



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE ARTES

FORMAÇÃO EM PALHAÇO:

REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO DE NOVOS PALHAÇOS

Denivaldo Camargo de Oliveira

(Denis Camargo)

Brasília – DF

2012

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES**

FORMAÇÃO EM PALHAÇO:

REFLEXÕES SOBRE METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO DE NOVOS PALHAÇOS

Denivaldo Camargo de Oliveira

(Denis Camargo)

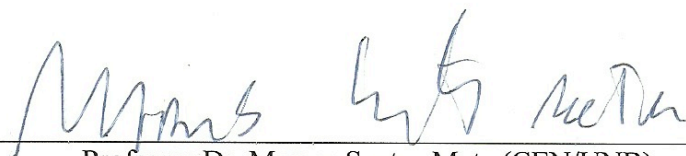
Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre no curso de Arte, com habilitação em Arte Contemporânea e na linha Processos Compositivos para Cena.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Mota

Brasília – DF

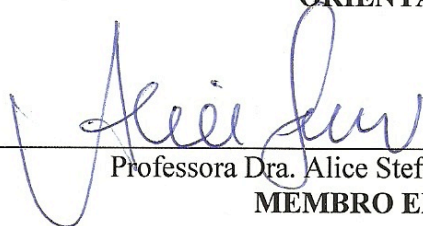
2012

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



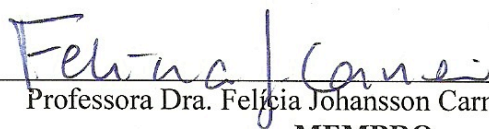
Professor Dr. Marcus Santos Mota (CEN/UNB)

ORIENTADOR



Professora Dra. Alice Stefania Curi (CEN/UNB)

MEMBRO EXTERNO



Professora Dra. Felícia Johansson Carneiro (CEN/UNB)

MEMBRO

Professora Dra. Roberta Kumasaka Matsumoto (CEN/UNB)

SUPLENTE

Vista e permitida a impressão
Brasília, segunda-feira 16 de julho de 2012.

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

Agradecimentos:

Primeiramente, ao Prof. Dr. Marcus Mota, pela orientação atenta e por crer, não somente que essa pesquisa de mestrado fosse possível, mas também pela colaboração na transmissão do vasto conhecimento na área da comicidade.

Aos amigos atores-palhaços: Patrícia Carvalho, Ludmilla Valejo, Ana Luiza Bellacosta, Hugo Leonardo, Ana Flávia Garcia, Juliana Menezes, Guilherme Carvalho, Alessandra Vieira, Gustavo Reinecken, José Regino, João Porto Dias e Ana Vaz que tanto colaboraram nesse percurso do meu aprendizado. E à minha amiga e amada colega de trabalho Lidiane Araújo.

Aos Doutores da Alegria - SP - pelo belíssimo projeto Palhaços em Rede que tanto engrandeceu o meu trabalho e a ação do projeto Risadinha.

A todos os meus mestres palhaços: Ricardo Puccetti, Carlos Simioni, Ézio Magalhães, Mauro Zanatta, Pepe Nuñez, Leris Colombaioni, Hilary Chaplain, Márcio Libar, João Artigos e Chacovachi.

Aos professores palhaços da escola Le Samovar: Frank Dinet (*clown*), Alain Fairbairn (*clown*), Lory Leshin (*clown*), Cristian Tétard (*musique*), Catherine Dubois (*gestuel*), Charlotte Saliou (*chutes, claques*) que tanto me ensinaram durante o período letivo em que residi na França.

Aos meus queridos colegas e companheiros de aula da escola Le Samovar: Albane Danflous, Pirkko Cremer, Lili Douard, Guillaume Lung-tung, Guillaume Thiery, Evelyne Landragin, Patricia Habchi, Lola Heude, Victoria Hage, Paolo Silva e, em especial, meu querido amigo Pierre Vaxelaire.

Aos meus queridos, amados e colaboradores alunos das duas disciplinas de Técnicas Experimentais em Artes Cênicas 1, do departamento de Artes Cênicas da UnB.

Ao Flávio Luiz Freza, Alex Simões, Célia Cristina, Monaliza Reis e a todos os que não foram citados e que, de certa forma, contribuíram direta ou indiretamente para esta pesquisa. À Renata Bernardina e Maria Inês Dorca, pela valiosa correção, atenta e delicada!

