



**A PERFORMATIVIDADE DO ELEMENTO CÔMICO ATRAVÉS DE UMA
MÁSCARA-OBJETO:**

Experiência, criação e metodologia¹

**LA PERFORMATIVIDAD DEL ELEMENTO CÓMICO A TRAVÉS DE UNA
MÁSCARA OBJETO:**

Experiencia, creación y metodología

**THE PERFORMATIVITY OF THE COMIC ELEMENT THROUGH AN OBJECT
MASK:**

Experience, creation and methodology

Elison Oliveira Franco²

Resumo

Além de gênero teatral, o cômico pode funcionar como um fenômeno antropológico no processo de ensino-aprendizagem das Artes Cênicas, considerando a influência que o contexto sociocultural dos alunos e do arte-educador exerce nas criações artístico-pedagógicas levantadas em sala de aula. Para tanto, neste artigo, apresento a experiência que tive com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal, cujo uso de uma máscara-objeto, na condição de procedimento de auxílio pedagógico ao desenvolvimento de uma brincadeira nas aulas de Teatro, contribuiu no domínio do foco, na exploração da expressividade corporal dos estudantes e no aproveitamento e desdobramentos da performatividade do elemento cômico em cena.

Palavras-chave: cômico, criação, máscara, metodologia, performatividade.

Resumen

Además de género teatral, el cómico puede funcionar como un fenómeno antropológico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes escénicas, teniendo en cuenta la influencia que el contexto sociocultural de los estudiantes y del educador ejerce en las creaciones artísticas y pedagógicas planteadas en las clases de Teatro. Por lo tanto, en esta conversación, muestro la experiencia que tuve con los estudiantes de la enseñanza media en una escuela pública en el Distrito Federal, cuyo el uso de una máscara objeto, como un procedimiento de ayuda pedagógica al desarrollo de juegos didácticos en las clases del Teatro, contribuyó en el dominio del foco, en la exploración de la expresividad corporal de los estudiantes y en el uso y en los tratamientos de la performatividad del elemento cómico en la escena.

Palabras clave: cómico, creación, máscara, metodología, performatividad

¹ Uma versão deste texto foi apresentada em formato de comunicação no IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE (GT – Grupo de Trabalho da Pedagogia das Artes Cênicas) ocorrido entre os dias 11 e 15 de novembro de 2016, em Uberlândia, MG.

² Mestre em Arte (2014) e Licenciado em Artes Cênicas (2009) pela UnB. Integra os grupos de pesquisa: “Imagem e(m) Cena” e “Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto” (CNPq/UnB). É professor da SEEDF, ator e palhaço do Grupo de Teatro Idiossincrasia/DF. Tem focado suas pesquisas nos seguintes temas: Pedagogia das Artes Cênicas, Cômico, Jogo, Riso, Brincadeira e Aprendizagem Lúdica. Contato: elisonarte@gmail.com

Abstract

In addition to the theatrical genre, the comic can function as an anthropological phenomenon in the process of teaching and learning in Performing Arts, considering the influence the socio-cultural context from the students and from the art educator exercises in artistic and pedagogical creations arisen in the classroom. Therefore, in this article, I present the experience I had with high school students in a public school in the Federal District of Brazil, in which the use of an object mask, as a pedagogical aid procedure for the development of a play in theater classes, assisted in focus control, body expressiveness exploration and in the use and the development performativity of the comic element in scene.

Keywords: comic, creation, mask, methodology, performativity

[...] pensar a especificidade das técnicas cômico-populares nos possibilita pensar os valores que lhes são apropriados (TIBAJI, 2010, p.19).

Introdução

Ao pesquisar o elemento cômico na condição de possibilidade metodológica no processo de ensino-aprendizagem das Artes Cênicas, selecionei alguns procedimentos pedagógicos que pudessem colaborar em sua manifestação cênica. A máscara foi um deles, uma vez que funcionou como um objeto de caráter lúdico no desdobramento das atividades realizadas em sala de aula. Huizinga ([1938], 2010, p.9), por exemplo, já havia apontado às manifestações sociais, dentre elas as mascaradas, como uma forma lúdica elevada de análise e de descrição dos jogos.

