é mister sinalizar as perspectivas que se abrem, já que possui entradas para vias antropológicas, para os estudos da performance e para abordagens ascéticas. Por ora, as menciono para dar conta da dimensão e da complexidade reveladas no trato com este universo.

O que fica evidente, então, é que, uma vez que a oferta da indústria cultural tende ao banal e ao descartável, o palhaço e as brincadeiras apontam para a direção oposta, trazendo um conjunto de valores, fazeres, histórias e imagens que constituem um acervo inestimável de bens imateriais da humanidade, que modificam suas dinâmicas internas, mas mantêm seu valor como tradição.

Assim, ao franquear o acesso dos estudantes a este universo, os confrontamos de maneira significativa com uma outra realidade. Talvez seja essa uma das funções da escola: transmitir um modo de relacionar-se com objetos e fatos distintos do repertório

do educando e daí produzir, interesse, cuidado e, inclusive, amor por tais elementos do mundo. Afinal, se tradições como estas chegam tão potentes até os dias de hoje, é porque foram importantes para gerações anteriores, ao ponto de merecerem seu zelo e manutenção. Deste modo, ao conectar-se a este universo, os estudantes têm a oportunidade de conectar-se também com a ancestralidade, a memória, a força, o mistério e a beleza que lhes são inerentes.

Mediação

Ao mesmo tempo que trata-se de um universo singular, possui suas próprias chaves de aproximação. No grupo de ações ligadas ao ato de ensinar, há uma tarefa central que relaciona-se à uma espécie de tradução, ou intercessão, entre o universo do estudante e a matéria de estudo. Logo, outro ganho trazido pelas brincadeiras foi a sua potência mediadora, dada a possibilidade de apresentar um novo universo a partir de outro já conhecido.

Sabe-se que tais características são as que fazem com que muitas disciplinas se apropriem de sua ludicidade como estratégia pedagógica, muitas vezes, de maneira forçosa ou esquemática. Em nosso caso, entretanto, os signos do teatro, se não são exatamente os mesmos, são muito parecidos com os da brincadeira. A partir desta semelhança, torna-se possível reduzir gradativamente a distância entre um saber e outro (RANCIÈRE, 2007).

Na ação de brincar, os indivíduos puderam partir de seus próprios saberes ligados a: atenção, imaginação, resposta motora e ritmo, por exemplo; os aguçando, os amplificando e os redirecionando para uma outra possibilidade: a cena, constituindo, assim, um caminho que parte do já conhecido e vai em direção ao não sabido. Neste

percurso, levam consigo a pré-disposição e a abertura de um universo ao outro, da brincadeira a atuação.

Por ora, fica claro que as diversas ações ligadas ao *brincar*, - descritas naquela relação de verbos arrolados - estão mesmo no cerne da atuação do palhaço. Pode-se distinguir conceitualmente, ou estilisticamente, uma da outra, mas, em termos de vivência, representam o mesmo tipo de fruição. Com isso, brincar confirmou-se como um atalho para a ideia de atuar.

E, se a brincadeira como exercício cênico também não é algo exatamente novo, ao menos, vinha se disfarçando demasiadamente ao comparecer nas reflexões acadêmicas, geralmente sob a forma de “exercícios”, “dinâmicas”, “treinamentos” ou, na melhor das hipóteses, de “jogos”. O que seria uma tentativa de travesti-las de seriedade, para, pretensamente, produzir credibilidade, menosprezando sua chama dionisíaca.

Ao início desta investigação, também temi o possível descrédito que poderia relacionar-se com a ausência de seriedade ou de utilidade destas estratégias. Mesmo antes de propô-las, em inúmeras as ocasiões ouvi frases do estilo: “Qual é a utilidade disso?”, “Em que isso me vai ser útil?”, “De que serve isso para mim?”. Perguntas recorrentes no ambiente escolar em relação à presença da disciplina de Artes Cênicas na matriz curricular.

Ao ouvi-las, muitas vezes, senti-me impelido a responder: que o exercício da atenção múltipla que os atores praticam – com o corpo, a dramaturgia, o espaço e a plateia – poderiam servir a quaisquer profissões; que a consciência do corpo é um fator de saúde e bem-estar generalizado, que faz parte de várias experiências profissionais; que a comunicação verbal-corporal-discursiva é essencial no desenvolvimento de todos os

indivíduos, em quaisquer carreiras; assim como, a percepção estética do mundo e a sua capacidade de lê-lo; a criticidade; a imaginação; a função social das obras de arte, etc.

Talvez, a partir de agora, responda que as Artes Cênicas, não servem para nada, que são inúteis! E que, inclusive, a estudamos por sua inutilidade. E a partir daí, começarei a recomendar a necessidade e a urgência de estudar outras inutilidades, como: caligrafia; *beat box* e percussão corporal; crochê, tricô e ponto-cruz; escrever sonetos e redondilhas; dobrar origamis; jogar bilboquê, diabolô e outros malabarismos; tocar cravo, oboé, harpa, ou outros instrumentos musicais; afinar pianos; revelar fotografias; aprender passos de samba, de frevo, de jongo; a confeccionar sapatos, máscaras e chapéus; o cultivo de hortas e árvores frutíferas; entre outras atividades ditas inúteis.

Evidentemente que a ironia desta afirmação vem da percepção que a ideia de utilidade, ou de “servir para”, encontra-se muito ligada aos dispositivos de poder, que se apoiam na eficiência, na eficácia e na excelência. Que, não por acaso, relacionam-se com o vocabulário que vê o estudo como investimento. Em uma época em que “tudo pode ser comprado”, que delega-se todo tipo de tarefa aos aparelhos eletrônicos, as ações que se desenvolvam a partir do uso das mãos e do corpo passam a ser consideradas obsoletas ou inúteis, assim como, o riso e o prazer são entendidos como não produtivos. Porém, são práticas que nos colocam presentes naquele espaço, propondo sua própria fruição do tempo e falam de uma forma específica de estar no mundo. Portanto, são atividades que produzem significado para quem as realiza. Um sentido pessoal e singular que justifica sua prática.

Sabe-se que o ensino de Artes Cênicas é, por princípio, não mecânico e não-utilitarista, já que não se trata de um aprendizado da repetição, nem tampouco, de um conhecimento diretamente aplicável na maior parte dos ofícios. Com o palhaço e suas

brincadeiras, isto torna-se inequívoco. Mas, aí reside mais uma das potências trazidas por suas práticas: a capacidade de fazer com que as pessoas se sintam vivas.

A produção de situações imaginárias do palco cumpre uma função semelhante ao faz de conta infantil, permitindo libertar o indivíduo da realidade imediata para que vivencie situações que possa gerenciar, lembrando-lhe da capacidade de agir sobre si e sobre os fatos ao seu redor. Então, junto do prazer instantâneo do encontro, do movimento e do acaso, as proposições movem as camadas semânticas da realidade, satisfazendo a necessidade humana da significação, e isso traz uma intensa percepção de vitalidade.

Portanto, não é que as Artes Cênicas e as demais práticas mencionadas sejam efetivamente inúteis, mas que sua utilidade (se for mesmo para usar esta palavra), será para a constituição do próprio indivíduo. Quando interrompe-se o ciclo de atividades ditas úteis, porém, sem sentido, inaugura-se a possibilidade de que algo ocorra consigo mesmo, em termos de pensamentos e sensações. Fazer, o que quer que seja para si, é o mesmo que liberar aquela ação de sua função produtivista, desvencilhando também o indivíduo dos mecanismos de coerção sociais. Assim sendo, a reafirmação da não utilidade da disciplina pode ser encarada como uma das transformações experimentadas.

Mas, ainda pensando na questão da seriedade, creio que se dê com as brincadeiras algo semelhante ao que se passa com a arte do palhaço, que, durante muito tempo, foi (por vezes ainda é) subestimada enquanto campo artístico. Sabe-se que a questão possui um longo trajeto de disputas, mostrando-se tão, ou mais antiga quanto Aristóteles que, em seu tempo, já estabelecia juízos de valor entre a tragédia e a comédia, com prejuízo à última. De tal modo que, esta, ainda hoje, é entendida como subgênero teatral por muitas apreciações estéticas, atingindo diretamente a arte do palhaço que, além de ser um dos ícones da comicidade, apoia-se na oralidade e na corporeidade, características também

preteridas pela cultura letrada. Se, nos dias que seguem, o gênero cômico e a palhaçaria estão mais prestigiados em nossa sociedade, deve-se mais ao fato de que foram criadas maneiras de capitalizar o riso, do que de uma efetiva desativação dos citados juízos.

Neste sentido, que o palhaço, enquanto agente da brincadeira, vem profanar o próprio teatro, ou, ao menos, uma visão que dele se tem. Pois, na desigualdade da sociedade brasileira contemporânea, o universo teatral, muitas vezes, é associado a um certo tipo de elite intelectual, subentendendo uma suposta erudição para usufruí-lo. Associado também à classe média alta, o que implicaria num elevado custo financeiro para acessá-lo, seja assistindo ou praticando. Em ambos os casos, apontando para um padrão burguês distinto da maior parte dos estudantes.

Ora, a atuação do palhaço, tal como foi demonstrado, dá-se no espaço vazio e na relação com o outro. Além disso, nada mais se faz necessário. A ludicidade permite que tudo se transforme a favor da cena, como nos exemplos de objetos e roupas. A ausência de meios, neste caso, passa a significar potência estética. Já que, quanto aos recursos disponíveis, a criatividade precisará se dar em uma relação de causa e consequência, na ordem de: onde menos se tem, mais a imaginação trabalhará. Assim, ao estabelecer uma via não erudita e transformar a precariedade em estratégia de produção, o palhaço franqueia a todos o acesso ao teatro.

De modo provocador, diz-se que a teatralidade seria o teatro sem o texto (BARTHES *apud* PAVIS, 2005). Por conseguinte, o palhaço passa a ser um pungente exemplo de teatralidade, à medida que carrega consigo todos os signos que dizem respeito ao espetáculo, os articulando em sua performance. Com isso, adotando o entendimento do conjunto de temas que constituem uma disciplina como uma fração do mundo a se conversar (ZAMBRANO, 2002), as características desta linguagem constituem uma instigante base para se conversar e acessar o mundo das Artes Cênicas.

Do mesmo modo que nas expressões teatrais balinesas, no teatro “nô” japonês e, nas linguagens cênicas tradicionais do oriente, o palhaço enseja um teatro da corporeidade. O corpo, a voz, a música, o movimento, a visualidade, os discursos verbais: em tese, todos os signos emanam dele. A um só tempo, é autor e executor de uma obra, que cria junto/diante/com o público enquanto a desempenha, constituindo-se como um discurso de um corpo para o outro, sendo sua presença um discurso em si.

A variedade de expressões e seu parentesco com os: bobos, bufões, mimos, burlescos, zannis e cômicos em geral cobrem grande parte das dimensões do riso em cena indicando um imenso leque de possibilidades de atuação. Além disso, como diria o palhaço Biribinha (ACHCAR, 2016): “fez rir, fez chorar, então pode ser é palhaço” O que quer dizer, que não se restringe aos domínios do cômico, podendo expressar toda sorte de sensações, estados e emoções. Conclui-se, pois, que o palhaço não é refém do riso.

Por tudo isso, as questões introdutórias às Artes Cênicas encontram potentes proposições neste repertório formativo, já que há muitas pautas comuns, tanto às artes do ator, quanto às do palhaço como, por exemplo: o jogo e a relação em cena; a consciência corporal e espacial; produção de discursos: corporais, verbais e visuais; os estados e emoções; relações entre indivíduo e coletivo; o real e o ficcional; arte e sociedade; prática e leitura artísticas. E, como apenas um grupo de propostas foram exercitadas, há ainda a possibilidade de um vasto programa educacional a ser pesquisado.

Concluo que, ao adotá-lo como eixo estratégico, seu temário passou a mediar os trabalhos e as relações da disciplina, tornando-se um catalizador para a introdução teórica e prática da linguagem teatral.

Coletividade

Desde o período que trabalhava com os estudantes sob a lógica colaborativa, percebi como sendo comum que ocorresse nos grupos de trabalho uma espécie de efeito cascata, positivo ou negativo, quanto ao comprometimento. Geralmente, quando uma parte do grupo se atrai verdadeiramente por uma proposta, a maior parte de seus integrantes tende a se contagiar de interesse e a mobilização aumenta a olhos vistos. As resultantes gerais disso são: processos animados, apresentações públicas vibrantes e jovens curiosos pelas artes do palco. Ou seja: processos com mais vitalidade para todos.

O contrário também é verdade. Quando o grupo se contamina pelo que não funciona, ou por atitudes mesquinhas, conseqüentemente os ânimos gradativamente vão esmorecendo, produzindo um desassossego generalizado que, em alguns casos, chega a produzir desavenças. Ao fim, exibem trabalhos acanhados ou grosseiros e, muitas vezes, estudantes se autodeclarando como “sem talento” para o palco, ou maldizendo a disciplina. Logo, mobilização e desmobilização ocorrem em cascata.

Não creio que o trabalho deva se pautar pela questão motivacional, no sentido das aulas assumirem um caráter de animação, ou terem que atender às necessidades imediatas de cada um. Mas, uma vez que esta foi uma das questões iniciais da investigação, enfatizo que a potencialização do processo depende diretamente da firme aceitação do maior número de estudantes quanto possível.

Em uma imagem, descrevo o desafio de encarar, pela primeira vez, determinado exercício do palco, como saltar de uma pedra a um rio. Quando alguém – destemido, imprudente ou conhecedor do rio - salta, os que estiverem à sua volta se encorajam a saltar, pois puderam ver como se salta, testemunharam o entusiasmo de quem saltou, veem que podem tentá-lo de outros modos, ou que há outros pontos do rio ainda mais

favoráveis. Cada um, ao saltar, abre novas possibilidades aos demais. Quanto mais pessoas saltarem, mais esse grupo terá entendimentos sobre saltar. Assim, mesmo que conte com iniciativas individuais, será sempre uma investigação conjunta que faz coincidir aspectos de aprendizado aos de socialização.

Ao criar um atalho para o palco, as brincadeiras do palhaço acabam produzindo reiteradamente efeitos cascata positivos, no sentido de encorajar os participantes a “saltarem” em direção às situações de representação. Pois, para além da aparente facilidade que trazem consigo, direta e indiretamente elas se estabelecem através de práticas e valores coletivos. Evidentemente que um senso de conjunto é inerente às Artes Cênicas. O que estou destacando, então, é a qualidade do encontro agregado às práticas implementadas. Isto é, há uma noção de parceria em tais propostas, que se dá e reforça as relações grupais.

A brincadeira, por si só, aponta para o estabelecimento da situação de vínculo, conforme apontado no parentesco etimológico entre brincar e vincular. Verifico agora, ao fim deste estudo, que tal noção associada ao brincar, permite, inclusive, desviar da fração de *ágon* (competição) que há na ideia de jogo. E aqui penso como Maria Lugones (2002) que critica o fato do estudo de Huizinga (1999, p. 101) sobre o jogo ser marcado por uma *agonística*, em sua relação com a competição, a luta, ou o conflito; fato que o permite estender suas reflexões aos campos da política e até da guerra: “Chamar ‘jogo’ à guerra é um hábito tão antigo como a própria existência dessas duas palavras. Já colocamos o problema de saber se isso deve ser considerado apenas uma metáfora, e chegamos a uma conclusão negativa”.

No lugar disso, penso que pode-se suspender a eventual sensação de *agonia* (outra palavra derivada de *ágon*) da *disputa* pelo prazer que surge nos *laços* (outra das palavras associadas ao *vinculum*) do brincar. E penso que isso pode valer, tanto para as

brincadeiras em geral, quanto para o sentido que venho tratando aqui, em que são entendidas como os fazeres do palhaço, ou a palhaçada. Portanto, de um modo ou de outro, brincar é, ao mesmo tempo, vincular-se ao outro.

Conforme apontado reiteradas vezes, o aspecto relacional é uma característica central desta linguagem: o palhaço é para ser compartilhado. Em vista disso, o riso que produz é consequência do jogo que surge estando junto ao outro. Trata-se, logo, de um riso que agrega, diferentemente daquele excludente. Sendo que, tal ênfase, longe de ser um ideal, é uma condição intrínseca que diz respeito primordialmente à audiência, mas que é amplamente exercitada com todos os participantes das aulas, levando frequentemente ao desenvolvimento de elos fraternos entre os integrantes do grupo.

Durante as práticas cênicas há uma diversidade de redes de interações em constante fluxo de trocas e negociações. Sendo que tais redes, no caso específico dos exercícios improvisacionais dos palhaços, são reforçadas por um princípio do trabalho que é sempre *dizer sim* ao jogo. Trata-se de uma formulação apresentada pela professora Ana Achcar (2007, p. 101), que a coloca como uma orientação basilar: “A possibilidade de se dizer sim ao outro, mesmo que a situação se mostre difícil e o problema pareça não ter solução”. Tal princípio, por um lado, tem um aspecto de compartilhamento de apoio recíproco, mas por outro, relaciona-se à aceitação do jogo tal como ele surge.

Ao apresentar esta ideia aos alunos, uso uma das metáforas relacionadas ao futebol: um jogador quando faz um passe, a bola, muitas vezes, não chega precisamente aos pés do parceiro. Nem por isso este interrompe a partida. Ao contrário, adapta-se: avança, recua, ou salta. Ou seja, em suas ações, ele está “dizendo sim” ao outro. De maneira análoga, nos acontecimentos da cena, por dentro da ficção, eventualmente

alguém pode negar ou contradizer o colega, porém, o que sustenta a fantasia cênica é o fato de ambos dizerem reciprocamente *sim* por dentro do jogo que desponta entre eles.