À minha mãe Anedina Camargo de Oliveira que sempre me apoiou e orou por mim. E, à minha irmã Maria Aparecida de Oliveira Araújo.

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT	07
INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1 - Trajeto do investigador	11
1.2 - Reflexões sobre as minhas experiências de um palhaço iniciante.....	22
1.3 - Palhaço, <i>clown</i> , <i>clod</i> , <i>Auguste</i> , Branco, <i>pagliacci</i> , <i>payasso</i> ?	31
1.5 - Nome: palhaço. Palhaço tem nome? Qual é o meu nome?.....	36
CAPÍTULO 2 - Comicidade, riso e procedimentos cômicos do palhaço	37
2.1 - Comicidade e riso	37
2.2 - A formação do palhaço nas escolas francesas	45
2.3 - A improvisação como procedimento no processo de aprendizagem do palhaço.....	52
CAPÍTULO 3 - Aprendendo com o próprio erro e com o riso alheio	65
3.1 - A conquista do silêncio (...)	66
3.2 - Metodologia aplicada para (re)conhecer os(d)efeitos.....	73
3.3 - Sobre a formação de novos palhaços na UnB	105
CONCLUSÃO.....	123
REFERÊNCIAS	135
ANEXO	139

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre os processos metodológicos na formação de novos palhaços e sobre as necessidades e as especificidades que envolvem o aprendizado dos alunos nos processos de formação. Para isso, para fomentar e respaldar a discussão, dialogo com teóricos de diversas disciplinas: Freud, Motta, Icle, Lecoq, Bergson, Deleuze, Espinosa, Guinsburg, Foucault, etc. Minhas experiências em diversos processos de formação (iniciação à linguagem do palhaço, nos *workshops* e na escola francesa Le Samovar) também serviram como processo reflexivo. Utilizo a minha experiência na disciplina prática de docência, realizada no Departamento de Artes da Universidade de Brasília, na qual apliquei uma metodologia de ensino/aprendizado de palhaços para viabilizar a discussão da necessidade ou não de criar metodologias de formação na arte da palhaçaria. Essa revisão comparativa do meu processo de formação e as experiências pessoais na arte da palhaçaria, tendo também a oportunidade de analisar a aplicação da metodologia de formação na UnB, permitiram-me rever questões que vão além da criação de um processo metodológico em si. Ao final, esta pesquisa ampliou sua discussão que, a princípio, levantou questões sobre a implantação de uma metodologia de formação para criar escolas especializadas ou aulas de palhaçaria nos departamentos de artes cênicas das faculdades e universidades do Brasil. Notei que, além de viabilizar a transmissão desse saber/conhecimento, faz-se necessário o entendimento sobre comicidade, cômico, palhaço e palhaçaria. Observei ainda, que é possível realizar a inclusão da linguagem dos palhaços nos cursos acadêmicos ou a criação de escolas técnicas especializadas na formação de palhaços. O discurso dessa dissertação contribui para a manutenção dessa arte e para a acessibilidade das pessoas que almejam desempenhar essa atividade.

Palavras-chave: Palhaçaria. Palhaço. Metodologia de formação. Comicidade. Cômico.

ABSTRACT

The aim of this research is to discuss the methodological processes involved in training new clowns and the needs and specificities that involve the learning of students in the training processes. To do so, to foster and support the discussion, theorists from various disciplines, such as: Freud, Motta, Icle, Lecoq, Bergson, Deleuze, Spinoza, Ginsburg, Foucault are considered. My experiences in various processes of education (initiation into the 'clown language' in the workshops and at the French school of Le Samovar) also served as a reflective process. I also make use of my experience in teaching at the Department of Arts of the University of Brasilia, in which I applied a methodology for training new clowns, to facilitate the discussion of whether or not to create training methodologies in clowning. This comparative review of my training process and the personal experiences in clowning, also having the opportunity to analyse the application of the training methodology in UnB, allowed me to review issues that go beyond the creation of a methodological process itself. This research expanded its discussion, which, in the beginning, raised questions about the implementation of a training methodology to create specialized schools or clowning classes in the departments of performing arts of colleges and universities in Brazil. I noticed that, besides enabling the transmission of knowledge, the understanding about comicality, comic, clown and clowning is necessary. I also observed that it is possible to include the 'clown language' in academic courses, or to create specialized schools in training new clowns. This dissertation contributes to the continuation of this art and to make it accessible to people who want to carry out this activity.