Nesse sentido, cabe explicar, logo de início, que entendo a ludicidade como um espaço de liberdade criativa, voltada aos jogos e às brincadeiras, sobretudo na tentativa de motivar o envolvimento e enriquecimento da experiência artístico-pedagógica proposta a um grupo de alunos. Ou ainda, buscando outro diálogo a partir das reflexões da professora da USP, Tisuko Kishimoto, quando escreveu que a brincadeira é: “[...] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 1997, p.21)³.

³ Não é o meu objetivo, neste texto, traçar um debate a respeito das teorias sobre o lúdico, mas tomá-lo e apresentá-lo, inicialmente, como uma estratégia de construir um espaço favorável ao desenvolvimento de uma proposta artístico-pedagógica, como a que será descrita. Por outro lado, para uma leitura introdutória sobre o assunto, ver: **Ludicidade e suas interfaces**. Antônio Villar Marques de Sá (organizador). Brasília: Liber Livro, 2013.

Nas próximas páginas, ocupo-me em mostrar, ao leitor, o uso pedagógico de uma máscara enquanto objeto cênico vinculado a um contexto artístico e sociocultural, o que pode motivar a exploração do repertório físico e artístico dos alunos por meio do desenvolvimento de uma brincadeira nas aulas de Teatro, principalmente para a análise e descrição da intencional criação, aproveitamento e enfoque da performatividade de momentos cômicos manifestados em cena⁴.

Portanto, primeiramente, apresento um debate teórico a respeito do uso da máscara na função de objeto sociocultural, da noção de técnica e do conceito acerca do elemento cômico. Em seguida, relato e reflito sobre a experiência criativa com a máscara em sala de aula, apoiando-me nas colocações dos discentes – materializadas em seus diários de bordo –, em minhas anotações na função de arte-educador e nos registros fotográficos do processo artístico-pedagógico levantando nas aulas de Teatro com três turmas do segundo ano do ensino médio de uma escola pública do DF. Por fim, aproveito a descrição da experiência artístico-pedagógica para construir uma reflexão sobre a performatividade do elemento cômico em cena partindo das colocações de alguns autores que se detiveram sobre o assunto.

Assim, espero que o leitor possa absorver satisfatoriamente os reflexos dessa lúdica-experiência, alimentando o debate artístico-pedagógico e os desdobramentos de outras vivências que podem ser cultivadas por meio do compartilhamento teórico-empírico de um processo de pesquisa em Artes Cênicas. Boa leitura!

Entre teorias...

Para dar início ao diálogo, gostaria de mencionar as colocações do cômico italiano Dario Fo (1926-2016), em *O manual mínimo do ator* (2004), obra na qual ele descreveu repertórios técnicos detectados no âmbito da cultura popular, especificamente aqueles executados pelos cômicos na *commedia dell'arte* desenvolvida na Itália e difundida em toda a Europa, possivelmente, a partir dos séculos XVI. Fo (2004) exemplificou a utilização da máscara como um recurso estratégico dos povos primevos no momento da caçada de um animal, denotando a presença de uma habilidade humana na elaboração de técnicas para a própria sobrevivência. De

⁴ Como o leitor acompanhará no decorrer da escrita, apresento a máscara na função de um objeto, limitando-me a refletir sobre o seu uso e suas características a partir do seu contexto artístico, pedagógico e sociocultural, sem adentrar tão especificamente nas diferentes tipologias e variados estudos de mascaramento existentes, referendando-os, contudo, quando for oportuno.

forma idêntica Fo (2004, p.53-54), apoiado nas pesquisas realizadas pelo antropólogo russo, Gueorgui Plekhanov (1856-1918), escreveu que a gestualidade e a expressividade também são modos adquiridos e desenvolvidos por meio da necessidade de sobrevivência, sendo que o vínculo sociocultural e a observação cotidiana na utilização dos gestos podem ser uma forma de se alcançar movimentos que contribuam para o trabalho do ator em cena.