O que implica em, durante o jogo, cada um dos envolvidos suspender julgamentos sobre o parceiro ou suas propostas, constituindo um acordo tácito de aceitação mútua. No âmbito pessoal, é possível até que haja divergências sobre o que quer que seja. Já no plano da cena, aceita-se “a bola do jeito que ela vier”. Ou, como diria Achcar (*idem*, p. 117): “O palhaço nunca diz não, sempre apoia o outro palhaço, mesmo contrapondo-o”. Isto subentende uma abertura às parcerias, no sentido de ampliar a percepção aos dados exteriores a si próprio, e a eles se deixar afetar. Trata-se, pois, de um exercício de permeabilidade ao outro, que dá vida ao acontecimento teatral.

Nesta prática, ocorre então, a retirada do sentido de competição, e insere-se o sentido de cumplicidade, visto que ambos cumprem uma mesma tarefa, fazendo com que se sintam igualmente responsáveis por seus resultados, sejam eles quais forem. E isto se faz muito importante, tendo em vista que a proposta de fazer rir, ou melhor, de tentar fazer rir, pode ser divertida, porém, é também muito dura. Às vezes, expõe-se muito e mesmo assim não logra-se os resultados esperados.

Felizmente, o amplo exercício de *dizer sim* na maior parte das vezes transbordou da cena ao âmbito inter-relacional. Quando as coisas não saíam como se desejava, geralmente, o grupo criava modos de absorver os desconfortos e renovar as forças dos seus componentes para que tentassem outra vez futuramente. Quando havia êxitos, estes também eram festejados, visto que eram percebidos como ganhos comuns a todos. Tornou-se, portanto, imprescindível a criação desta rede de proteção para o salto no ridículo. Afinal, como seria possível permitir que as assim chamadas “máscaras sociais” desaparecessem, se há uma sensação de que seja necessário defender-se permanentemente das pessoas com quem se convive?

O palhaço, ensina Daniela Carmona (2004, p. 199), atua como se estivesse apresentando-se para as pessoas que o amam – seus pais, amigos, sua família –, “acredita na plateia e a tem como aliada”. É este entorno que o garante para as maiores extravagâncias. Por isso, de modo recorrente na conclusão dos cursos que propus, se estabeleceu um clima de intensa emotividade. Pois, há situações – dificuldades e vitórias – que, uma vez superadas, produzem uma cumplicidade profunda em quem as viveu. Assim, uma tessitura de trocas se efetivam na convivência entre os estudantes, criando um espaço inspirador e acolhedor.

Evidentemente, este ambiente de respeito mútuo, precisa ser fomentado, cabendo ao professor coibir provocações fora da cena, acusações, ou disputas. Ou seja, evitando o ambiente tóxico, para usar uma expressão em voga. Aliás, esta foi uma das motivações daquilo que chamei de “regras que libertam”, pois são princípios que livram, não só os participantes dos julgamentos alheios, permitindo que arrisquem-se artisticamente, como também, apontam um caminho para os indivíduos tomarem suas próprias decisões. Cobrar o acatamento de fatores como pontualidade, colaboração e participação, por exemplo, implica em encorajar os estudantes a se apoiarem reciprocamente e a cuidarem dos assuntos que lhes dizem respeito. Afinal, não é isto que vem a ser autonomia?

Corporeidade

As estratégias propostas trouxeram também, um caráter de promoção de práticas voltadas para as capacidades e discursos do corpo, visto que a principal matriz de comicidade dos palhaços está em sua corporeidade conjugada à sua personalidade. Ri-se de seu gestual, reações, trejeitos, posturas e modos de andar; que são, ao mesmo tempo, modos de ser e estar no mundo. Então, ao nos aproximarmos desta linguagem, passamos

a oferecer um conjunto de práticas corporais distintas das maneiras a que os estudantes estão habituados, no mais das vezes, as contrapondo. Afinal, o corpo do palhaço é livre para brincar.

Anteriormente mencionei a questão relacional, para discorrer sobre os aspectos coletivos, mas volto a este aspecto para apreender-lhe outras nuances ligadas à corporeidade. Quando há pessoas assistindo a uma atuação, as atenções do ator voltar-se-ão para as reações destes indivíduos. Então, junto com o que o atuante possa vir a sentir, há o que ele é capaz de provocar no outro. Isto é, há um exercício do entendimento sensorial entre presenças: de uma voz que vai diretamente ao ouvido, atravessando o espaço; de um movimento, postura, ou expressão fisionômica, que serão percebidos de determinada maneira, à certa distância; assim como, das diferentes gradações de intensidade de estados de espírito manifestos diante da/em relação à presença de quem vê. Então, mais que uma forma de comunicação, no sentido da mera troca de sinais, trata-se de um exercício global de uma dialética de sensações e afetos.

E aqui, finalmente, localizo que me refiro a ideia de afetos a partir das definições de Espinosa (2009, p. 98): “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.” O que nomeia por afecções, seriam, então, as ocorrências diretas, exteriores a si próprio, no encontro momentâneo com fatos, pessoas e objetos do mundo. Os afetos seriam, assim, o resultado da ação de afetar e ser afetado pelas afecções do corpo. Tais ocorrências são o que modificam a potência de ação dos indivíduos, a estimulando ou a contendo, ao mesmo tempo em que os juízos se produzem em torno de tais afecções. Com destaque para o fato de que podem haver paixões alegres – àquelas cujas consequências seriam o aumento de nossa potência de ação –; e as paixões tristes – que reduzem as capacidades de agir.

Tal leitura ajuda a perceber que os jogos de que lancei mão se apoiam justamente nestas possibilidades de afetar e ser afetados, com grande tendência para a produção de afetos alegres para si e para o outro, que aumentam as potências de cada um em direção à própria interação. Quanto mais se brinca no palco, mais se despertam as forças do/no encontro entre os presentes. Nasce daí uma experiência de corpo como potência, o que em alguma medida esclarece a reconhecível sensação de liberdade do brincar, assim como, as resultantes de entusiasmo e engajamento anteriormente descritos.

Juntamente à esta noção, será esclarecedor recuperar a ideia de vulnerabilidade, recorrente para caracterizar o palhaço. Já discorri que: não ri-se do tombo, e sim, da reação que expressa-se a partir da queda. Ou, lido pela noção apresentada: a partir de uma afecção – o tombo –, o indivíduo teria sua potência de ação alterada – reduzida ou aumentada. A vulnerabilidade poderia ser entendida como a sensibilidade às afecções, que produzirão dada reação corporal.

Ora, uma das coisas que nos faz rir nos palhaços, relaciona-se justamente com sua suscetibilidade diante dos acontecimentos ao seu redor, nos quais ele quase sempre é presa fácil. Os objetos caem de suas mãos como se estivessem vivos, o chão lhe falta aos pés, suas calças caem. A todas essas ele segue, não com indiferença, mas recebendo os diferentes graus de influência destas ocorrências. A condição de sua atuação, em acordo com o desconhecido – já que pautada pela improvisação – o coloca em permanente estado de abertura e transformação. Deste modo, os traços do palhaço convergem com esta ideia da subjetividade como um território em que se deixam vestígios e marcas, onde algo acontece. Ele se aproxima, deste modo, do que poderia ser o *sujeito da experiência*, tal como foi inicialmente apresentado¹¹³.

¹¹³ P. 59.

Volto a estas noções para assinalar que, de maneira semelhante a ideia de experiência, este também é um conceito de difícil operacionalidade. Não se poderia de maneira ativa, ordenar ou se auto-ordenar ser vulnerável, não só, porque isto não surtiria o efeito desejável, como também, porque isto soa como o oposto da vulnerabilidade, já que esta tem algo de padecimento frente os acontecimentos. Logo, a noção está mais próxima a um estado de ânimos em que permite-se observar as sensações trazidas pelos sentidos (tato, olfato, visão, paladar, propriocepção) afetados pelos acontecimentos; assim como, pelas ideias que gravitam em torno destas mesmas percepções. Trata-se, assim, de uma tarefa de dirigir a atenção às sensações, de abrir espaço à sensibilidade, isto é, de exercitar continua e paulatinamente a auto-observação. Portanto, apesar da conotação associada à fraqueza, a vulnerabilidade pode ser entendida como uma potência de sentir.

A esta altura, creio, esteja evidente que as ditas práticas corporais não habituais se tratam de uma variedade de ações do/sobre corpo em suas capacidades sensório-motoras, rítmicas e imaginativas, apontando também para vias menos racionais e intelectualizadas; mais relacionais, intuitivas, sensíveis e afetivas. Conseqüentemente, para além da porção fisiológica, o corpo tratado como corpo-subjetividade.

Conforme já afirmei, estive fora das expectativas que chegássemos a palhaços “prontos”, tanto pelo tempo de que dispúnhamos, quanto pela finalidade educacional almejada. Mesmo assim, sabendo que este tipo de jogo não se sustenta independentemente da personalidade do atuante, para avançar com a proposta precisei angariar um tipo específico de disponibilidade. Isso gerou um grupo de questões educacionais, éticas e estéticas, que mostrou-se como um tema-chave, dado que os jovens com quem trabalho, não tem a mais vaga preocupação em “encontrar seu *clown*”, como

frequentemente ouve-se nos *workshops* dedicados ao tema. Cursam Artes Cênicas apenas como uma disciplina da matriz curricular.

Embora considere tratar-se de um tipo de investigação pessoal, num primeiro momento, não creio que lhes pareça sedutora a ideia da “busca do palhaço de cada um” ou “a revelação do ridículo pessoal”. Ora, tudo o que o adolescente parece não querer é se sentir assim e muitas vezes ele o sente sem motivos aparentes. Em verdade, ninguém quer. A meu ver, no ambiente escolar tais enunciados apontam para uma situação de exposição potencialmente vexatória, podendo, inclusive, serem lidas como opressoras.

Além disso, tais formulações, em algumas ocasiões me causaram estranheza, quando (em cursos ligados à palhaçaria) identifiquei que suscitavam entendimentos confusos para alguns indivíduos, como se tratasse da procura de uma entidade secreta, ou uma suposta essência da personalidade. Pareciam indicar uma visão de sujeito como uma dada identidade, com um centro, fixo, imutável e perene. Por extensão, o palhaço seria também assim, como um ente fechado, unívoco e oculto, a ser descortinado mediante alguns procedimentos.

Por estes motivos e pela tentativa de desviar de certas expectativas e eventuais pré-conceitos sobre o palhaço, cheguei às proposições de “compor um figurino excêntrico”, como uma “variação excêntrica de si”, conforme descrito na III *parada da Jornada*¹¹⁴. Mas antes de elaborar tais enunciados, em vista da necessidade de propor uma provocação que disparasse tais buscas, passei por outras formulações, me aproximando da noção de *eu lírico*, que me levou a desenvolver a possibilidade de um *eu performático*, um *eu cômico*, ou um *eu cômico performático*; dos quais explicarei brevemente.

¹¹⁴ P. 133.

Nos estudos de literatura voltados para o Ensino Médio, a compreensão de *eu lírico* geralmente é apresentada para tratar dos heterônimos de Fernando Pessoa, ou para as canções de Chico Buarque compostas para vozes femininas, sendo que o termo goza de certa popularidade no meio estudantil, tendo feito parte até do repertório de *memes* da internet, cujo mais conhecido afirma: “ Não fui eu, foi meu eu lírico”. Também chamado de “eu poético”, possui sinônimos como: sujeito lírico e voz lírica. Na enciclopédia de termos literários da Universidade de Princeton, ele consta no verbete *persona*, e é assim descrito: “uma “máscara” que, por diversas razões, o poeta usa pra dizer coisas que ele não poderia dizer. É um dispositivo artístico para isso. O poema, nos melhores casos é como um processo de exploração do Eu”. (PREMINGER & BROGAN, 1993, p. 902)¹¹⁵.

Tal definição não deixa dúvida que no campo da literatura este também é um tema de debate acerca da identidade do poeta, a partir dos seus traços de escrita: léxicos, formas, sonoridades, ritmos, imagens, ou temas preferenciais. Assim, admite-se que não refere-se ao poeta propriamente dito, tampouco a um personagem, tratando-se de uma entidade literária: a voz do poeta, manifesta no conjunto de recursos empregados na composição textual.

Isto posto, torna-se claro que há um entrave, tanto em escrever, quanto em atuar na primeira pessoa, devido à possibilidade de pôr em demasiada evidência a intimidade e a personalidade do escritor, ou do atuante. Daí a necessidade de criar subterfúgios como um tipo de máscara, sendo para o palhaço no sentido literal e para o poeta no sentido figurado. Mas que, em ambos casos, resguardam algo como um “eu doméstico”, criando

¹¹⁵ Livre tradução para: “The mask permits the poet to say things that for various reasons she could not say in her own person or could say only with a loss of artistic detachment; it permits the poet to explore various perspectives without making an ultimate commitment; it is a means for creating, discovering, or defining the self; it prevents the poet from being hurt by self-exposure or being led astray by the limitations of her own vision; it is a means for expressing anxieties and frustrations, or ideals that the poet may not be able to realize in her own life but to which she is committed”.

um duplo que possa se expressar publicamente, seja com as palavras no papel, seja com as ações do palco. Portanto, trata-se de um eu elaborado esteticamente, em suas opiniões, personalidades e formas de comunicar-se com o mundo; capaz de ações fantásticas, e até, ilimitadas.

Ao constatar tal similitude, abriu-se um caminho para a criar a possibilidade de um “eu-performático”, como uma variação da denominação deste ente, só que voltado para a cena. Richard Schechner (2003, p. 26), ao discorrer sobre os atos performáticos, localiza que eles se dão a partir das categorias do: “ser, do fazer e de mostrar-se fazendo”, no sentido das dimensões existenciais, das ações, e ao sublinhar a própria realização pelo atuante. Na linguagem da performance, o artista é sujeito e objeto da obra, de modo que, ele mesmo, naquilo que faz, transforma-se no centro das atenções do acontecimento artístico.

Segundo Renato Cohen (2009, p. 30): “Poderíamos dizer, numa classificação topológica, que a performance se colocaria no limite das artes plásticas e das artes cênicas, sendo uma linguagem híbrida que guarda características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade”. Sendo que o *performer*, enquanto artista cênico, diferentemente do ator, de maneira geral, não lida com a ideia de personagem, por isso, as ações que engendra são como que desdobramentos de suas visões de mundo e personalidade. O eu performático, portanto, poderia ser uma possível nomeação para tal desdobramento.

A partir desta lógica, penso que o palhaço possa ser entendido como um “eu-performático” sem maiores conflitos conceituais. Contudo, o contrário não seria verdadeiro: nem todo “eu performático” poderia ser lido como palhaço, já que a performance, pode encaminhar-se para diversos tipos de expressão. Neste caso, podendo produzir perguntas do tipo: “como é meu eu performático?” ou “Que *performer* sou eu?”.

Que não deixam de ser interessantes, embora encaminhem-se para outra linhagem de indagações e práticas.

Logo, uma vez que o risível também era objeto de pesquisa, procurei ajustar a denominação para um *eu cômico*. Mas, que também seguia demasiadamente em aberto, já que, de maneira semelhante ao que acabo de descrever, a comicidade pode se expressar por diversos meios, de modo que um *eu cômico* não necessariamente seria performático. Por fim, tentei qualificá-lo como um *eu cômico performático*. Porém, a esta altura, apesar de mais próximo do que buscara, tal terminologia apontava para entendimentos tão ou mais complexos que aqueles a que tentava desviar.

Foi então que cheguei a possibilidade da “variação excêntrica” pelo vestuário. Uma formulação que mostrou-se mais factível, à medida que propunha um caminho concreto – as roupas –, traduzia razoavelmente a tarefa da busca deste duplo do atuante, dando indícios de como ele pode ser visto e de como vê-se, desvelando-se, além de tudo, como um enunciado capaz de prescindir da palavra “palhaço”, sem desconectar-se dela por completo.

Ao compartilhar tais conjecturas, observo que, apesar de parte destas denominações não terem se firmado, foram importantes para iluminar a questão da constituição desta espécie de alter ego cênico e seus deslizamentos entre arte e vida. Pareceram também potentes achados conceituais da investigação, com ampla capacidade de trânsito entre o fazer e o pensar, ao mesmo tempo que: oferecem apoio para o trabalho com as individualidades; estabelecem pontos de fuga em direção à outras expressões de comicidade, à questões contemporâneas do campo da performance, da performatividade teatral e do teatro autobiográfico. Ao evitar a menção ao palhaço, pretendia tão somente desarmar recusas preliminares pelos estudantes, mas agora, identifico que abriram múltiplas perspectivas de investigação.

Ainda sobre as tentativas de não mencionar a linguagem trabalhada, enfatizo que evitei criar uma situação ilusória ou manipuladora. Não pretendi “fazê-los de palhaço”, no duplo sentido que isto pode ter. Assim, ao adotar a excentricidade como mote, penso que ficou suficientemente claro que tratava-se de uma investigação sobre a própria singularidade em seus diferentes aspectos – físicos, comportamentais e opiniões – tendo como eixo a transformação das características proeminentes em uma figura para o palco.

Afinal, por isso, usa-se o termo “busca”, não “invenção” de um palhaço, pois durante suas brincadeiras, emergem os traços marcantes de cada um. Se, em outra ocasião, defendi que “aprende-se a jogar jogando”, agora acrescento que, ao jogar, descobre-se o jogador que se é: suas reações ao ganhar ou perder; se retém, ou contribui, com a fluência dos acontecimentos; se é propositivo, impositivo, receptivo ou indiferente; se tem clareza, ou se é caótico, etc. O que parece haver, então, é a descoberta de características não percebidas: temperamentos, gestos, atitudes e estados anímicos.

Neste sentido, o vestuário mostrou-se um potente catalizador de abertura pessoal para comportamentos fora dos padrões cotidianos. As variações excêntricas a que chegaram, apesar de provisórias (ou até por isso), na maior parte das vezes produziam comicidade por sua estranheza, permitindo certa permanência no estado de investigação pessoal de modo a explorarem o risível de cada um. E, creio que foi isso também que os aproximou do registro farsesco e do uso de expedientes como a sátira, a paródia e a caricatura, acionadas, inicialmente, de maneira intuitiva e, posteriormente, de modo sistemático.