Keywords: clowning-clown- training methodology-comicality-comic

1 INTRODUÇÃO

Toda a base reflexiva desta pesquisa perpassará pelos meus depoimentos, fundamentados na experiência de palhaço profissional, por teorias estudadas, por discussões a respeito do riso e da comicidade e por algumas metodologias de formação de novos de palhaços. Usarei a minha experiência como aluno em formação profissional na linguagem do palhaço pela escola Le Samovar¹, na França, como base reflexiva para muitas questões que serão levantadas no decorrer do texto. Ademais, esta pesquisa procura analisar os processos de formação de novos palhaços e os seus vínculos com os processos criativos de cenas clownescas.

O primeiro capítulo, intitulado *Trajetos do investigador*, procura conduzir o leitor deste trabalho a ver a necessidade de realizar esta pesquisa. Para tal, faço relatos da minha iniciação na linguagem do palhaço, de experiências em workshops e do curso de profissionalização em palhaço pela escola francesa Le Samovar. Não poderia deixar de relatar a experiência na minha primeira oficina de iniciação na linguagem do palhaço com o grupo Lume Teatro. Vale ressaltar, que foi a primeira experiência desse grupo em aplicar a oficina fora esquema intitulado “retiro”, com isso, fora de Campinas/SP. Logo após, realizo uma reflexão sobre as minhas saídas como palhaço fora da sala de aula. Com isso, indago: – O que fazer com esse conhecimento adquirido e como proceder nessa nova experiência de saídas sem o olhar do professor/orientador? Alguns episódios de saídas com outros palhaços são relatados no subcapítulo *Reflexões das experiências como palhaço*.

Outro ponto importante desta pesquisa recai sobre que nomenclatura utilizar, *clown* ou palhaço? Minha necessidade de entender a historiografia dos palhaços e as variações de suas denominações em algumas sociedades tornou necessária a criação desse subcapítulo. Necessitei escrever sobre isso porque, a cada oficina ou *workshop*, as brigas surgidas na utilização da palavra *palhaço* eram proclamadas, e, com elas, vinham os defensores da utilização de *clown*, de um lado, e de palhaço, do outro. Outro ponto muito discutido recai sobre a questão do nome do meu palhaço, e, para isso, faço um relato do nome e de como ele sofreu algumas modificações.

¹ Le Samovar – Uma escola para os palhaços, os burlescos e os excêntricos.

O segundo capítulo, *Comicidade, riso e procedimentos cômicos do palhaço*, faz um apontamento dos estudos da comicidade e do riso realizados por Vladimir Propp, Henry Bergson, Sigmund Freud, Georges Minois, Henry Miller e Angela de Castro. O objetivo desse capítulo é dialogar com esses autores e com a arte da palhaçaria. A comicidade é estudada e retratada por estudiosos e em diversas disciplinas do conhecimento, e poucas dessas diversas análises retratam os efeitos da comicidade do palhaço. Pela mesma razão, procuro correlacionar esses temas à arte da palhaçaria, no intuito de buscar compreender os procedimentos cômicos utilizados pelo palhaço como força motriz do riso e de sua comicidade. Nesse capítulo, realizo um olhar sobre a formação de novos palhaços na França porque, nesse país, existem escolas especializadas que trabalham com a formação de novos palhaços. Ademais, aproveito esse capítulo para relatar a minha experiência em uma dessas escolas, a Le Samovar. Escrevo um subcapítulo sobre a importância da improvisação no trabalho do palhaço. Nessa parte, coloco a improvisação como procedimento metodológico no aprendizado da linguagem do palhaço e sua expansão como metodologia nos processos criativos para a construção de novas cenas, na utilização do improviso durante as apresentações dos alunos palhaços e na sua relação com o público presente.