Ainda sobre a questão da técnica, outra contribuição vem das reflexões da professora Beti Rabetti, em seu artigo *Memórias e culturas do "popular" no teatro: o típico e as técnicas* (2000). Neste, ela escreveu que a ideia de técnica não está necessariamente atrelada a uma sistematização, e que o artista popular talvez não saiba explicá-la em virtude da forma que relaciona o seu fazer artístico com a própria vida. Porém, para a autora, o mesmo possui uma técnica pessoal identificada nos modos de transmissão oral, assistemático ou no jogo estabelecido em cena, que não são direta e facilmente identificadas por um pesquisador que se interesse em seu trabalho.

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

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

Tais colocações de Dario Fo e Beti Rabetti serviram de inspiração para o desenvolvimento teórico-metodológico da minha pesquisa de Mestrado *Por uma pedagogia teatral cômica* (2014), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora doutora Luciana Hartmann, na tentativa de compreender de que maneira o elemento cômico poderia motivar tais técnicas pessoais dentro de um contexto de ensino-aprendizagem em teatro com alunos do ensino médio. As colocações de Rabetti, por exemplo, também me fizeram correlacionar não somente a respeito das técnicas próprias aos artistas populares, mas também as que são desenvolvidas por alunos, estudantes e praticantes em variados processos que se utilizam do caráter pedagógico do teatro, e que eu havia percebido e

descrito, ainda na graduação, em pesquisas de observação e regência nas escolas de ensino médio da cidade de Samambaia/DF.

Assim, as técnicas pessoais ou modos próprios de se colocar em cena – que pude observar em salas de aula e outras práticas teatrais –, executadas por meio da promoção da brincadeira e cultivo do riso, compuseram o meu interesse de investigação. Dito de outro modo, essa percepção me levou a notar no cômico uma possível metodologia para a pedagogia teatral: “menos com a intenção de cristalizar modelos e muito mais no sentido de sistematizar e motivar modos próprios e sensíveis de ver, fazer e desfrutar uma cena comicamente” (FRANCO, 2013, p.26-27).

Se, de um lado, a máscara pode instigar a exploração do repertório técnico do aluno – considerando o seu contexto sociocultural –, do outro, o cômico, tal qual venho refletindo (FRANCO, 2013, p.97-98), pode funcionar na condição de elemento que provoca a articulação e a desarticulação de códigos e significados usualmente compartilhados entre um grupo de indivíduos com o objetivo de promover uma brincadeira e o cultivo do riso na preparação e fruição de determinado acontecimento cênico. Para essa questão, ainda levei em consideração o seu *teor social* e de *fenômeno antropológico* esboçados nas reflexões de Bérghson ([1899], 2001, p.5) e Pavis (2014, p.58), respectivamente.

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

As reflexões de Pavis, mais uma vez, contribuem com meu objeto de estudo, dentre elas, algumas das características citadas a seguir:

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

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

Assim sendo, o cômico pode funcionar enquanto elemento que atravessa a relação de produção e recepção de uma cena, provocado intencionalmente por meio da promoção da brincadeira e cultivo do riso. Por isso, o considero um fenômeno presente na prática teatral com o propósito de fazer rir, tendo nessa resposta uma forma de construção, elaboração, desdobramentos e multiplicação de sentidos na intercomunicação de determinado evento cênico.

Por outro lado, o riso é apenas uma das respostas que podem confirmar, comicamente, uma situação de jogo, uma improvisação ou cena produzida em um processo artístico-pedagógico, sendo oportuno analisar outras possibilidades que emergem a partir da sua elaboração. Por exemplo, o palhaço Chacovachi⁵ ampliou mais um ponto de vista a respeito do cômico, quando respondeu o que entende por essa palavra na entrevista que me concedeu, em 12 de maio de 2012:

O cômico é *una persona* que faça *reír*. Um cômico que realiza algo que faça *reír*. Um cômico que não faça *reír* é um cômico, pero não faz *reír*, *intenta*. *La intención* de fazer *reír* é a *profesión* de um cômico. O cômico, já com *lo intentar* fazer *reír*, você é um cômico. *Pero, aún no lo consigue y por eso otros lo consigue*.⁶

Dessa forma, se considero a colocação do artista de rua Chacovachi, por mais que o riso possa ser uma resposta que caracterize a manifestação do cômico, entendo que é a *intencionalidade* em produzi-lo que o evidencia. No entanto, ainda que a tentativa de incitá-lo não produza o riso, é possível verificar outras nuances ou modos de comunicação e atuação, tal qual pode ocorrer com

⁵ O argentino Fernando Cavarozzi, mais conhecido como Chacovachi ou Chaco, é um artista de rua que participa de diferentes festivais dentro e fora do seu país desde os anos 80, e, segundo ele, acompanhou o desenvolvimento do teatro de rua na América do Sul logo que começou a sobreviver dessa profissão.