Ao formular o enunciado como uma “busca pela excentricidade”, acabei deixando em aberto as definições do que é, ou do que pode ser um palhaço. E, ao fim, tal omissão foi positiva, já que as maneiras de sê-lo são inúmeras, e explicar sobre elas, muitas vezes, não ajuda no processo. Por esta via, em vez de eleger um modelo, ou um regime específico

de atuação, chegamos ao terreno do derrisório, que nos aproximou de vários tipos de expressões burlescas. E isto, efetivamente, nos desviou de estereótipos e preconceitos, permitindo, posteriormente, usar livremente palavras como: palhaçada, palhaço, bobagem, estupidez, até poder chegar nas palavras alegria, amor; todas estas, muito difíceis de usar no contexto educacional.

Mesmo sem surgir palhaços propriamente ditos, vi alguns lampejos nesta direção, quando os estudantes se colocavam em risco pelo prazer de brincar: cantavam sem saber a letra, dançavam sem saber a coreografia, numa atitude de deixar-se conduzir pelos acontecimentos, abrindo-se para o não sabido. Assim, passaram a acionar o corpo a partir de movimentos menos cotidianos, sem fala, num limiar entre dançar e mover-se. Enfim, em praticamente todos os grupos, testemunhei um entusiasmo muito grande e certa alegria em fazer ou falar bobagem, isto é, de querer ou permitir o riso.

Diferentemente das demais tarefas escolares, na palhaçada, errar não produz uma condição de desprestígio. O palhaço falha no que parece fácil e acerta quando parece impossível. Sua dramaturgia apoia-se em resolver um problema produzindo outro. E o que faz ao constatar a nova adversidade? Aceita a situação estabelecida e segue tentando na esperança de que irá se safar dela. Para o palhaço, o contrário de sucesso é desistência. Só que, a cada tentativa, seus desafios se amplificam em um efeito bola de neve. Até que, quando tudo parece estar perdido, encontra uma solução das mais simples, voltando a sua condição inicial. Porém, como demasiado humano que é, mesmo com todas as precauções, logo adiante, passa por outra semelhante. Errar uma vez é humano. Errar duas vezes no mesmo ponto é mais humano ainda, por isso, risível.

Como há uma imbricada relação entre arte e vida nesta linguagem, seu aprendizado envolve um amplo exercício de ousar, mesmo que não se saiba onde se poderá chegar. Daí minha comemoração de que os estudantes se arisquem pelo prazer de

brincar. Pois, durante as brincadeiras, num primeiro momento, eles só trabalhavam considerando o acerto. Queriam ser os mais fortes, os mais ágeis, os mais rápidos, atingindo o máximo de desempenho em cada oportunidade. Mas, uma vez que o objetivo destas propostas não é o do desenvolvimento da virtuosidade, o quanto cada um quisesse ou pudesse expandir suas habilidades estaria bem. Como há uma variedade de desafios no rol de proposições, não houve quem não se revelasse inábil em diversas ocasiões. Isso permitia experimentar o fracasso divertidamente e, neste contexto, isso produzia questões mais interessantes que os acertos.

A perda produz reverberações que exigem um enfrentamento interno dos indivíduos sobre suas próprias frustrações. Mas que, uma vez elaboradas, podem servir de potentes materiais para a produção de comicidade. “Um *clown* se encontra com o fracasso e o enfrenta constantemente. E mais, tem de enfrentá-lo diante do seu público! (...) Para o palhaço o fracasso é muito proveitoso e, de fato, garante seu sucesso profissional. (DREAM, 2018, p. 107). A falha, o tombo ou um golpe, são ocorrências que impulsionam os acontecimentos do jogo. Fato que pode funcionar como uma metáfora direta sobre a desobrigação da eficiência permanente.

Numa instituição em que a expressão “fracasso escolar” não é rara de ser ouvida, vitória é problematizar o binômio erro-acerto. Afinal, como sugere Freire (1985, p. 71), o erro pode ser uma “forma provisória de saber”. Então, quando estes estudantes se depararem com as perdas que sempre ocorrem na vida, talvez tenham melhores condições de lidar com elas. Pode-se afirmar, portanto, que outra das grandes contribuições desta modalidade de trabalho foi propor a aceitação da própria falibilidade, estabelecendo o erro como componente do caminho. Aliás, não custa lembrar, errância é sinônimo de caminhada.

Por fim, seria difícil mensurar os desdobramentos deste conjunto de propostas em termos de ação sobre os indivíduos, tendo em vista que este campo de influência se dá de maneira abrangente e difusa. Porém, não resta dúvida de que todas estas operações de manipulação da autoimagem, de desenvolvimento de relações com o outro, de identificação de um universo pessoal, de auto-observação, autoaceitação e abertura sensível, implicam na redescoberta e reinvenção do corpo; na produção e atribuição de significados para si. Que, ao mesmo tempo, evitou certo tipo de excesso de produção de subjetividade que caminhasse para um ensimesmamento. O palhaço convida a mostrar as próprias sombras e fragilidades. Por esta via, não deixa espaço para certo narcisismo juvenil, tão frequente nesta geração de *blogueiros* e *youtubers*. Assim, desenhou-se como uma via singular de autoformação do sujeito.

Não resta dúvida também que, por tratar-se de um processo que se estende e se apoia no tempo e no espaço, modificou também as percepções gerais sobre tais elementos. Temporalmente, se organizou em torno de durações, sensibilizando para seus andamentos, promovendo uma reflexão sobre seus sentidos – estéticos, cronológicos, políticos ou existenciais. Por este viés, foi um modo de recriar o próprio tempo. Simultaneamente, trata-se de um processo que se estendeu no espaço do palco, que observa suas dimensões – físicas e estéticas –, que se localiza num ambiente escolar, lidou com suas possibilidades e possibilitou a descoberta do próprio corpo, que também é espaço. Assim, convidou a habitá-lo, ocupá-lo. Portanto, constituiu-se como um processo que ofereceu a possibilidade de recriar tempo e espaço, conseqüentemente contribuindo para a construção de um outro modo de ver e se relacionar com o tempo e o espaço da vida.

Regalo: Por uma didática das Artes Cênicas

Como visto, na Didática enquanto campo de estudo, são temas clássicos: os aspectos organizacionais e metodológicos referentes ao ato de ensinar, em que debatem-se questões ligadas à divisão de horários, avaliações, tarefas – dentro ou fora da sala de aula –, aspectos teóricos e práticos do ensino. Todavia, como a docência não é uma atividade puramente técnica, contemporaneamente este mesmo campo têm se preocupado em pensar as diversas implicações que determinadas escolhas trazem ao processo de ensino-aprendizagem. Daí a multiplicidade de papéis que desenvolvi no capítulo anterior.

Segundo Vera Candau (1983, p. 15): “A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática”. Em uma abordagem humanista, por exemplo, há o risco do individualismo, quando “o crescimento pessoal, interpessoal e intragrupal é desvinculado das condições socioeconômicas e políticas em que se dá”. (Idem, p. 14); no caso da ênfase ser na técnica, apartada das demais dimensões, haveria um “tecnicismo”, em que a questão do *fazer* é dissociada das perguntas sobre o “*por que fazer* e o *pra que fazer* da prática pedagógica é analisada de forma muitas vezes abstrata e descontextualizada” (idem, p. 15); quando a ênfase recai no aspecto político, muitas vezes, há uma negação das individualidades e identidades, assim como, de conteúdo especificamente escolar.

Isto quer dizer que eleger este ou aquele procedimento não pode ser compreendido como uma escolha pretensamente neutra. Se os processos de ensino-aprendizado se apoiam em relações interpessoais, sempre se fará presente uma dimensão humana. Por outro lado, se tais relações sempre se dão em um determinado contexto cultural, com pessoas de dada posição na sociedade, o aspecto político-social, impregna a prática

pedagógica. Assim sendo, uma espécie de ideal está na imbricação destas três dimensões, evitando visões unilaterais, reducionistas e/ou alienantes dos processos educacionais. Por conseguinte, adotar determinada postura, enquanto professor, não diz respeito apenas a uma atitude circunstancial ou isolada. Não se trata de uma questão puramente de estilo. Em um contexto mais amplo, ligam-se a um longo histórico de debate e disputas, intelectuais, sociais e, sobretudo, políticas.

Neste sentido, durante esta investigação, verifiquei pouca produção bibliográfica sobre didática especificamente atrelada às Artes Cênicas, dirigida a educação formal. Com raras incursões a respeito de: planejamento, pressupostos conceituais, avaliação e conteúdos voltados às práticas cênicas. Talvez, tal fato possa ser um dos desdobramentos do rechaço ao tecnicismo, de que mencionei anteriormente¹¹⁶, marcando as pesquisas educacionais em Artes Cênicas com um olhar predominantemente político-social.

Por isso, dei certa ênfase à dimensão de artesanaria que há na docência, porque, ao fim, trata-se de uma compreensão dos aspectos do fazer docente, no que tange suas estratégias e materialidades, isto é, em suas técnicas de ensinar, pensadas em função dos “porquês” de se fazer as coisas como se faz. Sob a lógica do artesão, tudo o que merece ser feito deverá ser “bem feito” (SENNETT, 2020; LAROSSA, 2018, 2020). Há um gesto de honrar ao próprio ofício e de assumir responsabilidades sob aquilo que se oferece ao mundo. O que conecta a docência às dimensões políticas sociais e existenciais. Portanto, a artesanaria foi o caminho encontrado para formular uma didática para as Artes Cênicas atrelada à sua necessária multidimensionalidade.

Isto quer dizer que, durante a investigação, não fomentei debates abertamente políticos, mas não pude ignorar que, no contexto atual, há um projeto de poder em curso que visa a redução da criticidade, do diálogo e da curiosidade; que, de forma deliberada,

¹¹⁶ P. 158.

incentiva projetos escolares inconsistentes e/ou coercitivos; que promove o ódio à diferença, a desesperança e a infelicidade como armas políticas; e que a cultura neoliberal a que estamos imersos coopta as formas de agir e sentir, promovendo a escassez de práticas lúdicas do corpo, ao mesmo tempo, que efetiva uma espécie de informatização dos meios de produção de subjetividade pelos diversos dispositivos eletrônicos, redes sociais da internet e aplicativos.

Conforme vim demonstrando, o palhaço coloca-se diametralmente oposto a cada uma destas mazelas contemporâneas, oferecendo diferentes saídas à elas: Em antagonismo ao corpo civil e útil, ele apresenta a possibilidade do derrisório, pois o corpo que brinca é indócil. Em divergência aos paradigmas da eficiência e da excelência, o fracasso constitui um tema central na poética da palhaçada, ensinando a capacidade de aprender pelo erro, isto é: ser resiliente. Contrastando com a virtualidade que robotiza, há o amplo exercício da presença e da vulnerabilidade, que depõem contra a desumanização dos indivíduos. Em oposição aos ideais de beleza e a sexualização do corpo, há as possibilidades: do excêntrico, do grotesco e do ridículo, porque cada indivíduo é perfeito à sua maneira e pertence a si próprio. Em distinção à alienação, o riso crítico, porque rir implica em ter opinião sobre o mundo. Refutando a apatia melancólica, a vitalidade do jogo, porque alegrar e alegrar-se tornaram-se atos de resistência nos dias que seguem. Em discordância ao individualismo competitivo, oferece o apoio mútuo, porque a cooperação é uma estratégia do trabalho, que encaminha modos de estar e de ser, restaurando o censo de humanidade.

Todos estes, movimentos de desativação dos dispositivo de poder, compõem minha leitura do que seria uma pedagogia profana. Portanto, é por este viés que o trabalho atinge dimensões políticas, pois seu conjunto de práticas age sobre o *modus operandi*

habitual oferecendo um novo uso, mais livre, aos objetos, ao espaço escolar, ao teatro e ao próprio corpo, fazendo um convite à “ocupação de si”.

E aqui, ocupação com o sentido que adquiriu desde o *Occupy Wall Street*¹¹⁷, quando a palavra passou a se referir a uma estratégia de resistência ligada a: tomada de áreas públicas, sem lideranças, fomentando novas maneiras de conviver, existir, dialogar, trabalhar e fazer política. Portanto, um convite aos indivíduos a agirem sobre si em direção a descolonização do próprio corpo, a reabilitá-los e devolver-lhes seus prazeres e potências.

A partir destas concepções e do modo com que cheguei até elas, não tenho um método a prescrever. Em um método, se produziria algo da mesma maneira com resultados muito parecidos entre si. Enquanto que aqui, as pessoas e as ações estão em constante mudança. Prevejo que, por vezes, a viagem educacional possa se abrir horizontalmente para outros temas. Por outras, alguns dos temas descobertos poderão demandar investigações verticais, como prospecções intelectuais em direção à potências humanas desconhecidas, solicitando novas estratégias. Então, neste périplo, certamente que o universo trabalhado e o rol de estratégias levantadas funcionarão como um “porto” para sair e voltar, mesmo que não se pretenda ir e vir ao mesmo lugar. Apesar disso, mesmo que as ações se repitam, suas configurações, apresentações, encadeamentos, enunciados e seus sentidos seguirão se modificando em funções das necessidades do próprio trabalho.

Com isso, defendo que a docência não se aparta totalmente da lógica investigativa. Afinal, não se trata de uma prática do tipo meio-fio, como na produção industrial. No lugar disso, este rol de estratégias poderá estruturar projetos a serem redefinidos, a partir das necessidades evidenciadas pelas turmas, pelo desejos pessoais, estéticos e/ou

¹¹⁷ Ação de protesto que ocupou o setor financeiro de Nova York, em 2011.

investigativos de seus componentes, além da articulação com eventuais demandas institucionais. Isto significa que o modelo deste processo é a fluidez, pois intencionalmente não se fixa como método.

Por fim, penso que devido à centralidade que a Escola possui na sociedade, há um grande conflito de interpretações acerca do que é, ou o que deveria ser, a docência, se configurando como uma dimensão de disputas políticas de concepções e de hierarquização dos saberes. Por este motivo, diferentemente de outros ofícios, a relação do professor com seu objeto de trabalho também terá diversos níveis simultâneos: profissional, pessoal, intersubjetivo, jurídico, emocional, normativo e estético. Procurei, assim, descortinar as diversas facetas que me vi assumindo neste processo que, por vezes, se justapõem e se entrelaçam, tais como de: instrutor, educador, autoridade, profissional, artesão, artista, espectador, torcedor, diretor, juiz do jogo, *monsieur*, jogador e palhaço.

Examinar as especificidades das minhas próprias práticas foi uma estratégia para pensar a educação, a fim de formular saídas para alguns dos impasses que o ensino de Artes Cênicas enfrentam em nossos dias. No contexto de incertezas políticas em que estamos imersos; num momento de descrédito da figura do professor de modo geral, e de Artes de modo específico; diante da impossibilidade em promover ações de maior alcance; pautar reflexões sobre o saber docente, assim como, instrumentalizar-se intelectualmente, podem ser saídas para destacar a importância e a valorização da figura do professor, à medida que explicitam amiúde a complexidade de sua tarefa em sua centralidade no campo da educação.



V
JET LAG

A nostalgia do toque

Se o homem ultrapassa o *metron*, a medida “humana” de cada um, comete de imediato uma *hybris*, a violência feita a si próprio e à divindade (...) se o homem é, de certa forma o responsável pela *hybris*, essa responsabilidade não afeta apenas o herói, mas a ordem universal. Assim, esmagando o homem no fecho de seu drama, a ordem cósmica, transtornada pelo mesmo, se reequilibra e testemunha sua própria “*katastrophé*. (BRANDÃO, 1985, p. 19).

A palavra catástrofe faz parte do vocabulário da “gente de teatro” como conceito das tragédias gregas, que tratam de quando os acontecimentos dão uma reviravolta em direção ao herói trágico. O uso corrente da palavra, herdou algo deste sentido, deixando de lado o aspecto mitológico, se referindo aos eventos naturais desastrosos e desgraças de grandes proporções. Infelizmente, agora, essa palavra define precisamente a crise sanitária do vírus covid-19. Pois, este surto viral é uma das manifestações do modelo de sociedade que vem se consolidando nos últimos séculos (KRENAK, 2020; SENNETT, 2020; BOAVENTURA, 2020). Portanto, a comunidade humana, da qual todos fazemos parte, está em *hybris*. Estamos vivenciando uma catástrofe coletiva, tanto pelo caráter de acidente em escala planetária, quanto por se tratar de um evento que se volta contra todos nossos planos e expectativas.

Eu estava a menos de um mês do fechamento do estudos do programa de doutorado sanduíche em Barcelona-Espanha, quando o confinamento foi decretado a todos os habitantes de lá. Abandonei aquele país às pressas, dias antes do fechamento de suas fronteiras. Estávamos em meados de março e a quarentena também começara aqui no Brasil. Assim, iniciou-se para mim o período de distanciamento social, ainda em curso. Deste modo, a fase final desta tese foi meu refúgio deste cataclismo, onde me apoiei e depus minhas esperanças, enquanto aguardo que a ordem cósmica se restabeleça.

Por um lado, foi difícil focar no trabalho, com todas as mazelas humanas desfilando à minha janela; com as angústias e providências cotidianas trazidas por esta

condição. Por outro lado, além da internação necessária à qualquer trabalho acadêmico, esta mesma condição trouxe uma circunstância que corrobora com alguns pontos que eu venho defendendo. Pois, se, em algum momento, podem ter parecido fantasiosas, ou utópicas, algumas das descrições das modificações de estilo de vida a que o palhaço se contrapunha, a situação da presente crise veio mostrar a todos que sim, é possível viver de um outro modo. Esta é a “Cruel pedagogia do vírus” (BOAVENTURA, 2020), que ensina a viver em casa, longe dos *shoppings*, com outra experiência do tempo, retirando o foco de uma certa ideia de produtividade e o colocando nas relações interpessoais, na saúde pessoal e pública, afinal “a vida não é útil” (KRENAK, 2020).

Entretanto, ao findar deste percurso, fui inexoravelmente assaltado por indagações diversas: como a linguagem de que tratei poderá ser exercitada sob as novas e ainda desconhecidas circunstâncias pós-pandêmicas? Aliás, como as artes teatrais – presenciais por definição – poderão? Visto que, se dão em contato com o outro, na coexistência em um mesmo tempo e espaço, conforme foi reiteradamente desenvolvido. Questões, que não faço sozinho, mas em coro com todos os artistas do mundo.