O terceiro e último capítulo, *Aprendendo com o próprio erro e o com o riso alheio*, procura aprofundar a reflexão sobre a sistematização da metodologia para formar palhaços. Início o terceiro capítulo, falando sobre a importância do aprendizado do silêncio. Posteriormente, reforço a importância da manutenção do prazer em sala de aula. Relato a aplicação da metodologia de formação de palhaços na disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas, na Universidade de Brasília. Além disso, escrevo um sub-capítulo para expor parte das respostas de alguns alunos ao questionário aplicado, para obter uma compreensão a respeito da aplicação da disciplina. Este questionário encontra-se completo nos anexos, para quem desejar saber a impressão de cada aluno em relação à linguagem da palhaçaria e os procedimentos da metodologia aplicada em sala de aula.

E, finalizando, a conclusão traz uma revisão reflexiva dos capítulos apresentados. Por isso, destaco uma revisão dos meus processos de aprendizagem na arte do palhaço, das experiências das minhas apresentações

de espetáculos da palhaçaria, além de todos os estudos realizados nesses últimos 13 anos, e utilizo a aplicação de uma metodologia de formação de novos palhaços no departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília em dois semestres consecutivos. Faço uso também de citações bibliográficas de teses, dissertações, artigos e relatos de entrevistas publicadas em livros que discorrem sobre a linguagem do palhaço para fortalecer a discussão levantada nesta pesquisa sobre os processos de formação de novos palhaços que vivenciei. Mais do que pensar sobre um sistema ou princípios de formação de palhaços, a discussão envolve a necessidade da manutenção desse saber, da viabilidade da transmissão da linguagem da palhaçaria e da liberdade de diálogo no processo metodológico ensino/aprendizado aplicado na instituição de ensino, com os alunos e com a sociedade.

1 TRAJETO² DO INVESTIGADOR

“Le clown a besoin de sentir tout son public ensemble avec lui. Un solitaire qui cherche des solidaires”. Pierre Etaix (SIMON, 1988, p. 21)³.

Opto por colocar a minha vivência no início deste trabalho porque ela dará ao leitor melhor entendimento sobre os porquês desta investigação. A minha trajetória artística é parecida com a de muitos atores brasileiros. Optei por buscar uma formação acadêmica em teatro, logo, sou bacharel em interpretação teatral pela Universidade de Brasília. Meu primeiro contato com a linguagem do palhaço se deu no último semestre do curso universitário. E, para a minha sorte, aconteceu com o grupo Lume - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp, de Campinas/SP, na oficina Técnica de Palhaço, realizada em novembro de 1998, no Espaço Cultural Renato Russo, em Brasília/DF, que teve como professores/provocadores Ricardo Puccetti e Carlos Simioni, e, na assistência, Renato Ferracini. Essa foi a primeira experiência do grupo Lume fora de sua estrutura de trabalho na cidade de Campinas. Pela primeira vez, Ricardo Puccetti e Carlos Simioni coordenariam uma *reciclagem* para atores que desenvolviam seus palhaços, fora do formato de *retiro*⁴, modo habitual em que realizavam as iniciações de palhaços.

Em Brasília, não aconteceu da mesma forma, embora as regras internas do curso tivessem sido impostas e obedecidas à risca. A turma continha 25 pessoas, e era composta de atores, palhaços e curiosos. Não se tratava de curso de iniciação convencional do grupo Lume, pois o grupo tinha vindo a Brasília com uma proposta nova para ele. Nessa vivência, os exercícios propostos tinham como objetivo levar o aluno à obtenção do que possui de ridículo em seu corpo e em seu comportamento, e ele deve assumir essas características para alcançar o *estado ridículo*. O palhaço está sempre nesse *estado*, como um tolo, de forma que, para o público, pareça ser ingênuo.

² Trajeto: técnicas e princípios que buscam permitir o conhecimento do objeto por parte do sujeito, bem como a história que reúne o sujeito e sua opção pelo objeto. (BIÃO, 2009, p. 39).

³ “O palhaço tem a necessidade de sentir todo o seu público junto dele. É um solitário que procura solidários” (tradução nossa).

⁴ Retiro é lugar que possibilite o isolamento e o contato do resto da sociedade, local onde ficam todos os alunos e professores por um tempo pré-determinado determinado. Em Campinas, o grupo Lume faz uso de uma chácara que possui uma infra-estrutura de alojamento, cozinha coletiva e espaço para trabalho. O grupo de alunos e professores ficam nesse local até o término do curso.