⁶ Para o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado utilizei como instrumento de pesquisa a produção de um vídeo contendo entrevistas semiestruturadas com alguns artistas que se dedicam ao universo do cômico e do riso. Além dessa, outras falas a respeito do tema podem ser acompanhadas no endereço eletrônico em que se encontra o vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7E0v_yS9t48>.

a demonstração das técnicas pessoais ligadas ao contexto sociocultural dos alunos por meio do uso do procedimento pedagógico de uma máscara-objeto. Ou, ainda, dialogando com o professor da UFSJ, Alberto Tibaji, quando escreveu que: “[...] pensar a especificidade das técnicas cômico-populares nos possibilita pensar os valores que lhes são apropriados” (TIBAJI, 2010, p.19).

Por isso, a partir de agora, passo a descrever e a refletir sobre a experiência que tive com os alunos em sala de aula na perspectiva de sistematizar respostas para as reflexões aqui apresentadas, uma vez que no processo artístico-pedagógico a máscara, enquanto objeto, se apresentou como um procedimento de favorecimento da expressividade dos discentes, do uso do foco e, igualmente, do esclarecimento e delineamento do que era proposto e aproveitado em cena cômica e performaticamente.

Antes de iniciar, contudo, gostaria de explicar que, para realizar essa atividade com os alunos, comprei seis máscaras em uma loja de fantasias, cuja expressão apresentava contornos quadrados e delineamentos expressivos nas sobrancelhas, nos olhos, no nariz (um pouco perfilado), na boca, no osso malar (maçãs do rosto) e no maxilar (extremidade do queixo). Elas serviram de procedimento pedagógico para o desenvolvimento da brincadeira em sala de aula na tentativa lúdica de observar como esses objetos estimulariam a performatividade e a corporeidade cômica dos estudantes, independente do estilo de mascaramento⁷.

Também, vale a pena destacar, que devido à cor alvejada ou outras possíveis semelhanças da máscara-objeto que utilizei nas aulas de Teatro, ela não encontra paralelo com a *máscara neutra* investigada pelo ator, mímico e professor de teatro, o francês Jacques Lecoq (1921-1999), reconhecido por favorecer a formação de atores por meio da investigação, análise e expressividade do movimento corporal através da máscara. No mais, à parte as rugas estabelecidas entre ele e o seu ex-aluno Dario Fo, quero esclarecer que compartilho da abordagem do segundo por causa da

⁷ É importante ressaltar que são muitos os estudos voltados para as técnicas de mascaramento, seja para a preparação do ator ou tendências estéticas como a *commedia dell'arte*, a *máscara neutra*, o *clown*, a larvária, aquelas presentes no teatro oriental e grego, dentre outras. Porém, o debate sobre alguns destes estudos não foi o objetivo do experimento, nem é o objetivo desta escrita devido à extensão deste artigo e ao vasto campo de pesquisa relacionado ao tema. Por outro lado, para uma introdução sobre o assunto, além da obra *Manual mínimo do ator* (2004), de Dario Fo, ver: LECOQ, Jacques. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. Com a colaboração de Jean-Gabriel Carasso e de Jean-Claude Lallias. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac; São Paulo: Edições SESC SP, 2010; FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001; BARBA, Eugenio. SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995.

atenção dada ao aspecto sociocultural e histórico do uso da máscara como fator motivacional ao desenvolvimento das habilidades humanas em festejos e outras práticas cênicas.

Atravessamentos empírico-teóricos...