Ainda sem resposta, recupero que, mesmo antes de deflagrar-se a presente crise, vivia-se a realidade com certa indiferença. A força e a abundância das *fake news*, por exemplo, testemunham o crescente prevalecimento de crenças pessoais e paranoias coletivas, em detrimento dos fatos. Assim como também, a adesão e o alargamento das atividades nas redes sociais da internet e nos diversos aplicativos digitais para encontros (predominantemente sexuais) parecem atestar que os diferentes tipos de troca e aproximações interpessoais estavam, de algum modo, perdendo sua consistência, se esvanecendo. Os acontecimentos das relações estavam (estão!) sendo reduzidos ao mínimo, preteridos em sua materialidade, em função de fantasias produzidas em telas de

crystal líquido. O confinamento imposto pelo vírus, à vista disso, apenas precipitou um isolamento que vinha sendo experimentado em escalas diversas.

Ainda antes da pandemia, também via-se que pairava certo tipo de saudade das coisas factíveis. Percebo isto pela oferta e procura de cursos que envolviam práticas manuais e corporais diversas, tais como a marcenaria, culinária, jardinagem, por exemplo; o ressurgimento de expoentes artísticos que produzem retratos realistas a lápis e ilustrações de aquarela, assim como, muitas daquelas atividades que jocosamente apontei como inúteis anteriormente, incluindo, é claro, a profusão de *workshops* de *clown*. Um tipo de busca que se converteu em modismo em torno de produtos e processos artesanais, e, como tal, se configurou como uma reserva de mercado para: pães, cervejas, hambúrgueres, móveis, roupas e uma infinidades de bens de consumo. Em minha leitura, tais exemplos parecem sintomas de nichos da sociedade, que já reagiam à exacerbação do uso de múltiplos dispositivos eletrônicos e ao que isso representa.

Talvez, tal estilo de vida seja um dos componentes que levou ao pânico generalizado diante de um vírus biológico. Isto é, um vírus real - microscópico, mas tangível e mortífero - e não um digital. Um micro-organismo praticamente invisível, que recolocou a todos em sua verdadeira condição: concreta, orgânica, animal, vulnerável, e, conseqüentemente, mortal.

Olhar para a História dá algum alento (não muito, é verdade, mas algum), à medida que percebe-se que a humanidade já passou por outras pragas e chegou até aqui e, junto com ela, o palhaço. Apesar de parecer que aprendeu-se pouco com as catástrofes anteriores, e do terror das circunstâncias desta de agora, não parece que este seja o fim da nossa civilização e, por conseguinte, do teatro que com ela sempre caminha.

Mas, se antes a ausência do outro e das coisas palpáveis já estavam sendo intuídas, agora passamos a experimentar uma nostalgia do toque, dos abraços e do calor; assim como, também dos cheiros e vozes das pessoas que amamos, dos amigos, conhecidos e desconhecidos. Padecemos de uma espécie de abstinência da presença.

Aí entrará o presente trabalho. Após descobertos e estabelecidos possíveis parâmetros de segurança, teremos que desintoxicar desta plethora de imagens informatizadas, recuperar a vitalidade dos corpos e reabilitar a possibilidade de contato físico entre as pessoas. No ambiente escolar, será necessário defender a proximidade física que, mesmo antes, já era problemática, sendo comum a dificuldade por indivíduos de ambos os gêneros em tocar e serem tocados, com casos de agressividade, e até, de assédio. Será inevitável acordar limites éticos e sanitários, mas terão que ser pautadas as diversas qualidades e níveis de interação física; até a possibilidade de algo como o afago, como atitude de acolhimento e cordialidade, que reforça relações de apoio e respeito mútuo.

Evidentemente que, diante da possibilidade da enfermidade e da proximidade da morte, serão desenvolvidos novos hábitos, etiquetas e questões. Haverá (já há!) traumas, dores e lutos; em meio à animosidade provocada pelo acirramento dos embates contemporâneos: inter-raciais, entre gêneros e orientações políticas. Mas, onde há medo, desconforto, tristeza e solidão, aí mesmo é onde o palhaço mostra-se imprescindível. Assim ensinam os trabalhos da Enfermaria do Riso e dos *Payasos sin fronteras*.

A cena do palhaço é precária por princípio. Conta apenas com um pacto de imaginação e, com isso, desafia o senso comum, produzindo um riso que devolve a esperança e promove o encontro. Com isso, sua potência será imprescindível para restaurar alguma fé no futuro. Precisaremos do surrealismo de seu modo de agir e pensar para encarar a situação paradoxal que temos: a necessidade da solidariedade em meio à

imposição de não nos tocarmos. Assim que possível, será necessário um palhaço para fazer o gesto rebelde de abraçar e, quem sabe, até dar um beijo na bochecha, ação pornográfica para os dias correntes! Mais do que nunca, será preciso fomentar espaços de convivência e aproximar-nos, num acordo de enfrentamento das dificuldades e mudanças do mundo.



VI

LEITURA DE BORDO

ACHCAR, Ana. **O papel do “jogo” da máscara teatral na formação e no treinamento do ator contemporâneo.** 1999. 216 p. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- PPGT, Rio de Janeiro, 1999.

ACHCAR, Ana. **Palhaço de hospital: Proposta metodológica de formação.** 2007. 261 p. Tese (Doutorado em Teatro) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - PPGT, Rio de Janeiro, 2007.

ACHCAR, Ana; SOUZA, Flávio. (orgs.) **Dez anos do Programa Enfermaria do Riso.** Rio de Janeiro: UNIRIO, PROEX, Departamento de extensão, 2009.

ACHCAR, Ana. (org). **Palavra de Palhaço.** Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2016.

ACHCAR, Ana. (org). **Caderno de textos sobre o palhaço de hospital.** Rio de Janeiro: UNIRIO/Núcleo do ator - Investigação e documentação teatral - Coleção cadernos, n.5, 2018.

ACSELRAD, Maria. **Viva Pareia: corpo, dança e brincadeira no cavalo marinho de Pernambuco.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações.** São Paulo: Boitempo, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **Estâncias: A palavra e o fantasma na cultura ocidental.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar /Editora FGV,1999.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papyrus, 2010.

ANDRADE, Elza de. **Mecanismos de Comicidade na construção do personagem: propostas metodológicas para o trabalho do ator.** 2005. 208 p. Tese (Doutorado em Teatro) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, PPGT–Rio de Janeiro, 2005.

ARAÚJO, Fábio César Lobato. **Palhaços de Rua: Transcorpografia na performance de dois vendedores de rua em Salvador.** 2006. 210 p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - UFBA- Escola de Teatro e Dança - PPGAC, Salvador, 2006.

ARTIGOS, João. C. “De que são feitos os palhaços?” **Revista Anjos do Picadeiro.** Rio Janeiro, v. 6, p.13-19, Dez 2007.

AVANZI, Roger; TAMAOKI, Verônica. **Circo Nerino.** São Paulo: Pindorama Circus / Codex, 2004.

BARROS, Manoel. **Poesia completa.** São Paulo:LeYa,2013.

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais.** Brasília: EDUnB/Hucitec, 1996.

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. **A Arte secreta do ator**: Dicionário de antropologia teatral. Campinas: Unicamp/ Hucitec, 1995.

BARLOEWEN, Constantin Von. **Clowns - uma figura arquetípica**. Barcelona, 2016

BECKETT, Samuel. **Pioravante marche**. Lisboa: Gradiva, 1988.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

BIFO, Franco Berardi. **Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007.

BIFO, Franco Berardi. Entrevista realizada por Juan Íñigo Ibáñez. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/posts/neoliberalismo-assexualidade-e-desejo-de-morte/>> Acesso em: 25 out. 2018.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BOLOGNESI, Mario Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

BOLOGNESI, Mario Fernando. “O corpo como princípio”, **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 24, n. 1, p. 101-112, 2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732001000100007&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 10 set. 2017

BOLOGNESI, Mario Fernando. “Contra augusto”, **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n.20, 2013. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101202013087>>. Acesso em: 10 set. 2017

BOLOGNESI, Mario Fernando. **Circos e Palhaços brasileiros**. São Paulo: Cultura Acadêmica; São Paulo: editora UNESP, 2009.

BORNHEIM, Gerd. **Brecht**: A estética do teatro. São Paulo: Edições Graal, 1992.

BORTOLETO, Marco Antônio; BARRAGÁN, Teresa Otañón; SILVA, Ermínia. (orgs) **Circo**: horizontes educativos. Campinas: Autores Associados, 2016.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro grego: tragédia e comédia**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRAGA, Bia; TONEZZI, José. (orgs.) **O bufão e suas artes: artesanaria, disfunção e soberania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de jul. de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm > Acesso em: 5 de mai. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dez 1996**. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em: 12 de out. 2018.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.
BRONDANI, Joice A. Máscaras: Do bufão ao Clown. In: BRONDANI, J. A.; LEITE, V. C.; TELLES, N. (orgs). **Teatro-Máscara-Ritual**. Campinas: Editora Alínea, 2012. Capítulo 3.ton

BROOK, Peter. **O ponto de mudança: Quarenta Anos de Experiências Teatrais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BROOK, Peter. **O espaço vazio**. Lisboa: Orfeu Negro, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n. 2, p.103-116, Jul./dez.1998. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>. Acesso em:12 mai. 2018.

BUENO, André P. **Palhaços de cara Preta: pai Francisco e Catirina, Matheus e Bastião, parentes de Macunaíma no boi, cavalo marinho e folias-de-reis- MA, PE, MG**. 2004. 212 p. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BURNIER, Luís. O. **A Arte de Ator: da Técnica à Representação** - Campinas: Editora Unicamp Fapesp, 2001.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec - Edições Mandacarú, 2006.

CABRAL, Leonor. **Leo Bassi: um bufão contemporâneo**. 2013. 100 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Teatro). Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa, 2013.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens - A máscara e a vertigem**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMARGO, Roberto Gill. **Conceito de iluminação cênica**. Rio de Janeiro: Música & Tecnologia, 2012.

Cambridge International Dictionary of English. United Kingdom – UK: Cambridge University, 2016.

CAMINHA, Melissa Lima. **Payasas: historias, cuerpos y formas de representar la comicidad desde una perspectiva de género.** 2015. 387p. Tese (Doutorado en Artes y Educación). Facultad de Bellas Artes, Sección de Pedagogías Culturales- Universidad de Barcelona. Barcelona, 2015.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à Negação: a busca de relevância. In: CANDAU, Vera Maria. **A didática em Questão.** Petrópolis: Vozes, 1983. P..13-24.

CANDAU, Vera Maria. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In.: Marli e Oliveira, Maria Rita Neto Sales (orgs.) **Alternativas no ensino da didática.** São Paulo: Papirus, 1997.

CARMONA, Daniela; BARBOSA, Z. A. **Teatro: Atuando, Dirigindo, Ensinando.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

CARREIRA, André; FORTES, Ana Luiza. **Estados:** relatos de uma experiência de pesquisa sobre atuação. Florianópolis: Editora UDESC, 2010.

CARVALHO, Flávio Souza. **O Ator-Bricoleur. 2009.** Dissertação (Mestrado em Teatro). Universidade do estado do Rio de Janeiro-CLA-PPGAC, Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, Flávio Souza. **Encontros e composições: O jogo do Palhaço no livre transito entre ordem e caos.** Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade do estado do Rio de Janeiro-CLA-PPGAC, Rio de Janeiro, 2015.

CASTRO, Alice Viveiro. **O Elogio da Bobagem-** Palhaços no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.

CEBALLOS, Edgar. **El libro de oro de los payasos:** Los más famosos y divertidos sketches de circo. Polônia: Escenologia,1999.

GILABERT, Lúdia.(Org.) **CIRC CATALÁ.** Guía de companhias de la Asociación de profesionales de Circo de Cataluña. Barcelona: APCC, 2019.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem.** São Paulo; Perspectiva, 2009.

COLAVITTO, Marcelo. **Meu clown:** uma Pedagogia para a Arte da Palhaçaria. Curitiba: CRV, 2016.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. “Relatos de experiencia e investigación narrativa” en Larrosa, j. y otros. **Dejame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995

CONSENTINO, Marianne Tezza. **As três Irmãs e a subjetividade no trabalho do ator: contribuições da técnica do clown**. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Departamento de Artes Cênicas / Escola de Comunicação e Artes- USP. São Paulo, 2008.

CONTRERAS, José; LARA, Núria Pérez. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

COSTA, Eliene Benício A. **Saltimbancos urbanos: a influência do Circo na renovação do Teatro brasileiro nas décadas de 80 e 90. 1999**. Tese (Doutorado em Artes-Teatro). Universidade de São Paulo, Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes. São Paulo, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Matheus Gomes. **O professor jogador e a máscara. 2015**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) UNIRIO/ Centro de Letras e Artes/Escola de Teatro. Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

DAÑOBEITIA, Ainhoa Gana; BURGOS, Asier Huegun; RODRÍGUEZ, Itziar Rekalde. Los payasos como herramienta socioeducativa para la intervención comunitaria. **Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social**. Colômbia, Nº. 27: p. 159-186, enero-junio 2019. Disponível em: < <https://paperity.org/p/225833375/los-payasos-como-herramienta-socioeducativa-para-la-intervencion-comunitaria>> Acesso em 9 de setembro de 2019.

DELEUSE, Gilles; GUATTARI, Félix **O Anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia I**. São Paulo: Editora 34, 2010.

Dicionário InFormal. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/sinonimos/brincar> > Acesso em: 05 mai 2018.

DORNELS, Juliana Leal. **Clown, o avesso de si: uma análise do clownesco na Pós-modernidade .2003**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Programa de pós-graduação em Psicologia Social e Institucional – URGS. Porto Alegre, 2003.

DREAM, Caroline. **O palhaço que existe em você: Seja um palhaço, seja você mesmo** Polônia: Ediciones Clownplanet, 2018.

DUTRA, Sandro de Cássio. **Linhagens e Noções Fundamentais de Improvisação Teatral no Brasil: leituras em Boal e Burnier**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
ECO, Umberto. **História da feiura**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

EGUIZÁBAL, Raul. **El gran salto: La asombrosa historia del circo**. Barcelona: Ediciones Peninsula, 2012.

FÉRAL, Josette. **Encontros com Ariane Mnouchkine**: Erguendo um monumento ao efêmero. São Paulo: Editora Senac São Paulo- Editora SESC SP, 2010.

FERRACINI, Renato. **A Arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

FERRACINI, Renato. As setas longas do palhaço. **Revista Sala Preta**, São Paulo, SP, n.6, p.65-69. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v6i0p65-69>> Acesso em 12 mai. 2018

FERREIRA, Frederico de Carvalho; WUO, Ana Elvira. Pedagogia palhacesca: a escola do só eu no ensino regular. **Revista Conceição/Conception**, Campinas, SP, v. 6, n. 1, p. 87-105, jan. /jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648648>> Acesso em: 12 mai. 2018.

FERREIRA, Andre Luiz Rodrigues. Transgressão na máscara do palhaço. **Caderno virtual de pesquisa em artes cênicas**. UNIRIO-PPGAC, RJ, Colóquio 2017. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/view/3039>> Acesso em: 12 mai. 2018.

FERREIRA, Andre Luiz Rodrigues. **Bufonaria e política a partir de Léo Bassi**. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas- PPGAC-UNIRIO. Rio de Janeiro, 2018.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1986.

FOUCAULT, Michael. **Ética, sexualidade, política**. Rio Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michael. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michael. **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo; FAGUNDES, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

GARCIA, Othon. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1992.

GAULIER, Philippe. **O atormentador**: minhas ideias sobre teatro. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2016.

GENÉ, Hernán. **El arte de ser payaso**. Bilbao: Artezbial & Paso de gato, 2016.

GOL, Pep. **Darrere la cortina**. Barcelona: Blurb, 2019

GÓMEZ, Paula Andrea Murillo. **O corpo em estado de palhaço: vulnerabilidade e autoconhecimento a serviço do estado de saúde**. Tese (Mestrado em Teatro). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas- PPGAC. Salvador, 2017.

GRAY, Peter. **A importância da brincadeira no aprendizado das crianças**. Revista PORVIR. São Paulo. Disponível em <http://porvir.org/peter-gray-brincar-sentir-se-partede-uma-comunidade-sao-essenciais-para-aprendizagem-das-criancas> Acesso em: 04 out. 2017.

GUINSBURG, J.; FARIA, J. R.; LIMA, M. A. (orgs). **Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos**. São Paulo: Perspectiva-SESC São Paulo, 2006.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ICLE, Gilberto. **O ator como Xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

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

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? In: **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, N° 17. Florianópolis: UDESC/CEART, 2011.

JANÉ, Jordi. **Josep Andreu i Lassere, Charlie Rivel (1896-1983)**. Barcelona: Generalitat de Catalunya-departament de Cultura, 2000.

JARA, Jesus. **El clown: un navegante de las emociones**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2014.

JARDIM, Juliana. O ator transparente: reflexões sobre o treinamento contemporâneo do ator com as máscaras do Palhaço e do Bufão. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v.2, p.17-24, 2002. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57069>> Acesso em: 12 mai. 2018.

JOE JACKSON Jr. **Youtube**. Disponível em:

< <https://www.youtube.com/watch?v=dfTGc-Oy5I4>> Acesso em: 10 set. 2017.

JUNQUEIRA, Mariana Rabelo. **Da graça ao riso: contribuições de uma palhaça sobre a palhaçaria feminina. 2012.** Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-CLA-PPGAC, Rio de Janeiro, 2012.

KANDINSKY, W. **Do espiritual na Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Cia. das Letras, 2020.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana.** EDUC/Mercado das Letras, 1980.

LAROSSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAROSSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAROSSA, Jorge. **Elogio da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAROSSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor.** Belo horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LAROSSA, Jorge. **P de professor.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y Material Didático, 2019.