Gilberto Icle define o estado ridículo como:

O estado ridículo é extremamente dinâmico, pois lida com uma complexidade de energias vivas e pulsantes. No entanto, o que diferencia um sujeito qualquer de um ator, pois ambos passam por estados ridículos no cotidiano, é que o ator é capaz de elevar esse estado a um patamar extracotidiano, tomando para si esse estado ridículo, generalizando-o em outras ações e reproduzindo-o, para reapresentá-lo em outro momento, conseguindo um efeito semelhante ao de quando o estado foi criado. Portanto, o estado precisa se tornar transformação, e a condição dessa transformação é a sua apropriação. (ICLE, 2006, XXII).

Quando Icle fala desse estado, distingue também a diferença entre o sujeito qualquer e o sujeito-ator que faz uso do seu estado ridículo. Se existe essa diferença, *a priori*, o sujeito-ator saberia ou deveria usar o seu estado ridículo quando lhe conviesse. Podemos supor que até mesmo no momento do aprendizado o aluno/palhaço já deveria utilizar essa condição.

Em diversos momentos, na minha primeira oficina, estava exposto ao estado ridículo, mas não sabia como e nem porque isso ocorria e muito menos conseguia recorrer a ele para fazer o outro rir. Nessa oficina, a relação aluno/professor era definida pela figura do *Messiê*⁵. À época, eu acreditava que essa autoridade do *Messiê* era absoluta. Ademais, existiam as regras pré-estabelecidas que não podiam ser ignoradas ou contestadas. Logo, o curso se diferenciava de todos os outros já vivenciados. Um mundo novo e com regras estranhas estava se construindo na minha vida naquele momento. E tudo foi tão novo e arrebatador que, na época, não me dei conta do que de fato aconteceu. Tenho sensações, lembranças e recordações do extremo cansaço físico e mental. Além do cansaço físico, a exposição pessoal era tamanha que eu não estava conseguindo suportá-la. As pessoas riam demasiadamente da minha magreza e da minha estupidez, e isso alterava rapidamente o meu estado físico-emocional. Meu corpo estava constantemente desestabilizado, trêmulo, tinha taquicardia, ficava ofegante e, involuntariamente, realizava pequenas ações de fuga, de busca de um esconderijo para se proteger. Ao

⁵ *Messiê*: termo em alusão a palavra francesa *monsieur* (senhor) que, dentro do trabalho de iniciação do clown tem a função de “instalar a alma do palhaço”, é a figura de autoridade de um retiro, à qual os clowns devotam uma ingênua obediência. Vale lembrar que “o *messié* não tem moral, mas tem uma ética profunda”. O objetivo do retiro é instalar o “coração do palhaço” em cada um dos participantes. Para isso ele irá propor jogos e dinâmicas que serão vividos pelo grupo. Fonte: < <http://www.revispsi.uerj.br/v9n1/artigos/pdf/v9n1a11.pdf> >

mesmo tempo, como sabia que tinha que estar ali, eu relutava contra esse desejo involuntário, com esse inconsciente manifestado, e tentava controlá-lo, mas, dia após dia, perdia a luta. O meu nervosismo era manifestado em formato de riso, e, rapidamente, transformava-se em gargalhada. Não podia ver outra pessoa sendo exposta ao ridículo que eu caía na gargalhada; já não conseguia mais controlar isso, e, para piorar, era esse descontrole que chamava a atenção para a minha atitude, tanto dos professores quanto da turma. Quanto mais eu queria anular a minha presença física, mais ela era presencial para os outros.

As aulas eram iniciadas com horas intermináveis de exaustão física, as dores do corpo aumentavam dia após dia, o cansaço rebatia em descontrole físico, pessoas saíam para vomitar ou apresentavam vertigem, e não sabíamos ao certo onde aquilo tudo ia acabar. Sabíamos apenas que, enquanto o orientador/professor não desacelerasse, não acabaria, e, quanto mais acelerava a velocidade dos movimentos e/ou das proposições, mais o desejo de acabar aparecia. Nessas horas, vinham muitas coisas à cabeça, vinha a superação, o desejo de vencer essa etapa para cair na outra, vinha o orgulho, vinha o desespero e, com isso, as horas iam passando e nada de finalizar a etapa da exaustão física. Para o grupo Lume, a exaustão física:

Trata-se de um treinamento físico intenso e ininterrupto, e extremamente dinâmico, que visa a trabalhar com energias potenciais do ator. 'Quando o ator atinge o estado esgotamento, ele conseguiu, por assim dizer, 'limpar' seu corpo de uma série de energias 'parasitas', e se vê no ponto de encontrar um novo fluxo energético mais 'fresco' e mais 'orgânico' que o precedente' (BURNIER, 1985, p. 31). Ao confrontar e ultrapassar os limites de seu esgotamento físico, provoca-se um 'expurgo' de suas energias primeiras, físicas, psíquicas e intelectuais, ocasionando o seu encontro com novas fontes de energias, mais profundas e orgânicas. 'Uma vez ultrapassada essa fase (do esgotamento físico), ele (o ator) estará em condições de reencontrar um novo fluxo energético, uma organicidade rítmica própria a seu corpo e à sua pessoa, diminuindo o lapso de tempo entre o impulso e ação. Trata-se, portanto, de deixar os impulsos 'tomarem corpo'. Se eles existem em seu interior, devem agora ser dinamizados, a fim de assumirem uma forma que modele o corpo e seus movimentos para estabelecer um novo tipo de comunicação'

(...).' (BURNIER, 1985, p. 35 apud FERRACINI⁶, 1998, p. 123-124).

Por um lado, a exaustão física libera as energias potenciais do ator; por outro, ela também faz com que a pessoa se sinta mal, desabilitada, incapaz de prosseguir. Em um processo a longo prazo, a exaustão física pode ser bem utilizada, mas, em uma oficina de 5 ou 6 dias, não sei se o resultado alcançado seria tão satisfatório. Costumo utilizar a exaustão física quando tenho um tempo prolongado para a execução do curso, contudo, quando o tempo é curto, utilizo um aquecimento corporal de forma mais adequada ao tempo de aula e divido o resto do tempo entre a aplicação de jogos e de brincadeiras infantis, exercícios técnicos para obtenção da técnica da arte da palhaçaria e jogos improvisacionais. *A priori*, o aluno pode passar por ela no primeiro dia, e, quando retorna no dia subsequente, sente-se impossibilitado de prosseguir. O diferencial do corpo do primeiro dia para o segundo em diante é o seguinte: no primeiro dia, a pessoa está com o corpo acomodado.

Por exemplo: nessa oficina do Lume, entrei na sala de trabalho, olhei o espaço, as pessoas, adorei estar ali, desejei ardentemente estar ali, fiquei feliz por estar ali. Senti-me bem ao ouvir as referências dos mestres/*Messiês* à minha frente, admirei-os, idolatrei-os, desejei ser como eles. Esse estado de encantamento em que me encontrava enganou a minha realidade, porque, como aluno, no primeiro dia de exaustão física, não tinha dores no corpo, não tinha lesões e não sabia de fato o que iria acontecer. No primeiro encontro com a linguagem, ainda pairava a inocência do trabalho, porque o meu desejo da busca do conhecimento ou técnica desconhecida era latente. O meu corpo estava com um desejo baseado na visão romântica da atividade. Já a partir do segundo dia, tendo como base comparativa o primeiro dia, a entrada no espaço de trabalho teve um diferencial: olhares receosos dominavam o ambiente de trabalho. Os nossos corpos altivos, vigorosos, alegres e ansiosos do primeiro dia estavam em baixa. Agora, estavam visivelmente acanhados e fragilizados. No terceiro dia, estavam visivelmente desesperados e em busca de uma

⁶ FERRACINI, Renato. **A arte de não-interpretar como poesia corpórea do ator**. Dissertação de mestrado em Multimeios, sob orientação do Prof. Dr. Ivan Santo Barbosa. UNICAMP, Campinas, 1998.

estratégia para não entrar na exaustão física. Nesse dia, imperava em mim o desejo de sair e de nunca mais voltar.