No início da aula, enquanto eu organizava as máscaras em cima do palco, entre as notas de forró e baião executadas por uma variedade de objetos compostos para a música *Xique-xique*⁸, os discentes adentravam ao auditório. Alguns deles riram imediatamente, porque eu estava descalço, com uma blusa regata e calça de malha apropriada para atividade que foi acordada anteriormente com eles; enquanto outro aluno se aproximou de mim e me girou, zombando amistosamente da vestimenta que eu estava para ministrar a aula do dia.

Após a chegada de todos, visando colocar os alunos em contato com um ambiente favorável e os outros companheiros de turma para o desenvolvimento da *experiência criativa*, tal qual pontou Spolin ([1963], 2010), solicitei que caminhassem pelo espaço sentindo toda a estrutura do pé em contato com o chão, para realizarmos, seguidamente, o *cumprimento grupal com algumas partes do corpo*. Resumidamente, ao passar por alguém, o aluno deveria saudá-lo com o dedo do pé, a panturrilha, o joelho, a coxa, o quadril, os cotovelos, a testa, as orelhas.

FIGURA 1. Exercício do cumprimento



Fonte: Arquivo do autor

A cada cumprimento os estudantes se entusiasmavam em virtude do contato diferente e também brincavam com isso, como no momento no qual um estudante alto e magro deixou os cotovelos a sua altura para cumprimentar uma aluna menor do que ele. No decorrer do exercício

⁸ Música que integra o álbum *Com defeito de fabricação*, José Miguel Wisnik, Tom Zé, Gravadora: Trama, 1998. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/tom-ze/defect-14-xiquexique/2337599>>.

eles também ressaltavam as diferenças, ora porque um aluno era maior, tal qual o exemplo, ora porque outro tinha as costas mais largas, pernas alongadas, dedos extremamente arredondados. Dito de outro modo, os estudantes se reconheciam a partir das diferenças, embora alguns não deixassem de demonstrar algum tipo de vergonha diante da exposição pessoal.

Em seguida, para instigar a corporeidade dos discentes, e ainda com a música, abordei o exercício de *pontuar exageradamente alguma parte do corpo*. Era evidente que para eles parecia estranho, mas, aos poucos, eles se expressavam e se mostravam um pouco mais, à medida que eu também me envolvia com alguns deles para romper com a inibição, solicitando que todos explorassem o espaço corporalmente, jogando-se no chão ou expressando-se livremente. Em um momento, particularmente, um dos alunos entrecruzou os braços com as pernas e começou a andar saltitando com as mãos, deixando o quadril pontuado para cima. Assim, desde o movimento mais tímido ao mais espalhafatoso, eu estimulava os alunos para que eles adentrassem na proposta do exercício, a fim de contextualizar corporalmente o uso da máscara.

FIGURA 2. Exercício de pontuar exageradamente o corpo



Fonte: Arquivo do autor

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

FIGURA 3. Demonstração do exercício com a máscara-objeto para os alunos



Fonte: Arquivo do autor

Também, para preveni-los da preocupação ou necessidade de modelar algum movimento próximo ao da *commedia dell'arte*, ou outros exemplos que talvez direcionassem artificialmente a corporeidade dos alunos, isto é, referências que não condiriam ao contexto de vivência daquele exercício e dos seus respectivos participantes. Percebi que isso foi adequado, já que os estudantes ficaram mais animados e interessados em fazer o exercício depois do silêncio instaurado no espaço do auditório no momento da minha demonstração, o que me mostrou a atenção deles com a movimentação que eu apresentava, sem me prender em técnicas artificiais ou virtuosas, e sim na sensação que eu expressava corporalmente ao sentir a máscara.

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

FIGURA 4. Alunos iniciando o exercício da máscara-objeto



Fonte: Arquivo do autor

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

FIGURA 5. Alunos desenvolvendo o exercício da máscara-objeto





Fonte: Arquivo do autor

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

Por outro lado, algumas alunas mais inibidas acabaram se mostrando mais abertamente para a brincadeira de tal modo que suas práticas sociais também apareceram, pois passaram a pontuar um rebolado, passe de forró praticado ou golpes de luta aprendidos, como é o caso dos superpoderes emitidos por personagens da ficção em desenhos animados.