LAROSSA, Jorge. **El profesor artesano: Materiales para conversar sobre el ofício.** Ulzama: Laertes, 2020.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: Uma pedagogia da criação teatral.** São Paulo, Editora SENAC - São Paulo - Edições SESC SP, 2010.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia.** São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

LIBÂNIO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, nº 38/11, p.13-28, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

LIBAR, Márcio. **A nobre Arte do Palhaço.** Rio de Janeiro: Marcio Lima Barbosa, 2008.

LOPES, Elisabeth S. **Ainda é tempo de Bufões. 2001.** Tese (Doutorado em Artes-Teatro). Universidade de São Paulo, Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes. São Paulo, 2001.

LOPES, Daniel Carvalho. **Circos e Palhaços no Rio de Janeiro: Império**. Rio de Janeiro: Grupo Off-Sina, 2015.

MAGRI, Ieda; ARTIGOS, João Carlos. **Teatro de anônimo: sentidos de uma experiência**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

MARTINS, Elisabete. **O chá da Alice: a utilização da máscara do Clown no processo de criação do ator. 2004**. Tese (Doutorado em Artes-Teatro). Universidade de São Paulo, Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes. São Paulo, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: Uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Matriz curricular do Curso Técnico em Alimentos do IFRJ. Disponível em: <[https://portal.ifrj.edu.br/ckfinder/userfiles/files/PROET/Documentos/docs%20cursos%201/Matriz%20Alimentos%20int%20RJ%202012\(1\).pdf](https://portal.ifrj.edu.br/ckfinder/userfiles/files/PROET/Documentos/docs%20cursos%201/Matriz%20Alimentos%20int%20RJ%202012(1).pdf)> Acesso em: 12 mai. 2018.

Matriz curricular do Curso Técnico em Biotecnologia do IFRJ. Disponível em: ,https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Cursos%20M%C3%A9dio%20%7C%20T%C3%A9cnico/matriz_biotecnologia_-_resolucao_08-2013.pdf> Acesso em: 12 mai. 2018.

Matriz curricular do Curso Técnico em Farmácia do IFRJ. Disponível em: <<https://portal.ifrj.edu.br/ckfinder/userfiles/files/PROET/Documentos/docs%20cursos%201/docs%20cursos%202/Matriz%20Farm%C3%A1cia%20int%20RJ%202012.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2018.

Matriz curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente do IFRJ. Disponível em: <<https://portal.ifrj.edu.br/ckfinder/userfiles/files/PROET/Documentos/docs%20cursos%201/docs%20cursos%202/docs%20cursos%203/docs%20cursos%204/Matriz%20Meio%20Ambiente%20int%20RJ%202012.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2018.

Matriz curricular do Curso Técnico Química do IFRJ. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROET/plano_de_curso_2018_0.pdf> Acesso em: 12 mai. 2018.

MAUCLAIR, Dominique. **História del circo: Viaje extraordinário alrededor del mundo**. Lleida: Editorial Milenio, 2003.

MAUÉS, Marton Sérgio Moreira. **Palhaços trovadores uma história cheia de graça. 2004**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Universidade Federal da Bahia -PPGAC, Salvador, 2004.

MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003.

MIRANDA, Nicanor. **Duzentos jogos infantis**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia LTDA, 1980.

MONTAGNER, Domingos; SAMPAIO, Fernando.(orgs.). **La Mínima em Cena: Registro de Repertório de 1997 a 2012**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2012.

MORAES, L.; RIGUETTI, Richard. **Almanaque Comemorativo de 25 anos grupo Off-Sina - Circo teatro de rua**. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro/Secretária Municipal de Cultura, 2013.

MUNIZ, Rosane. **Vestindo os nus: o figurino em cena**. Rio de Janeiro: SENAC Rio, 2004.

NASCIMENTO, Elaine C. M. **Comicidade feminina: as possibilidades de construção do cômico no trabalho mulheres palhaças**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas- PPGAC. Salvador, 2014.

NERIS DE QUEIROZ, Norma Lucia; ALBUQUERQUE MACIEL, Diva; UCHÔA BRANCO, Angela. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Revista Paidéia**. V.16, Nº 34, ago, 2006, pp. 169-179. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423754005>> Acesso em: 28 de nov. de 2018.

NICHOLS, Sallie. **Jung e o Tarô: Uma jornada arquetípica**. São Paulo: Editora Cultrix, 2009.

NUNES, Lúcia F. R. **Repertório de clown na educação: elementos de uma pedagogia da palhaça na formação de professores Campinas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP- Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2016.

O carteiro e o Poeta. Direção: Michael Radford. Produzido por Miramax Films. Itália, 1994. Color. 1 DVD (108min).

OLIVEIRA, Denivaldo Camargo. (Em arte Denis Camargo) **Formação em palhaço: reflexões sobre metodologias de formação de novos palhaços**. 2012. Dissertação (mestrado em Artes) Universidade de Brasília- Instituto de Artes. Brasília, DF, 2012.

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

PASOLINI, Pier Paolo. **Escritos corsários, cartas luteranas: uma antologia**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

PAULUS, Wander. **Procedimentos artísticos e pedagógicos para atuação como palhaço de rua**. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas- PPGAC-UNIRIO. Rio de Janeiro, 2018.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PENNAC, Daniel. **Mal de escola**. Barcelona: Debolsillo/Contemporânea, 2015.

PONCE DE LEÓN, F. **Daniele Finzi Pasca** - Teatro da carícia. São Paulo: SESI- SP editora, 2013.

POSSOLO, Hugo. Entrevista com Hugo Possolo. **Revista SESCTV**. Edição nº111. São Paulo: SESC São Paulo, 2016.

PREMINGER, Alex; BROGAN, T.V.F. **The new Princeton encyclophedia of poetry and poetics**. Princeton, New jersey: Princeton University Press, 1993.

PRENTKI, Tim. Acabou a brincadeira: o teatro pode salvar o planeta? **Revista Urdimento**. V.2, Nº17- Set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3370> > Acesso em: 28 de nov. de 2018.

PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992.

Provocações com Rubem Alves – **Abujamra -TV Cultura**. Programa 513, exibido em 3 de mai. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=25aYrszc_F8 >. Acesso em 25 mai. 2015.

PUCETTI, Ricardo. O Clown Através da Máscara: Uma Descrição Metodológica. **ILINX - Revista do LUME**, Campinas, v.1, n.1, p.83-93, 2012. Disponível em: <<https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/194/185>> Acesso em: 02 jun.2015.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. **Revista Educação e realidade**. Porto Alegre, v.30, n.2, jul/dez. 2005 Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462/7384>> Acesso em: 28 de nov. de 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

REIS, Demian M. **Caçadores de riso**: o mundo maravilhoso da palhaçaria.2010. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Universidade Federal da Bahia -PPGAC, Salvador, 2010.

RÉMY, Tristan. **Entradas clownescas**: uma dramaturgia do clown. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2016.

Revista do encontro internacional de palhaços Anjos do Picadeiro 6. Rio Janeiro: Teatro de Anônimo, 2007.

Revista do encontro internacional de palhaços Anjos do Picadeiro 9. Rio Janeiro: Teatro de Anônimo, 2010/2011.

Revista do encontro internacional de palhaços Anjos do Picadeiro 10. Rio Janeiro: Teatro de Anônimo, 2011.

RIGUETTI, Richard; MORAES, Lilian. **Almanaque comemorativo de 25 anos do grupo Off-sina-Circo, teatro de rua**. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de

Janeiro, 2014.

RUIZ, Roberto. **Hoje tem espetáculo?** As origens do Circo no Brasil. Rio de Janeiro: Minc Inacen, 1987.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar.** São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: edições Almedina, 2020.

SAWEN, Ana. **Caminhos para uma palhaça: investigação a partir da obra de Avner, The eccentric. 2011.** Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- PPGAC, Rio de Janeiro, 2011.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? **O Percevejo-Revista de Teatro, crítica e estética.** Ano: 11, nº12. Rio de Janeiro: Departamento de teoria do teatro/programa de Pós-graduação em teatro-UNIRIO, 2003.

SENNETT, Richard. **O artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2020.

SILVA, Ermínia. **Circo-Teatro:** Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil. São Paulo: Altana, 2007.

SILVA, Ermínia; ABREU, Luís. Alberto. **Respeitável público... o circo em cena.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009.

SILVA, Ermínia; MELO, Celso A. **Palhaços excêntricos musicais.** Rio de Janeiro: Grupo Off-Sina, 2014.

SILVA, Marco Antônio. **Por uma pedagogia do palhaço: riso, corpo jogador, transgressão e inversão.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2016.

SILVA, Pedro Eduardo. **A formação do palhaço circense. 2015.** Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Estadual Paulista, PPGA, São Paulo, 2015.

SOUZA, Alda Fátima. **O palhaço Cadillac:** A memória do circo e a reinvenção de uma tradição. Salvador: EDUFBA, 2016.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1988.

STEELE, H. Thomas. **1000 Clowns: More or Less.** Spain Madrid: Taschen, 2004.

STEIN, Gertrude. **“Autobiografia de todo mundo”.** Nova Fronteira, 1983.

TARDIF, Maurice; LESSARD. Claude. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria

da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

THEBAS, Cláudio. **O livro do palhaço**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005

TORRES, Antônio. **O circo no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE; São Paulo: Atração, 1998.

TRAGTENBERG, Livio. **Música de cena**: dramaturgia sonora. São Paulo: Perspectiva-FAPESP, 1999.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p.443-466, set./dez 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em 25 mai. 2015.

TURNER, Victor. **Do ritual ao teatro**: a seriedade humana de brincar. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

VIGNEAU, Alain. **Clown esencial**: El arte de reírse de sí mismo. Barcelona, 2019.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLPATO, Renata Domingos. **O clown como imagem arquetípica e processo de transformação de si**. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP- Instituto de Artes. Campinas-SP, 2017.

WALLON, Emmanuel. (org.) **O circo no risco da arte**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WUO, Ana Elvira. Comicidade: do “corpar” clownesco como princípio móvel, flexível, risível e espontâneo na (des) formação do ator. **Revista Ouvirouver**. Uberlândia v. 9 n. 1 p. 108-116, jan./jun., 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OUV11-v9n1a2013-9>> Acesso em: 28 de nov. de 2018.

WUO, Ana Elvira. **Clown: “desforma”, rito de iniciação e passagem**. 2016. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP- Instituto de Artes. Campinas-SP, 2016.

ZAMBRANO, Maria. *La mediación del Maestro*. **El Cardo**. Publicación del Instituto Superior de Formación Docente N° 36 Buenos Aires Argentina. Disponível em: <https://isfd36-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/La_mediacion_del_maestro.pdf> Acesso em 29 de maio de 2020.



VII
BAGAGEM EXTRA



DISCIPLINA: Artes II- Artes Cênicas

CURSO: Ciclo básico (turmas mistas)

PERÍODO: 2º período

CARGA HORÁRIA: 40h semestrais divididas em 2 h/aula semanais

ANO LETIVO: 2016

Contato extra-classe: Pagina web: Facebook: “Laboratório de Artes IFRJ”

e-mail: aramis.correia@ifrj.edu.br

PROGRAMA DE ENSINO

1. OBJETIVO GERAL

A disciplina tem por objetivo apresentar os aspectos fundamentais que envolvem as concepções e práticas do campo das Artes, introduzindo o debate acerca das formas, do impacto, da finalidade e da abrangência das Artes Cênicas (Dança, teatro, circo, Música) junto a sociedade que a produz. Em consonância a esse enfoque, o curso oportuniza o autoconhecimento do aluno em relação a seus potenciais comunicativos, oferecendo um amplo espaço para autoexpressão e para discussões relativas ao mundo contemporâneo.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os processos corporais, mentais, cognitivos e linguísticos relativos as práticas artísticas.
- Proporcionar caminhos de auto-conhecimento do aluno a partir da prática artística, permitindo a identificação de suas características pessoais e a aceitação das diferenças.
- Desenvolver junto ao aluno suas potencialidades de expressão e comunicação, oferecendo-lhe a possibilidade de ampliar habilidades psicofísicas.
- Ampliar o universo de referências artístico-culturais do estudante, relacionando determinadas manifestações estéticas aos contextos socioculturais em que surgiram.
- Fortalecer a identidade do aluno.

3. CONTEÚDOS

1º Bimestre

Introdução ao Universo das artes performáticas

- a) Características do trabalho em artes.
- b) Materiais de trabalho.
- d) Conscientização dos saberes envolvidos nos processos artísticos

❖ Unidade I – Prática artística

- A especificidade das Artes Cênicas
- Elaboração conceitual
- Levantamento de material
- Consolidação do processo: seleção e/ou ensaio
- Apresentação proposição artística

2º Bimestre

Aprimoramento do processo criativo

- a) Utilização de diferentes níveis de expressão
- b) Estudo das formas em sua relação com conteúdo
- c) Arte como produção de conhecimento

❖ Unidade II – Práticas colaborativas: projeto experimental

- Princípios de trabalho em equipe
- Aprofundamento da prática artística
- A escolha do tema
- A escolha da forma
- Divisão de equipes e tarefas
- Abordagem transdisciplinar
- Apresentação pública

4. **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Os conteúdos serão absorvidos a partir do embate entre: vivências experimentadas; pesquisas bibliográficas e de campo; debates e reflexão; exigindo do aluno uma permanente atitude de re-elaboração de saberes. Ao longo da disciplina, as atividades desenvolvidas terão os seguintes formatos:

- Aulas práticas;
- Debates;
- Leituras e discussão de textos.
- Apresentação de propostas artísticas orientadas pelo professor.

5. **CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

Atentar-se-á principalmente para:

1. Assiduidade comprovada, participação e o desempenho no cumprimento de tarefas acordadas em aula. Desempenho em Aula- conceito de 0 à 5,0;
2. Apresentações de proposição artística. Conceito de 0 à 5,0;
Nota prática: Desempenho em aula + proposição artística- conceito de 0 à 10,0.
3. Memorial da criação artística, entregue por escrito. Conceito de 0 à 10,0.

$$Mv1=NP+NE/2$$

$$Mv2= NP+NE/2$$

$$MR2= NP+NE/2$$

6. **DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO**

Roupa: Para o desenvolvimento das aulas o aluno deverá providenciar uma roupa de trabalho adequada, a saber: calça ou bermuda de material flexível que não impeça a realização de quaisquer movimentos (algodão, elanca, lycra etc) e camiseta de manga curta, preferencialmente lisa. Calça jeans está excluída. O aluno que não estiver com a roupa apropriada não fará aula.

Horário: As aulas sempre começam pontualmente, havendo tolerância de 15 minutos, após o qual, o aluno não poderá fazer a aula.

Não é permitido comer no auditório, assim como uso de aparelhos celulares (excetuando quando solicitado). Recomenda-se trazer algum tipo de garrafa de água.

7. CRONOGRAMA de Artes 2016-1

Início das aulas-----	07 de março
Declaração de intenções ----- (oral, em grupo, modalidade artística, possível temática)	28 de março
Auditório reservado para ensaio-----	12-15 de abril
Apresentação das Proposições artísticas -----	18 de abril
Entrega da “Memória da criação” -----	25 de abril
Segunda chamada-----	2 de maio
Reunião da turma em torno da apresentação do G2----- (tema, forma, divisão de tarefas. (obs: dia do conselho)	5 de maio
Declaração de intenções da turma -----	9 de maio
Apresentação do I protótipo ----- (Esboço da apresentação final)	23 de maio
Apresentação do II protótipo----- (esboço aprimorado, músicas, figurinos e “materiais” de divulgação)	30 de maio
Ensaio geral-----	6 de junho
Reserva do auditório para ensaio -----	7 a 10 de Junho
Apresentação pública e Recuperação paralela-----	13 de junho
Entrega da “Memória da criação” ----- (Feed Back)	20 de junho
Segunda chamada----- (com atestado)	27 de junho
Recuperação-----	11 de julho
Recesso-----	16 de julho a 19 de agosto



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO
Campus Rio de Janeiro

IFRJ - Campus Rio de Janeiro

Disciplina: Artes II -Prof.:Aramís David Correia

Aluna: [REDACTED] Turma TM 121, 13/06/16.

Memória sobre a criação Artística G2- Todos Por elas

A proposta geral da turma nesse trabalho era a apresentação de uma peça com o tema estupro, já que esse tema está bem atual e precisa deixar de ser um tabu, sendo mais comentado e discutido, para cada vez mais as pessoas se conscientizarem desse crime absurdo que acontece mais vezes do que imaginamos e em que, muitas vezes, a vítima não é tratada como tal.

A cena em que eu mais participei foi a do Centro de apoio a mulheres, em que as meninas presentes se juntam para contar relatos e desabafar sobre os absurdos do dia a dia contra a mulher. Tive como parceiras diretas a Maria Luísa Reis, que na peça atuava como uma das personagens principais, Maria, contando uma história verídica, Júlia Rodrigues, que era a organizadora do grupo, e, a Gabriela Amorim e Juliana de Sousa que, assim como eu, relataram acontecimentos que aconteceram com elas, amigas, familiares ou, como no meu caso, baseada em algum relato de leitoras da revista Super. Interessante, na matéria “#Chegadesilêncio-104 histórias de leitores que sofreram abuso sexual e/ou estupro”, além da parceria com as meninas Ana Clara Fonseca, Carolina Calvi, Débora Andrade, Hannah Teixeira, Nathalia Queiroz e Suelen Mesquita. A cena foi bem comovente, e fez muitos espectadores choraram por ser contada histórias horrivelmente tristes que acontecem com várias mulheres todos os dias.