Devemos lembrar que, para Burnier, o trabalho baseado na busca da exaustão física viabiliza um tipo de treinamento energético que possibilita a liberação de energias potenciais do corpo do ator, e esse trabalho possibilitará a diminuição dos lapsos de tempo e de ação, melhorará a organicidade rítmica própria do corpo e da pessoa/ator. Já que elas existem no interior do corpo, por meio da exaustão física, o ator deve fazê-las aparecer exteriormente em formato de movimento/ação e comunicação/estética. Acredita-se que esse tipo de trabalho provoque a abertura do corpo no sentido de liberação de outras energias, denominadas por Burnier "energias potenciais", que viabilizam um mergulho em seu interior e fazem com que o ator (re)conheça sensações, lembranças guardadas e motivações e as exteriorize em forma de criação. Burnier (2009), no livro *A arte de ator: da técnica à representação*, relata a importância do trabalho energético do ator:

O treinamento energético, ao provocar essa espécie de expurgo das energias primeiras do ator, dinamiza energias potenciais, induz e provoca o contato do ator consigo mesmo e ensina-o a reconhecer, na escuridão, após uma caminhada cada vez mais profunda em seu interior, recantos desconhecidos, 'esquecidos', que podem vir a ser uma das fontes para a criação de sua arte. (BURNIER, 2009, p. 217).

Adotar o treinamento energético, realizado por meio da exaustão física, para dinamizar as energias potenciais do ator não é problema. O problema que eu senti, foi usá-la por muito tempo num trabalho de curta duração. Ou seja, a cada dia, a sensação era a de que ficávamos três horas por dia executando a exaustão física e as outras três horas empenhadas no aprendizado da palhaçaria: jogos, exposições individuais, provocações e experimentações. Por isso, acreditava que poderíamos ter tido mais tempo de realização do curso por dia, utilizando parte desse tempo empenhado na exaustão física. Infelizmente, estávamos com os dias contados (6 dias no total) e os encontros diários em horas contadas (6h/dia). O maior problema de todos era o número de participantes da oficina, sendo que, a maioria dos exercícios era de exposição individual. Isso demandava tempo e paciência dos demais integrantes porque

poderia acontecer de um ou alguns dos participantes não serem expostos ou não experimentarem determinados jogos.

Esses momentos de exposição individual para aflorar as fraquezas dos participantes e realçar o seu lado ridículo eram muito frequentes no curso. Dessa parte, lembro-me do pânico de sempre ser alvo de exposição ao ridículo. Sempre fui inabilitado nessa parte da exposição pessoal, mas, como estava inserido em um processo de formação do grupo Lume, não havia outra possibilidade a não ser passar por esse processo de exposição. O próprio Burnier expõe a importância dessa descoberta pessoal quando faz este relato:

O *clown* é a exposição do ridículo e das fraquezas de cada um. Logo, ele é um tipo pessoal e único. Uma pessoa pode ter tendências para o *clown branco* ou o *clown augusto*, dependendo de sua personalidade. O *clown* não representa, ele é – o que faz lembrar os bobos e os bufões da Idade Média. Não se trata de um *personagem*, ou seja, uma entidade externa a nós, mas da ampliação e dilatação dos aspectos ingênuos, puros e humanos (como nos *clods*), portanto ‘estúpidos’, do nosso próprio ser. François Fratellini, membro de tradicional família de *clowns* europeus, dizia: 'No teatro, os comediantes fazem de conta. Nós, os *clowns*, fazemos as coisas de verdade' (PIERRE ETAIX, 1982, p. 162 apud BURNIER, 2009, p. 209).

Entrei na oficina sem saber o que era ser palhaço, sem saber que tipo de procedimento ou metodologia era utilizada para chegar a ser palhaço e, muito menos, sem conhecer a pesquisa do grupo Lume/Unicamp. Os professores se apresentaram e apresentaram o assistente – Renato Ferracini – que estaria fazendo o curso junto conosco. Foram-nos apresentadas as regras desse curso. A maior e mais impositiva de todas é que sempre os trataríamos por *monsiê*, de *Monsieur Loyal*. Das outras, o que ficou mais forte na cabeça foi não falar com os outros integrantes em sala de aula ou comentar lá fora e não questionar os procedimentos com o *messiê*. Sabia que iria ter problemas com as regras, porque sempre fui questionador e sempre falei demais. Disseram que, no final, teríamos um momento para falar sobre o que havia acontecido ou não.