FIGURA 6. Alunas executando o exercício da máscara-objeto



Fonte: Arquivo do autor

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

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

Já em outra turma, que tinha mais propensão à dispersão, a resposta também foi positiva quanto ao uso do procedimento da máscara, porque esta auxiliou na imersão dos discentes nas práticas desenvolvidas nesta aula. Eles não apenas se permitiram senti-la, como também liberaram a densa energia que tinham, brincando com as regras do exercício proposto e se relacionando em grupo. Foi o caso do momento em que todos eles se jogaram no chão, um em cima do outro, buscando entre eles mesmos um equilíbrio que foi provocado pelo desequilíbrio que emergia a partir da brincadeira estabelecida entre eles em cena.

FIGURA 7. Grupo de alunos desenvolvendo o exercício da máscara-objeto



Fonte: Arquivo do autor

De modo geral, e reiteradas vezes, os discentes avaliaram o emprego da máscara favoravelmente, pois se sentiram mais protegidos diante dos outros (público), o que, segundo depoimentos, facilitou a própria expressividade, já que ao se esconder sob a máscara eles puderam se revelar ainda mais. Foi o que explanou em seu diário de bordo o discente Bruno, de 17 anos:

É uma forma talvez de descobrir as pessoas como elas realmente são, ou talvez uma forma mais exagerada delas. O que é bem engraçado, porque não conhecemos como elas são de verdade e quando elas colocam as máscaras “talvez” sejam verdadeiras consigo mesmas,

ou algo do tipo. A expressão da máscara com os movimentos corporais dos participantes foi uma coisa cômica para mim.

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

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

FIGURA 8. Prática social da capoeira no exercício da máscara-objeto



Fonte: Arquivo do autor

Entretanto, muitas dessas reflexões que descrevo, nesta escrita, veem saboreadas pelos momentos nos quais percebíamos que os participantes notavam que ríamos da situação, ampliando ainda mais os movimentos inusitados ou intencionalmente provocados, e que floresciam performaticamente em cena sem a prévia elaboração de uma dramaturgia.

Nesse sentido, o professor Marcus Motta, da área de teoria teatral do Departamento de Artes Cênicas da UnB, tem realizado reflexões interessantes com relação à produção cênica do cômico, quando levou em consideração as relações e interações, pois acredita que a partir desse viés seria possível identificar os mecanismos para sua produção, assim como uma aproximação de sua definição, e refletiu da seguinte forma.

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

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

Por outro lado, os educadores Marcelo de Andrade Pereira, Gilberto Icle e Sergio Andrés Lulkin, conjuntamente, contribuem para essa questão da performatividade do elemento cômico em âmbito educacional, porém com outra perspectiva. No artigo intitulado *Pedagogia da performance* (2012), eles conceituaram a *performance* como uma prática presente na educação e analisaram-na a partir do corpo em processo de participação e recepção, sem que, necessariamente, seja pensada como um espetáculo acabado, mas sim um ato pedagógico presente e performatizado entre o professor e os alunos, ou ainda: “[...] Ela refere uma dinâmica de trocas reais, simbólicas e

imaginárias, de participação, de compartilhamento de sentidos, abrangendo tanto a ação – tomada como *poiesis* – quanto a recepção – tomada como *aisthesis* [...]” (PEREIRA, ICLE, LULKIN, 2012, p.336, grifos dos autores). Sob esse aspecto, apresentaram o humor e o riso como possibilidades performativas na prática pedagógica, como forma de diluir a tendência do racionalismo moderno em conferir significados às coisas, deixando de lado a presença do corpo como fator comunicativo, e elucidaram:

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

Assim, sob essa perspectiva, percebo que nem sempre o elemento cômico acompanharia a lógica interpretativa dos fatos, pois amplia a experiência performática sem, basicamente, ir ao encontro de algum significado. Por outro lado, ao contrapô-lo, ele pode ressignificá-lo ou se aproximar pelo próprio distanciamento, produzindo e propondo outros tantos significados possíveis, inclusive sem ter um código específico como um princípio para sua performatividade, manifestada, a meu ver, a partir das intencionalidades dos participantes da experiência artístico-pedagógica.