Incrível pensar que a ideia inicial dessa apresentação era envolver Beatles, depressão e a arte musical mudando a vida dos moradores de rua, com criação de sons a partir do corpo e de materiais do dia a dia. Ao longo das três primeiras semanas para apresentação de ideias, a turma estava muito desanimada com a junção das três propostas dadas por diferentes alunos e que de primeira não víamos muita ligação. Até que, então, a Thaís Junger, no domingo antes da primeira aula de teatro em que deveríamos ensaiar, animou a turma para decidirmos o que apresentaríamos para o professor. Nesse momento foram surgindo várias outras ideias em cima do tema inicial e das ideias do professor ao longo das propostas vistas em sala. Acabamos mudando para a história de uma garota com depressão contada a partir das músicas dos Beatles “Help”, que seria o momento em que a Jude, personagem principal está pedindo socorro, “She's living home”, que seria o momento em que ela

sairia de casa, “Hey Jude”, em que os amigos iriam ajudá-la a sair da depressão e “All we need is Love” com um final para estimular a solidariedade com pessoas que sofrem depressão em que teria danças e uma bandinha com as pessoas da turma que sabem dançar, tocar ou cantar. Cogitamos com isso, o motivo para ela entrar em depressão o fato dela ter sido estuprada, mas uma parte da turma achou o tema um pouco pesado para ser abordada por nós enquanto a outra parte adorou isso de falarmos desse assunto que é tão pouco discutido. Com isso, nos apresentamos para o professor, de maneira desajeitada, e muita coisa mudou de novo. A ideias dos Beatles foi deixada de lado junto com a depressão, e, ao contrário do que pensávamos, abordar o tema estupro foi aceito e ainda por cima encorajado. Com isso, fomos modificando umas coisas aqui, outras ali, até termos outro ensaio em que o professor ajudou a ajeitarmos alguns pontos para melhorarmos o trabalho. É notável que a diferença da ideias inicial para o final é grande, e mudamos de uma para outra, em pouco tempo.

Notei que desde antes de termos os papeis escolhidos, minha função foi, junto com a Thaís, Joyce Dantas, Luiz Felipe, e outros alunos bem interessados nesse trabalho, ajudar a montarmos as ideias e concretizá-las, animando a turma para debatermos mais o assunto, já que não poderíamos apresentar um assunto pesado como esse de forma leiga, e organizarmos as ideias já aceitas, acrescentar outras também, ajudar na preparação dos cartazes, folders, e a divulgação, além de mostrar para todas os alunos, inclusive os não participativos, o que aconteceria e o que cada um teria que fazer.

Além disso, tive uma participação na peça, em que realmente me orgulho de tê-la feito, pois, para mim que sou tímida, fico nervosa com apresentações desse tipo e não sei atuar, isso foi um grande obstáculo, que posso dizer ultrapassado, já que desde o início coloquei como objetivo justamente ultrapassá-lo e usei como estratégia esse pensamento que não me fez desistir nenhum momento. Então, me comprometi a fazer parte dessa cena, e assim a fiz. Neste momento, não fiz comunicação com a audiência e pouca com as meninas do Centro de apoio a mulheres pois na cena eu relatava algo que não é fácil de contar, e por isso interpretei de uma maneira em que imaginei ser mais verídica, na qual a vítima se sente envergonhada, nervosa e talvez exposta. Por isso, sinto que meu nervosismo não foi percebido de maneira negativa, como algo que realmente atrapalhou. Talvez minha parte não tenha sido feita da melhor forma possível, por estes mesmos motivos já mencionado que acabam me travando, mas, pelo menos, foi feito da melhor forma que eu poderia fazer, sei que dei meu máximo.

Senti a resposta do publico, não em relação a essa cena especificamente, mas a peça, quando eu olhei para a plateia e o auditório estava lotado, com pessoas até sentadas no chão. Além de, no

final da peça, quando as pessoas já estavam indo embora, consegui ver algumas delas ainda emocionadas com o trabalho, chorando, outras parabenizando a turma pela apresentação, e outros até mesmos tristes ainda refletindo sobre o assunto. Imaginei que as pessoas se interessariam em ver o teatro, mas não pensei que seria essa quantidade que estava presente, Me surpreendi muito de uma maneira positiva e espero que seja possível apresentarmos esses trabalhos novamente na Semana da Química, já que a turma tenha conseguido cumprir todos (ou quase todos) os combinados.

As aulas e os ensaios foram essenciais para a criação deste trabalho, pois tiramos de lá detalhes importantes sobre entradas e saídas, não tornar a expectativa do público destruída, além de percebermos lá quem teria facilidade para o trabalho e então mereceria um papel em destaque e quem realmente teria dificuldade com esse trabalho e estaria disposto a enfrentá-los.

Eu tinha como meta, desde o início do curso de teatro nesse período de vencer esse meu bloqueio que me impede de fazer certas coisas. E, com essa apresentação final, em que eu consegui participar efetivamente da peça, por mais que não tenha sido de papel principal, sinto que consegui evoluir significativamente. Esse contato com a arte, então, me proporcionou uma evolução pessoal e fico muito feliz com isso. Atribuiria nota 8 para mim, mais pela questão do meu progresso individual mesmo.

Professor orientador: Aramis David



TM 121 APRESENTA

**FOI CULPA
DELA?**

**TODOS POR
ELAS**

13/06/16 às 17:00 no Auditório Clóvis Salgado



facebook.com/TeatroIfrj

Marias JOYCE DANTAS, REBECA RODRIGUES, MARIA LUISA
Amigos CAMILLE LUZ, LETÍCIA SALES E THAIS JUNGER
Pai VICTOR DOMINGUES Mãe LARISSA OLIVEIRA
Irmãos LUIZ FELLIPE E LETÍCIA NEDEIROS

TODOS POR ELAS

Maria é uma jovem menina de 16 anos
que foi violentada,

A trama dá-se por revelar a maneira
que

Maria vê o mundo após o ocorrido,
e a descoberta de uma terrível visão machista
de uma parte do mundo sobre ela e seu sexo.

A montagem aborda a
maneira com que Maria lida com a
situação em
determinados estágios no qual se encontrou:
Angústia, raiva, depressão, medo, indignação e
superação.

ELENCO:

Marias - Joyce Dantas, Rebeca Rodrigues e Maria Luisa

Amigos - Camille Luz, Leticia Sales e Thais Junger

Pais - Victor Domingues e Larissa Oliveira

Irmãos - Leticia Medeiros e Luiz Fellipe

Policiais - João Marcos, Matheus Bastos e Moreno Mathias

Psicólogo - Matheus de Carvalho

Centro de Apoio - Ana Clara, Carolina Calvi, Débora Andrade,
Gabriela Amorim, Hannah Teixeira, Júlia Rodrigues, Juliana Sousa,
Natália Langoni, Nathália Queiroz e Suelen Mesquita

Meninos - Gabriel da Silva, Gabriel Neto, Vinicius Miranda,
Thiago Meloni, Josué Lima, Lucas Mendes, Miguel Franco,
Patrick Martins, Tarcísio Júnior e Tiago Parobé

Quem somos?

A TM121 é composta por 35 alunos. Naturalmente, existe uma bruta
diversidade em opiniões neste grupo. Porém há uma
em comum para todos: **NUNCA É CULPA DELA.**
Também somos muitas coisas, pessoas, opiniões, indivíduos, mas
certamente todos nós somos **MARIA!**

Rota 2019-1

IFRJ - ARTES CÊNICAS
PROF. ARAMÍS DAVID CORREIA

Início das aulas
6/fevereiro

Primeira mostra figurinos
18 / março

Apresentação:
Baile
25 / março

Entrega:
Memória da criação
1º de abril

COC G1
15-18/ abril

Apresentação
pública
+
II chamada
3 / junho

Ensaio turma,
folder,
divulgação

Esboço da
apresentação final
27 / maio

Recuperação
24 de junho

Férias
8 -22 julho

Memória da criação
+
feedback
10 junho

laboratório de Artes IFRJ

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO DE JANEIRO</p>	Recepção Teatral Guia de escrita	Prof: Aramis David Correia
Nome: Turma:	Data: Local da apresentação:	
Espetáculo: Autor: Diretor: Elenco:		
Sinopse: Resumo da estória ou da idéia geral do espetáculo, ao modo com que pode ser apreendida. (cerca de 5 linhas)		
Descrição do espetáculo: Exposição objetiva sobre os elementos que compõe o espetáculo: cenários, figurino, iluminação, elenco, sonoridades, etc. Neste ponto espera-se uma abordagem individual acerca de cada um destes elementos (ou ao menos daqueles cuja importância torna-se evidente no espetáculo), relatando os atributos materiais ligados a cada um deles, tais como predomínio de cores, formas, quantidades, etc. (De 8 à 10 linhas)		
Análise do espetáculo: Considerações sobre como as características do espetáculo (descritas acima) se articulam entre si, levantando questões, traçando hipóteses e sugerindo leituras. Este é o item em que se espera um esforço reflexivo, no sentido de confrontar formas e conteúdos do espetáculo, utilizando como exemplo ao menos dois dos elementos que compoem os espetáculo examinado. (De 10 à 15 linhas)		
Pontos positivos: opinião com justificativa (2 à 5 linhas)		
Pontos negativos: opinião com justificativa (2 à 5 linhas)		
Impressões gerais: Possíveis observações sobre outros aspectos que possam influenciar direta ou indiretamente na recepção do espetáculo tais como: atitudes da platéia, arquitetura e acomodações da sala ou mesmo sua condição de espectador na circunstância da apresentação . (cerca de 5 linhas)		

Por gentileza adotar as fontes: Arial ou times new Roman, corpo 12, espaçamento 1,5.



MEMÓRIA DAS AULAS

ROTEIRO DE ESCRITA

PROF. ARAMÍS DAVID CORREIA



Chegou o momento de rever o caminho percorrido. Este roteiro pretende te ajudar nesta tarefa. Mas é apenas um ponto de partida. O importante é que a escrita comunique seus entendimentos sobre os diferentes momentos da experiência artística. Então, escolha exemplos concretos para cada tema, descreva e analize-os com base nos debates das aulas.

1. FORMATO

Sem capa. Digitado em "Times New Roman" ou "Arial", nº12, entre linhas 1,5. Texto corrido com cerca de duas páginas, introduzido por: IFRJ, Disciplina: Artes Cênicas, Prof. Aramís, Nome, Turma, Data e Título do trabalho.

3. APRESENTAÇÃO PÚBLICA

Título e sinopse do seu número + componentes do grupo. Descreva sua atuação e seu processo de criação da primeira ideia ao desenrolar da apresentação. Usou referências para criação, quais? Faltou algo, o quê? Sentiu-se em comunicação com a audiência? Em que momentos e de que modo sentiu o público? Como se sentiu?

5. CONCLUSÃO

Avalie sem constrangimento o trabalho do professor. Se auto-avalie, atribuindo uma nota de 0 a 10, justificando-a com base nos critérios: participação, realização de tarefas, colaboração com o grupo, assiduidade e pontualidade. Desabafos, curiosidades ou algo mais?

2. COTIDIANO DAS AULAS

Em sua opinião que atividades mais se destacaram? Porque? Nelas, o que estava em jogo? Acontecimentos marcantes? Avanços, limites e ações pessoais?

4. VISÃO GERAL DO CURSO

Relação: expectativa/realidade. Indique o melhor e o pior com justificativa. Percebe alguma influência dos jogos e exercícios das aulas no seu corpo ou no comportamento cotidiano? Conte-nos. Gostaria de apresentar alguma sugestão à disciplina?





Orientação prof: Aramis David Correia
Data: 13 de fevereiro de 2017
Hora: 8:50
Local: auditório

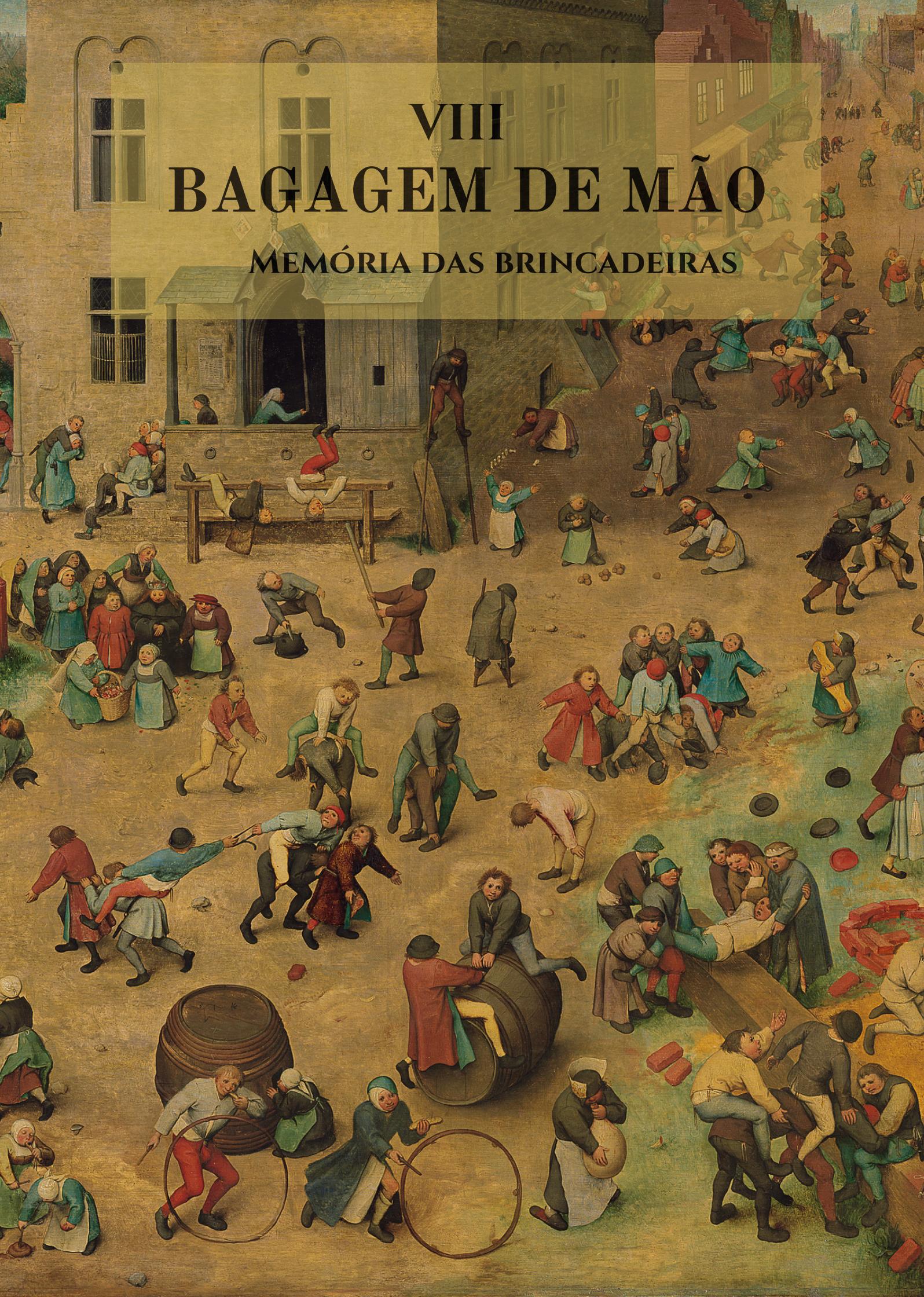


Divulgação das apresentações públicas de 2018



VIII BAGAGEM DE MÃO

MEMÓRIA DAS BRINCADEIRAS



BRINCADEIRAS DE ABERTURA

Meu chapéu tem três pontas	4
A iá pá pá	5
Cabeça, ombro, joelho e pé	6
O cão foi na cozinha	
Um, dois, três, indiozinhos	7
Escravos de Jó	8
Você quer comprar um pato?	9
Zip, zap, boing	
Fu- Xi- Rá	10
Tarefas numeradas	
Comandos A, B, C	11
Passagem do pulso	
Passagem da palma	
Palma cumulativa	
Movimento em cascata	12

BRINCADEIRAS DE PREPARAÇÃO

Gato e rato	12
Pardal, abelha e caçador	
Pique-mosquito	
Anão, gigante e mago	
Batatinha frita 1,2,3	13
O elevador tem quatro cantos	14
Dominante e o dominado	

Rápido e lento	14
Luta em câmera lenta	
O bando	15
As inverdades	
Lideranças do corpo	16
Hipnotismo	
Xerox	
Andar e parar juntos	
Andar em dupla	17
Transformação do objeto	18
Passagem da bolinha	
Objeto imaginário	
Locomoções	19
Pergunta-pergunta	24
Dublagem	20
BRINCADEIRAS DE PALCO E PLATÉIA	
Ação e reação	20
Ação e reação II	
Repetição, contraste, interrupção ou exagero	21
Entradas e saídas:	
Mala, capa e guarda-chuva	22
Como descer de uma cadeira?	

Durante a investigação, tive dúvida se descreveria as brincadeiras e propostas que tinha realizado, dada a sua ampla disponibilidade em fontes diversas. Além disso, com a prática, tinha ficado evidente que a melhor maneira de apresentá-las é brincando, ou “passando de um corpo para o outro”. Entretanto, de que outra maneira poderia oferecer uma visualização das estratégias que desenvolvi? Não seria justo dar à leitora ou ao leitor, a tarefa que já havia cumprido: a de pesquisá-las. Tampouco, seria razoável supô-las como já conhecidas. Deste modo, mesmo reconhecendo que há redundância nesta tarefa, resolvi descrevê-las. Nas brincadeiras e jogos, vale a mesma máxima do: “Quem conta um conto aumenta um ponto”. Portanto, quem as conhece poderá revê-las. Do contrário, a elas serão apresentados com a roupagem que lhes dou. Não descreverei absolutamente todas, mas procurarei oferecer uma boa mostra.

Brincadeiras de Abertura

O meu chapéu tem três pontas

O meu chapéu tem três pontas

Tem três pontas o meu chapéu

Se não tivesse três pontas

Não seria o meu chapéu.

Apresenta-se a música e em seguida apresenta-se o gesto de cada palavra:

Meu: mão no peito;

Chapéu: movimento de tirar o chapéu;

Três: número três representado com os dedos;

Não: negativa com o dedo indicador;

Pontas: três tapinhas no próprio cotovelo erguido.