No entanto, mais do que uma divergência entre as colocações de Motta, Pereira, Icle e Lulkin, noto um encontro de pensamentos com a proposta metodológica que apresento, pois, paralelamente, foi o que observei e vivenciei em sala de aula. Em especial, quando compartilhávamos ou rejeitávamos os códigos e significados performatizados no momento do improvisado com a máscara-objeto, tornando-os cômicos justamente pelas reações e relações de aderência ao referente ou estranhamento ao desconhecido expressado em cena por meio das práticas sociais dos alunos-participantes.

Nesse sentido, entendo que as cenas em sala de aula foram construídas pela inter-relação dos expressivos e epidérmicos-corpos-juvenis, o que me fez reconhecer que o espaço de ludicidade tinha sido construído para que os estudantes pudessem se sentir livres, brincando e performando esteticamente o riso por meio do intencional uso do elemento cômico através da máscara-objeto. Isso, ainda, me faz lembrar e trazer para essa conversa, outra vez, as colocações da pesquisadora estadunidense Viola Spolin, quando avaliou que:

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

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

E como também venho conversando com Dario Fo no decorrer deste texto e em diálogo com minhas observações e avaliações dos estudantes, além de motivar as habilidades pessoais em virtude da necessidade de sobrevivência, cabe sublinhar que a máscara-objeto sintetizou os movimentos e os gestos em cena, contribuindo com a expressividade e repertório físico dos alunos, ou, tal qual explicou o próprio Dario Fo:

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

No caso dessa lúdica-experiência, os significados eram dados, livremente manifestados e/ou ressignificados, pelo encantamento dos corpos modificados grandiosamente pela máscara, na função de objeto, e absorvidos comicamente pelas intenções e relações dos alunos que participavam da proposta artístico-pedagógica, tanto em cena quanto na função de público. Por outras palavras, seria como uma ponte que interliga os fluídos corpóreos da cômica-intenção traspassada pela materialidade da máscara e potencializada por meio da intercomunicação das práticas socioculturais exercidas e contempladas pelos participantes e arte-educador, performaticamente falando...

FIGURA 9. Parte do processo artístico-pedagógico



Fonte: arquivo do autor

Referências

- BERGSON, Henri. (1859-1941). **O Riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. São Paulo: Martins Fonseca, [1899], 2001.
- FO, Dario. **Manual mínimo do ator**. Franca Rame (org.). Tradução Lucas Baldovino, Carlos David Szlak. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004.
- FRANCO, Elison Oliveira. Entre o jogo e o cômico: uma possível metodologia para a Pedagogia Teatral. In: **Ludicidade e suas interfaces**. Antônio Villar Marques de Sá (organizador). Brasília: Liber Livro, 2013, p. 79-103.
- _____. Capturando cômicas experiências: um relato de pesquisa. In: **Revista Digital do LAV** - Santa Maria, vol. 7, n.1, p. 16-29, abr. 2014.
- _____. **Por uma pedagogia teatral cômica**: Kkkk ? kkkK. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Arte, 2014.
- HUIZINGA, Johan. (1872-1945). **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938], 2010.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 13-43, 1997.
- MOTA, Marcus. Dramaturgia e comicidade. Notas de pesquisa. In: **Da cena contemporânea**. André Luiz Antunes Netto Carreira, Armindo Jorge de Carvalho Bião, Walter Lima Torres Neto (org.). Porto Alegre, RS: ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2012.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PEREIRA, Marcelo Andrade de; ICLE, Gilberto; LULKIN, Sergio Andrés. Pedagogia da performance: da presença, do humor e do riso na prática pedagógica. In: **Revista Contrapontos** - Eletrônica, vol. 12, n. 3, p. 335-340, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3936/2384>>. Acessado em 2 jan. 2014.
- RABETTI, Betti. Memórias e culturas do “popular” no teatro: o típico e as técnicas. In: **O percebejo**. nº 8, ano 8, 2000, p. 3-18.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, [1963], 2010.
- TIBAJI, Alberto. Teatro, valor e pluralidade: rumo a uma política e a uma estética do popular. In: RABETTI, B. **Teatro e comidades 3**: facécias, faceirices e divertimentos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

Recebido em 07/04/2017
Aprovado em 14/05/2017
Publicado em 17/07/2017