Após todos aprenderem minimamente a letra, a melodia e o gestual, começa-se o jogo. A cada repetição da canção, mantém-se o gestual característico, mas deixa-se de cantar alguma das palavras. Pode-se brincar voltando a falar a palavra na rodada seguinte e retirando uma nova, ou pode-se, cumulativamente, retirar as palavras até restarem apenas as poucas palavras que não têm gestual (“O”, “tem”, “se”, “tivesse”, “seria”), enquanto realizam-se os gestos ritmados.

A iá pá pá

Também conhecida como “A-ram-sam-sam”. Joga-se em pé, em roda, com os participantes próximos uns dos outros. A música é:

A iá pá pá, A iá pá pá
Gule gule gule gule a iá pá pá
A ia pá pá A ia pá pá
Gule gule gule gule a iá pá pá
Ae-ê Ae-ê
Gule gule gule gule a iá pá pá
Ae-ê Ae-ê
Gule gule gule gule a iá pá pá

Gestos:

A iá: pé direito dá um passo à direita, imediatamente seguido do pé esquerdo.

Pá pá: a cada sílaba, uma leve palmada com as duas mãos nos joelhos do colega da direita.

Gule gule gule gule: abrir e fechar as mãos como se tivessem algo grudento.

Ae-ê Ae-ê: duas mãos espalmadas vão para direita e para esquerda, como num movimento de para-brisa do carro.

Variações:

- Escolher algum dos trechos para não cantar, mas mantendo os movimentos correspondentes;
- Não canta-se nada, mas, mantém-se a coreografia;
- Muito lento;
- Muito rápido.

Cabeça, ombro, joelho e pé

Cabeça, ombro, joelho e pé

Joelho e pé

Cabeça, ombro, joelho e pé

Joelho e pé

Olhos, ouvidos, boca e nariz

Cabeça, ombro, joelho e pé

Joelho e pé

Gestos: toca-se com as mãos a parte do corpo correspondente a cada palavra.

Variações:

- Canta-se a música normalmente, mas troca-se a parte do corpo em que se inicia o ciclo de movimentos. Assim, ao cantar “cabeça”, as mãos tocarão os ombros; quando falar “ombro”, as mãos estarão no joelho, e assim sucessivamente. O mesmo para “olhos” tocando os ouvidos, “ouvidos” tocando a boca, etc. A cada repetição da música, o ciclo de movimentos começará na parte seguinte. Assim, numa terceira tentativa, ao falar “cabeça” toca-se o joelho e assim por diante. A graça está em não explicar antes. Apenas dizer que haverá uma variação;
- A cada repetição retira-se uma palavra, mas mantém-se o movimento até que a coreografia siga em silêncio (mais comum).

O cão foi na cozinha

O cão foi na cozinha

E o prato ele quebrou

O cozinheiro o viu

E o cão ele matou

Vieram as galinhas

E enterram o cão

Botaram uma plaquinha

Com a seguinte inscrição:

Gestos:

“O cão foi na cozinha”: mãos acima da cabeça como orelhas do cão.

“O prato ele quebrou”: joelhada em direção às mãos que seguram um prato imaginário.

“O cozinheiro o viu”: mão acima dos olhos, como que tentando ver.

“O cão ele matou”: movimento de atirar com espingarda.

“Vieram as galinhas”: mãos nas axilas imitando galinhas batendo asas.

“E enterram o cão”: movimento de cavar com pá.

“Botaram uma plaquinha”: desenhando a tal placa com a ponta dos dedos.

“Inscrição”: dois estalos de dedo ao fim da frase.

Mesmas variações de “A-ia-pá-pá”.

Um, dois, três, indiozinhos

*Um, dois, três, indiozinhos
Quatro, cinco, seis indiozinhos
Sete, oito, nove indiozinhos
Todos no mesmo bote
Iam navegando pelo rio abaixo
Quando o jacaré se aproximou
O _____ Olhou para baixo
E o bote quase virou!*

Gestos:

Um: dedo indicador como algarismo “1”.

Dois: indicador e médio, “pintando a bochecha”

Três: número três com os dedos atrás da cabeça, como penas de um cocar.

Quatro: uma perna cruza sobre o joelho da outra fazendo o algarismo “4”.

Cinco: a mão esquerda aberta.

Seis: mantém-se a mão esquerda aberta e acrescenta-se um dedo da direita.

Sete: uma mão sobre a outra na altura do quadril à direita.

Oito: mesmo movimento agora à esquerda.

Nove: retorno com o mesmo movimento à direita.

Todos no mesmo bote: ondulação com uma das mãos, da direita à esquerda.

Iam navegando pelo rio abaixo: mesmo movimento voltando à direita. Quando o jacaré se aproximou: da direita para a esquerda, mãos batem palma, sem afastar os pulsos, imitando o movimento da boca do jacaré.

O _____ olhou para baixo: menciona-se o nome de alguém do grupo, gesto de olhar com a mão fazendo sombra sobre os olhos;

E o bote quase virou: giro do quadril como se estivesse se equilibrando.

➤ Variações: 1) Aumento da velocidade; 2) Fazer de olhos fechados.

Escravos de Jó

A música-guia possui diferentes variações. A que utilizamos foi:

*Escravos de Jó,
Jogavam caxangá
Tira, bota, deixa ficar!
Guerreiros com guerreiros,
Fazem zigue zigue zá
Guerreiros com guerreiros,
Fazem zigue zigue zá*

Todos em roda e sentados. Cada qual com um objeto diante de si, de preferência um que seja igual para todos. No nosso caso, utilizamos calçados, mas há quem jogue com pedras, copos, etc. No ritmo da música, sempre nos tempos fortes, o objeto será passado com a mão direita para o vizinho da direita, marcando o tempo com a batida do calçado no chão. Simultaneamente, recebe-se outro objeto do colega da esquerda. Quando a letra diz: tira, suspende-se o objeto. Quando diz bota, é posto de volta à frente. Quando diz deixa ficar, a mão não deverá tocar o objeto. Quando a letra diz "zigue, zigue, zá", segura-se o objeto, fazendo um movimento de ida e volta em relação ao jogador da direita, marcando o tempo no chão. Só será passado para o jogador da direita na última sílaba. Ao final da rodada cada participante deverá ter um único objeto diante de si.

Sequência: Na primeira rodada, canção e movimentos como descrito. Segunda rodada, mesmo ritmo e a melodia, mas canta-se: “La-lá-la-la-lá”. Terceira rodada, idem, fazendo *boca chiusa* “hum-hum”. Quarta: assobio. Na quinta, movimentos ritmados, sem cantar.

➤ Variações: A partir da segunda rodada, tudo em alta velocidade.

Você quer comprar um pato?

Brincadeira cumulativa em roda. A primeira pessoa pergunta:

- Você quer comprar um pato?

A segunda, dá a réplica:

- Ele canta?

A que iniciou responde:

- Canta.

Sem pausa, a segunda pergunta à terceira:

- Você quer comprar um pato?

E a terceira pergunta de volta:

- Ele canta?

A segunda repete a pergunta à primeira:

- Ele canta?

Então, a primeira responde à segunda:

- Canta!

Nisso, a segunda transmite a resposta à terceira:

- Canta!

A terceira pergunta à quarta o mesmo e assim sucessivamente.

O jogo recomeça se alguém errar a pergunta ou a resposta. Termina quando toda a roda tenha participado e a pergunta seja respondida pela pessoa que iniciou o ciclo.

Variações:

- Propor um novo movimento a cada ciclo;
- Com articulação vocal;
- Mudar inflexões;
- Aumentar a velocidade.

Zip, zap, boing

Em roda, de pé. Cada uma dessas palavra corresponde a um tipo de jogada:

Zip: Fala-se zip com o gesto de passar algo como um disco invisível para a pessoa ao seu lado. Passa-se à direita, ou à esquerda. Só passa se receber.

Zap: Fala-se zap com o movimento de passar este objeto imaginário para as outras pessoas da roda que não estejam ao seu lado.

Boing: Fala-se boing com um movimento de ondulação do corpo, como uma mola que se expande. Esta jogada devolve o objeto àquele que o enviou.

- Jogar algumas rodadas apenas com Zip para que o grupo aprenda a dinâmica. Só então acrescentar Zap e posteriormente boing;
- Procurar o encadeamento dos movimentos. Falar e se mexer com energia.
- Variação: 1) Após algumas rodadas pode-se começar a retirar os participantes que estiverem errando; 2) Quando o jogo estiver funcionando bem, os que saíram poderão atrapalhar os que permanecem no jogo, falando ao redor deles.

Fu- Xi- Rá

De pé, em roda, cada uma dessas palavras corresponde a um tipo de jogada:

Fu: Fala-se: Fú! Com as duas mãos à frente do corpo, como se lançasse um feitiço. Pode-se mirar em qualquer um da roda.

Xi: A pessoa defende-se erguendo os punhos à frente do peito, e fala: Xi!

Rá: Após a defesa, os dois jogadores ao lado de quem foi atacado o saúdam, com as mãos coladas uma a outra, apontando para os joelhos daquele que se defendeu, falando: Rá!

Após esta jogada, a pessoa atacada irá propor um novo ataque a alguém da roda. E os movimentos se sucederão.

- Dica: Procurar o encadeamento de todos os movimentos. Convidar a falar e se mexer com energia. Mesmas variações do “zip-zap-boing”.

Tarefas numeradas

Em roda, parados. Cada participante receberá um número.

1. Em voz alta, um por vez, fala seu número na sequência: 1, 2, 3, 4, etc.
2. Troca-se a posição dos participantes no espaço, mas todos permanecem com seu número original. Primeiro objetivo do grupo é buscar um ritmo contínuo para a nova contagem.
3. Volta-se para a posição inicial organizada pela sequência dos números. Andando em roda, um atrás do outro. Contagem em voz alta. Aos poucos, introduz-se tarefas ao grupo, associadas a cada número: Exemplo: 1) Palma; 2) Salto; 3) Agachamento; 4) Não falar; 5) Todos contam; 6) Parada; 7) Assobio; 8) Mudança de direção; 9) Estalar os dedos; 10) Grito; etc.

Comandos A, B, C

Todos andam pelo espaço da sala. Quando o condutor fala “A”, todos saltam; “B”, todos andam no plano baixo; “C”, todos param. Em qualquer outra letra, o grupo terá que desenhá-la no chão utilizando os próprios corpos. Uma única letra para toda a turma.

- Variações: Sem fala durante o exercício; Se o grupo for numeroso, pedir que escrevam palavras como: “Eu”, “Pé”, “Mãe”.

Passagem do pulso

Em roda, de mãos dadas. Um participante inicia passando um pulso para a direita ou para a esquerda. O pulso é um leve aperto de mão que deverá ser passado em cascata até dar uma volta completa.

Desafio inicial: Descobrir um ritmo comum ao grupo, sem adiantar, nem atrasar a transmissão do pulso.

- Variações: 1) Pulso duplo; 2) Pulso forte/pulso fraco; 3) Um pulso para cada lado.

Passagem da palma

Em roda. Mesma lógica do pulso. Um participante bate uma palma, seguido pela pessoa ao seu lado e assim sucessivamente até dar uma volta completa.

Objetivo: Descobrir um ritmo em comum, sem adiantar, nem atrasar.

- Variações: 1) Duas palmas 2) Para direita, “palma”, para esquerda, “assobio” ou outro ruído vocal.

Palma cumulativa

Na primeira rodada, passa-se a palma normalmente.

Na segunda rodada, o primeiro e o segundo batem a palma juntos e os demais seguem como antes.

Na terceira rodada, o primeiro, o segundo e o terceiro batem juntos e os demais seguem como antes. E assim sucessivamente.

Ao final, todos estarão batendo palmas simultaneamente de forma ritmada.

Movimento em cascata

Com a mesma lógica da passagem da palma, propõe-se movimentos a serem repetidos em cadeia, como que transmitidos de um para o outro, por todo o grupo. Utiliza-se todo o corpo e, de preferência, em movimentos com contato físico com o colega seguinte.

- Variações: 1) Mudança de direção; 2) Exagero do gesto.

Brincadeiras de preparação**Gato e rato**

Todo grupo em roda. Dois voluntários: um jogará como o gato, outro jogará como o rato. Jogo da linha do “pique-pega”. De maneira elementar, o gato deverá pegar o rato. O grupo deverá proteger o rato, que poderá entrar e sair da roda, ao contrário do gato.

- Dicas: pode-se sugerir dramatizações para estes papéis como o gato com fome, o rato com medo, o gato preparando uma armadilha, o rato treinando, entre outras situações típicas dos desenhos animados. Pode-se colocar mais de um gato ou rato; pode-se inverter os papéis a qualquer momento. Pode-se acrescentar música.

Pardal, abelha e caçador

Mesmo tipo de jogo. Também em roda, só que agora o grupo não protege ninguém e há três personagens: o pardal, que tentará pegar a abelha, que tentará pegar o caçador, que tentará pegar o pardal. As figuras não poderão “arrebentar” o círculo.

- Dicas: as mesmas da anterior, mais as dramatizações das figuras saindo de casa, se arrumando, o momento do ataque, desfile e “fotos” da caçada.

Pique-mosquito

É um tipo de pique-ajuda com personagem. Um dos participantes será o mosquito e terá que “picar” os demais. Quem for picado também se transformará num mosquito e ajudará o mosquito inicial.

- Dicas: Mesmas anteriores, mais dramatizações: tipos de mosquito (zica, dengue, etc.); do momento da transformação em mosquito; desfile dos mosquitos, coreografias de ataque, comemorações dos novos integrantes da “esquadrilha de mosquitos”.

Anão, gigante e mago

A turma é dividida em dois grupos com a mesma quantidade de integrantes. Cada grupo, em segredo, escolherá um dos três personagens para jogar. Todo o grupo fará o mesmo

personagem, sendo que: o gigante poderá capturar o anão, o anão poderá capturar o mago e este poderá capturar o gigante.

Cada personagem tem um gesto e um som que o caracterizam:

O Anão: abaixa e fala “Fu”; O gigante: nas pontas dos pés, mãos para cima e fala “Chi”; e o mago: mãos espalmadas para frente e fala “Rá”.

Um grupo de frente para o outro, a 12 passos de distância. Estabelece-se um ponto de encontro, ao centro, equidistante entre eles.

Ao comando, todos sairão do ponto inicial em direção ao ponto de encontro, marcando cada passo com as palavras: 1, 2, 3, fu, fó, fí. Ao sexto passo, todos devem estar relativamente próximos e, só então, farão o personagem pré-combinado, com o gesto e som característicos. Ao revelarem-se os personagens, quem estiver em condição de capturar o outro que o tente. Do contrário, foge-se para o ponto de partida. Os que foram capturados passam a integrar o outro grupo. Quando há embate entre os grupos, isto é, quando escolhem o mesmo papel, todos festejam. Ganhará o grupo com a maior quantidade de integrantes, ou todos.

Batatinha frita 1,2,3

Um voluntário será o pegador. O restante do grupo está a uma distância razoável deste. De costa para o grupo e de frente para uma parede, o pegador falará: Batatinha frita 1,2,3! Durante esta fala, o grupo tentará se deslocar em direção à parede em que está o pegador. Quando o pegador se vira de frente para o grupo, todos deverão estar como estátuas. O objetivo do grupo é tocar a parede, o do pegador é flagrá-los em movimento. À medida que as pessoas forem pegas em movimento, deverão voltar para o ponto inicial. Caso contrário, seguirão na tentativa de avançar a partir do ponto em que pararam.

- Variações: delimitar temas para as estátuas (Exemplos: Animais, esportes, profissões, etc.), criar a possibilidade do pegador fazer as estátuas rirem, ou outras vantagens, como determinar se as estátuas estão de acordo como o tema. Pedir a “dança da vitória” para quem foi o primeiro a tocar a posição do pegador.

O elevador tem quatro cantos

Divide-se o espaço em um quadrado ou retângulo. Delimita-se desenhando cada um dos cantos. Há uma pessoa deslocada no centro. Nas áreas delimitadas se está protegido. Os jogadores tentarão passar de um “canto” para o outro. Se a pessoa do centro encontrar um lugar vazio, deverá entrar. E uma nova pessoa ficará deslocada.

- Comentário: quando a pessoa flagra-se no centro, deslocada, no momento inicial, há sempre algum tipo de reação muito autêntica. O grupo vai criando sua lógica.

Dominante e o dominado

Joga-se uma dupla por vez, que deverá previamente combinar papéis complementares hierárquicos: mãe-filho; patrão-empregado; juiz-advogado, etc. A dupla joga com seus temas e relações. Sem mudar de papel, deverão mudar de relação. Isto é: ora a mãe é “dominadora”, ora é “dominada”, mas joga do início ao fim como mãe. A mudança será indicada pelo professor.

Rápido e lento

Divide-se o espaço em duas áreas: uma em que tudo acontecerá rápido e outra em que tudo acontecerá lento. Joga-se uma dupla por vez. Na dupla, um guia e o outro segue. O que guia fará movimentos e proporá temas para conversação. O outro deverá imitar os movimentos e acatar os temas respondendo-lhe de modo coerente. O que guia poderá passar a qualquer momento de um campo para o outro.

Luta em câmera lenta

Em dupla, combina-se quem irá bater e quem irá apanhar. Será uma luta sem contato físico, como se os lutadores tivessem superpoderes de atingir ao outro à distância. Inicialmente, busca-se a proporcionalidade de intensidades e velocidades entre golpear e receber os golpes. Sugere-se começar com golpes simples e isolados em pontos específicos: soco, tapa, peteleco, cócegas. E à medida que as duplas vão se conectando, pode-se tentar movimentos mais complexos: sequências, “chaves”, rasteiras, etc. Com o avanço do jogo, pode-se considerar o uso de objetos imaginários: bastões, espadas, etc. Antes de avançar a cada novo tipo de desafio, recomenda-se trocar de papel. Pode-se sugerir a variação de dinâmica: lento, lentíssimo, sincopado, rápido, rapidíssimo, e de volta ao lento.

Pode-se iniciar uma nova fase em que uma dupla atacará a outra.

Utilizei a possibilidade do contato físico. Foi usada como uma variação somente nos grupos em que houve uma qualidade razoável de escuta.

O bando

O que é um bando? Quais os bandos que se têm notícia? Com estas perguntas e repostas, apresento este jogo em que todo o grupo joga junto. Sem palavras. Somente sons e movimentos.

- 1) Inicialmente, o grupo é uma “massa” sem forma. Todos juntos produzem uma mesma sonoridade vocal proposta espontaneamente por algum dos seus integrantes.
 - 2) Após algum tempo, alguém se propõe à liderança do bando. Para ser o líder, basta se destacar da “massa” propondo um som vocal e um padrão corporal em deslocamento. Todo o grupo aceita imediatamente a proposta se deslocando e repetindo o movimento. Agora já são “um bando”.
 - 3) Uma nova liderança poderá surgir a qualquer momento assumindo uma posição que se destaque do bando espacialmente e visualmente.
- Variações: pode ser feito com música; pode-se estabelecer “tarefas” sobre o tipo de som/movimento; com a prática, pode-se subdividir os grupos em dois, três, quatro; pode-se estabelecer um momento em que a liderança não fique aparente.
 - Comentário: Há perguntas que podem qualificar o desenrolar do exercício. Qual é a hora de trocar de liderança ou de proposta corporal? Como “descansar” do jogo, sem interrompê-lo? O que ocorre quando uma mesma liderança se repete? Como fazer para o jogo durar? Trata-se de um jogo que pode ter durações maiores a cada repetição.

As inverdades

Em círculo, sentados, um por vez contará uma micro-história, de preferência que tenha ocorrido, podendo acrescentar uma inverdade. Em um segundo momento, poderá haver um pequeno debate sobre o verdadeiro ou falso das histórias. Variação: incluir inverdades mais complexas ou extravagantes.

Lideranças do corpo

Proposição de deslocamentos no espaço partindo do impulso de diferentes partes do corpo, como se todo o corpo seguisse esta parte. Pontos de trabalho: cabeça (nariz, queixo, testa), ombro/mão, peito/tórax, quadril e perna. Trabalha-se parte por parte, depois, damos um tempo para experimentações e demonstrações.

- Variação: Incluir duas partes do corpo liderando em oposição.

Hipnotismo

Em dupla. Há o hipnotizador e o voluntário. O hipnotizador usa a ponta do dedo indicador, guardando uma pequena distância do nariz do voluntário, para agir sobre ele. Com movimentos com o dedo, o hipnotizador conduz o voluntário que, o acompanhará pelo nariz. Ambos devem tentar manter a distância constante. Sem fala. Recomenda-se começar devagar para se estabelecer a cumplicidade da dupla. Depois trocam-se os papéis.

Perguntas-chaves: Qual papel é mais difícil? Qual o momento mais divertido? O que é um bom hipnotizador? E um bom voluntário?

Xerox

Todos andam simultaneamente no espaço da sala. Individualmente, todos vão testando movimentos, gestos ou padrões corporais enquanto andam. Em algum momento, inicia-se a possibilidade da xerox, quando se poderá escolher alguém para imitar os movimentos nos mínimos detalhes. Inicialmente, não poderá haver mais que uma pessoa copiando a outra. Se a cópia estiver indo bem, mantém-se por um tempo. Se estiver havendo dificuldade de conectar os movimentos, pode-se desistir a qualquer momento. Se estiver funcionando, será tarefa dos dois tentar sustentar a imitação.

Observações: Pode-se conectar tais experimentações a alguma outra prática corporal ou tema que já tenha sido trabalhada. Troca-se várias vezes de dupla.

Andar e parar juntos

Toda a turma deverá se locomover simultaneamente pelo espaço. Em algum momento, todos deverão cessar o movimento ao mesmo tempo. Quando voltarem a andar, deverão fazê-lo simultaneamente. Evidentemente que há uma grande margem de erro nestas tentativas. Deve-se tentar, aos poucos, reduzir esta margem.

Variações:

- 1) Todos imóveis. Uma primeira pessoa começa a andar. Após este, uma segunda, terceira, etc. Se duas pessoas se deslocarem ao mesmo tempo, começa-se tudo de novo com todos imóveis;
- 2) Agora todos estão andando. Deverá parar um por vez. Se dois pararem ao mesmo tempo, todos voltam a andar;
- 3) Duas pessoas começam a andar ao mesmo tempo. Se mais alguém sair junto, todos param. Aos poucos, tentar evitar excitações, ou algum tipo de aviso gestual.

Andar em dupla

Propõem-se que a turma se divida em duplas, podendo formar um trio em caso de haver um número ímpar de participantes. Há diversas posições para andar em dupla, todas elas sem o uso da fala. Discorrerei sobre elas em um crescente de complexidade das tarefas:

- 1) Lado a lado, com os braços apoiados nos ombros um do outro (se tiverem altura equivalente), ou com os braços na cintura um do outro (independente da altura), ou uma das pessoas da dupla com o braço apoiado no ombro e a outra apoiada na cintura (se houver muita diferença de altura);
- 2) Solicitar a formação de novas duplas com alguma equivalência de peso e altura entre os componentes. Lado a lado, ambos apoiam o peso um no outro a partir do contato ombro a ombro. Tentam andar juntos nesta condição. Variações: apoio do peso nas costas; apoio do peso no peito;
- 3) Novas duplas, com equivalência de peso. De mãos dadas, cada membro da dupla direciona seu peso para o lado oposto ao parceiro. Tentam andar juntos nesta condição. Variações: mãos segurando o braço um do outro, ou de braços entrelaçados no outro;
- 4) Novas duplas. Agora não é mais importante a relação de altura ou peso. Andam juntos com o contato entre as palmas da mão, sem entrelaçar os dedos. Após algum tempo, com a mesma dupla, a nova forma de contato passa a ser entre a ponta dos dedos indicadores, somente as digitais, sem pressão. Algum tempo depois, o jogo ainda se concentra nos dedos indicadores, mas a indicação é a de manter uma pequena distância entre eles como um contato virtual. Aos poucos, incentiva-se o mesmo jogo a diferentes distâncias até, finalmente, estabelecer uma conexão à distância, sem a necessidade de focar especificamente em uma determinada parte do corpo. Pergunta: o que é possível fazer nesta condição?

Entre uma proposta e outra, convidar a caminhadas individuais, tentando notar novas percepções e sensações. Possíveis perguntas: você está acolhendo a parceria? Com quem

é mais fácil/ difícil? O que modifica no corpo quando estou só? É importante não impor o silêncio, mas chamar a atenção para a dificuldade de realizá-lo. É importante chamar a atenção para a gentileza com os colegas, em seus múltiplos aspectos, assim como, verificar se há algum tipo de animosidade, descaso ou assédio. Por fim, precisa de um tempo razoavelmente estendido para cada modalidade, então, vale a pena dividir a proposta por várias aulas.

Transformação do objeto

Separa-se previamente um grupo de objetos sortidos, tais como: corda, rolo de macarrão, chaleira, estetoscópio, etc. Os objetos não deverão ser previamente exibidos, podendo ser cobertos por um tecido. Faz-se uma roda com eles ao centro.

- 1) Um voluntário escolhe um dos objetos e lhe propõe um uso diferente ao do cotidiano. Ex.: Uma corda transforma-se em uma cobra. Para isso, poderá manipular o objeto e sugerir sons que poderiam dele sair. Caso se use palavras, não deverão fazer uma menção direta ao uso que pretende-se dar.
- 2) O participante ao lado recebe o objeto e tenta propor um novo uso. Caso não saiba o que fazer, simplesmente o passa à diante.

Passagem da bolinha

Em roda, passa-se a bolinha para o colega à sua direita.

Após uma ou duas rodadas, pode-se introduzir uma segunda bolinha para ser passada à esquerda.

Pode-se incluir uma terceira bolinha que não respeite a sequência da roda podendo ser enviada para qualquer ponto da roda.

Variações:

- Mais bolinhas passadas com diferentes dinâmicas (chão, giro, lenta rápida, etc.);
- Bolas de diferentes tipos e tamanhos;
- Passagem de outros objetos, como bastão, tecido, etc.

Objeto imaginário

Em roda, acordar sensações das mãos e braços (alongamentos, atritos, palmas). Movimentos: do tronco à mão, da mão ao tronco. (Sugestões de imagens: choque, calor, mão com vida própria, etc.).

Gestos: Moldar objetos de diferentes dimensões e pesos: esfera, bastão, cubo. Transportar objetos pelo espaço: puxar/ empurrar/ carregar. Trocar de objetos com os colegas da roda. Jogar com os objetos imaginários (duas filas, sem dupla fixa).

- Pode-se confrontar objetos imaginários com os objetos reais;
- Pode-se transitar da qualificação gestual à questão da imaginação.

Locomoções

Caminhadas no espaço a partir do uso não habitual das diferentes partes do corpo, modificando: formas de apoiar os pés no chão (bordas externas/internas, calcanhar, ponta, pé inteiro); uso do joelho acentuando sua angulação/sem acioná-lo; posicionamento do quadril (projetado à frente/atrás, com giro das pernas para dentro/fora); posicionamento do tórax (para frente, para trás, com oposição, ou concordância do ombro) e angulação da cabeça (avançada em relação ao pescoço, recuada, inclinada acima, ou abaixo).

Pode ser orientado como uma gincana, sob a lógica de “quanto você consegue fazer disto”. Pode-se propor imagens abertas para mobilizar partes específicas. Ex.: Andar como se tivesse pisado no cocô; tivesse pernas de garça; quadris de elefante; possuir cauda; empurrasse uma castanha com o queixo; tivesse chifres, etc. Pode se estender por várias aulas.

- Variações: Exagerar seus modos de andar (caricatura de si próprio); Imitar alguém, fazer um monstrinho.

Pergunta-pergunta

A turma é dividida em dois grupos, dispostos em duas filas. O primeiro integrante de cada fila, irá jogar um com o outro. Trata-se de um desafio em que tudo que for dito será sob a forma de pergunta: o primeiro pergunta e o segundo responde perguntando, e assim sucessivamente. Caso o participante não consiga fazê-lo, poderá acionar um “movimento coringa”, que seriam respostas corporais no lugar de verbais: um gesto, um passo de dança, ou uma movimentação qualquer. Esgotadas essas possibilidades, ou se o modo de fazer a pergunta não satisfizer o grupo, este deverá ir para o fim da fila, dando espaço para o próximo jogador de seu grupo.

Com o avançar do jogo, o grupo poderá aumentar a exigência, no sentido de eliminar repetições temáticas, afirmações com ares de pergunta, titubeios, etc.

Dublagem

Providencia-se um repertório com diferentes canções expressivas (diferentes idiomas, ritmos e trejeitos vocais). Pode ser realizado individualmente, em dupla, em trio ou em grupo. Basicamente, se buscará o faz-de-conta a partir da voz do cantor, jogando com a fisionomia e a corporeidade.

>Dinâmicas: Para o caso de duos, é possível, várias duplas fazerem ao mesmo tempo para o levantamento de possibilidades e, em seguida, sem a interrupção da música ir mudando o foco de atenção para todos se destacarem em algum momento. Desta forma, pode-se experimentar diversas canções, uma seguida da outra e, ao fim, eleger uma canção para cada dupla.

Se o grupo tiver disponibilidade, no caso de uma canção conhecida, pode-se interromper subitamente a música para que os indivíduos a cantem, como puderem. Esta possibilidade se torna divertida para as canções que tragam uma dificuldade de idioma, ou do modo de cantar, como a ópera por exemplo. Este é um modo de inserir a lógica do “gromelot”.

Brincadeiras de palco e plateia

Ação e reação

Duas filas com o mesmo número de integrantes, uma de frente para a outra com cerca de três metros de distância. Joga-se em dupla, formada por um integrante de cada fila. Combina-se quem será “ação” e quem “reação”. Joga-se uma dupla por vez.

Possível enunciado: Segundo os livros de física, a Terceira lei de Newton é uma formulação teórica que descreve o resultado da interação entre duas forças. Uma de suas formulações mais populares é: “Para toda ação (força), em resposta à interação com outro objeto, existirá uma reação (força) de mesma intensidade, mas com sentido oposto”.

Ao comando do professor, quem joga com “ação” sairá de seu grupo em direção à sua dupla, que joga “reação”. Basicamente um age e o outro reage.

Ação e reação II

Mesma disposição da versão anterior. Desta vez, dissociamos a ação da reação de duas formas:

- 1º) Mudando as intensidades da reação;
- 2º) Alterando os tempos de resposta.

Repetição, contraste, interrupção ou exagero

Em roda. Alguém vai ao centro e propõe algo como uma ação, um gesto, ou um som, em deslocamento. Assim que se compreenda do que se trata, outra pessoa irá brincar com ela fazendo uma ação conjunta que tenha o caráter de repetição, contraste, interrupção, ou exagero em relação à proposta inicial. Desenvolve um pouco e volta para a roda.

Comentário: À medida que se compreenda o jogo, pode-se pedir agilidade ao grupo. A ideia é que surjam muitas propostas curtas. Inicialmente, uma dupla por vez, posteriormente, trios e quartetos. Não é necessário propor todas as possibilidades a uma só vez.

Entradas e saídas:

1) Respiração: Entra. Olha para a plateia. Respira e sai.

Perguntas: olhou de verdade? (Isto é, enxergou?) Respirou? Aconteceu alguma coisa (com ele, entre nós, entre ele e nós)? Inventou alguma coisa ou reagiu a eventual acontecimento?

2) Nome próprio: Entra, olha para a plateia. Ao centro do espaço, respira, fala o nome e sai.

Perguntas: Foi audível? Foi compreensível? Houve tranquilidade/afobação? A pessoa gosta/se identifica com o próprio nome?

3) Surpresa: Marcar a entrada de algum modo (atitude, voz, corporeidade). Olha para a plateia (mantendo algo da entrada). Reage à plateia e sai com algo que marcou a entrada, ou que surgiu do jogo.

4) Desfile: Demonstração de algo que foi trabalhado no dia. Entra evidenciando o que está trabalhando. Olha para a plateia. Reage. Mostra alguma variação da proposta. Antes de sair, olha de novo para plateia. Sai com algo que marcou a entrada, ou que surgiu do jogo.

5) À dois: um de cada lado, sem combinar. Um entra, olha a plateia e reage. Outro entra, olha a plateia e reage. Ambos reagem à presença um do outro. Vão atravessar o palco. Se cruzam e “ação-reação”. Seguem o caminho com algo que o encontro lhes afetou. Antes de saírem, olham para a plateia e saem.

6) Acontecimento: Entrou. Olhou. Seguiu. Algo aconteceu. Reagiu. Seguiu. Olhou e saiu. Exemplos de acontecimentos: tropeçou; foi atacado por um inseto; deu vontade de ir ao banheiro; esqueceu algo; se apaixonou por alguém.

7) Estado: Entrou com um estado definido (Medo, raiva, paixão, nojo, etc.). Olhou para a plateia. Reagiu (aumenta, ou reduz a intensidade do estado). Seguiu e perto da saída olha uma vez mais para a plateia (nova gradação do estado). Sai.

8) Estado II: Entrou com um estado. Olhou para a plateia. Seguiu. Algo acontece. Reage. Muda o estado. Segue e antes de sair olha para a plateia com novo estado. Saiu.

9) Estado à dois: Entrou com um estado, olhou para a plateia. Outro atuante também entra. Com estado, olha para a plateia. Ambos reagem à presença um do outro. Vão atravessar o palco. Ao se cruzarem, algo acontece entre eles que os faz mudar de estado. Seguem o caminho com o novo estado. Perto de sair olham para plateia com novo estado e saem.

10) Duração: Entrou para fazer algo, olhou para a plateia e seguiu. Fará algo que mantenha nossa atenção por algum tempo. Conclui. Perto da saída, olha a plateia e sai.

11) Cantarolada: entra cantarolando (sem letra), olha para a plateia, reage, apresenta um pouco da música, brinca com a plateia, antes de sair, olha para a plateia mostrando algo que a música, ou a plateia lhe trouxe e sai.

Mala, capa e guarda-chuva

Exercício individual a partir da situação ficcional: começa a chover repentinamente. Você tem nas mãos uma capa, uma maleta e um guarda-chuva. Precisar vestirá a capa e abrir o guarda-chuvas, sem pôr a mala no chão. Não há ordem para as ações.

Primeiro momento: Todo o grupo pratica ao mesmo tempo com objetos invisíveis, a menos que consigam providenciar previamente tais objetos. (10 minutos de elaboração).

Segundo momento: Apresentação das propostas e análise conjunta.

Terceiro momento: Eleger propostas para serem assistidas individualmente. Pode haver uso dos objetos reais.

- Comentários: A sequência de ações se modificou? A experiência foi melhor/pior com objetos reais? Por quê?
 - Necessidades: Ao menos um objeto de cada para uma demonstração final.
- Dificuldade: alta (turmas avançadas) Duração: 30-50 minutos.

Como descer de uma cadeira?

Exercício individual, a partir da situação ficcional: Você subiu em pé em uma cadeira e, por algum motivo, não pode mais descer. Como faz para descer? Os problemas que impedem de descer da cadeira podem ser fantasiosos ou calcados na realidade. A escolha é livre: está havendo uma enchente, ataque de formigas, câimbra nas pernas, etc.

Primeiro momento: Todo o grupo pratica ao mesmo tempo. Cada um com uma cadeira tentará desenvolver uma pequena sequência de ações em resposta à proposição. (10 minutos)

Segundo momento: Apresentação das propostas. Se o grupo for pequeno, podem ser de duas em duas. Senão, de quatro em quatro.

Breves comentários: Foi possível ver o que se passou em cada momento? O atuante conseguiu mostrar fisicamente o que ele estava sentindo, ou pensando?

Terceiro momento: Eleger propostas para serem assistidas individualmente.

- Comentários: A sequência de ações se modificou com a repetição? A experiência foi melhor/pior? Por quê? Foi um bom problema? As soluções encontradas estavam à altura?
- Focos: Uso de objetos reais/imaginários, produção/resolução de problemas, lógica pessoal, encadeamento de ações.
- Dificuldade: Alta (turmas avançadas). Duração: 30-50 minutos.