A metodologia utilizada, a princípio, causou-me muito bloqueio porque foi utilizada essa figura do *Messiê*. Essa oficina resgatou ou procurou resgatar o processo de ensino/aprendizagem dos circos tradicionais. Para melhor

entendimento sobre esse procedimento metodológico, indico a leitura do livro *Respeitável público... o circo em cena*, de Ermínia Silva e Luís Alberto de Abreu, precisamente o capítulo *Saberes circenses: uma escola permanente*, onde os autores descrevem que o modo de organização do trabalho e do processo de aprendizagem circense era realizado pela transmissão oral do conjunto de saberes e práticas de geração a geração (SILVA e ABREU, 2009, p. 25)⁷.

A impressão que se tinha na oficina do grupo Lume era a de que o professor era um personagem, como se fosse o dono de um circo ou o mestre de cerimônias do circo que possuía um chicote de domador e tinha a função de apresentar e coordenar todos os números apresentados no picadeiro. Uma figura impositiva, dotada de poder supremo, controladora e mantenedora da ordem. Entretanto, a relação professor/aluno não era muito clara, não sabia os limites do diálogo, de exposição das dúvidas, da compreensão dos erros e dos acertos. O aluno, iniciado no processo de idiotização nesses cursos, deveria entender que seus erros e sua ridicularização eram o caminho certo para atingir o estado do seu palhaço. E esse entendimento deveria ser sempre reforçado para que ele não esquecesse de atingir esse objetivo. Contudo, a cada momento que eu era exposto ao ridículo diante da turma, sentia-me fragilizado, destruído, só conseguia ver algumas pessoas rindo, outras morrendo de rir de mim. E, lá no fundo, vinham as perguntas: – Por que riem tanto de mim? Não estou fazendo nada, estou tremendo descontroladamente, estou em pânico, só isso. No terceiro dia, já não queria estar mais ali, queria ir embora para casa e, ao mesmo, queria esquecer toda essa experiência *ruim* pela qual havia passado, tanto antes quanto durante a oficina. No quarto dia, decidi acabar com tudo e conversar com Monsieur Loyal (Simioni) sobre a minha decisão, até que, sem querer, ouvi uma outra aluna desabafando o mesmo desejo que o meu. Ele a ouviu e finalizou: – Se você conseguiu chegar até aqui, você conseguirá chegar até o final. Ela saiu da frente dele e, obviamente, o Simioni olhou para mim, olhamos um para o outro e eu não disse o que tinha para lhe dizer. Para mim, tudo era motivo de caos,

⁷ Os autores fazem uma instigante e bem documentada tese sobre o assunto no livro: *Respeitável público... o circo em cena*. Ermínia Silva e Luís Alberto de Abreu. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009.

desestabilidade, revisão, desconhecimento, desespero, erro, tentativa e frustração.

O último dia, o sexto, foi fechado com o concurso para escolhermos o *melhor* palhaço. Quando foi anunciada a proposição do trabalho do dia, o concurso, fiquei tão decepcionado que não consegui disfarçar. Sempre fui um perdedor em concursos, quaisquer que fossem, até mesmo rifas, cartas, dama, xadrez, o que fosse. Desde criança, minha mãe ordenara que não participássemos de nenhum tipo de brincadeira que tirasse partido do outro, por isso, nunca consegui ter habilidade em jogos e/ou brincadeiras. O grupo foi dividido em dois, e acabei fazendo parte do primeiro grupo. Todos estavam enfileirados, uns ao lado dos outros, e cada um deveria chamar a atenção para si e ser o melhor. O candidato mais engraçado, na votação geral, competiria com o vencedor do segundo grupo, ou seja, haveria dois momentos de competição.

Eu estava tão decepcionado que não queria encontrar-me no meio daqueles palhaços que disputavam a atenção e o riso dos que assistiam. Pensei em desaparecer, e, por isso, lembrei-me de algo bem estúpido que acabei utilizando. Passei a vida toda ouvindo as pessoas dizerem que eu era tão magro que, se ficasse de lado, desapareceria. Isso me veio à cabeça, e, de rompante, coloquei-me de lado e fiquei parado. Mais uma vez, o Simioni, ao analisar as estratégias de todos os palhaços e ao reparar a minha postura, perguntou: – Onde está o Chupadinho⁸?

A essa altura, já sabia que o palhaço não pode negar nenhum jogo, e, ao ser chamado, senti-me na obrigação de me apresentar diante dos outros alunos. Voltei a ficar de frente e dei um aceno de mão para ele, tão somente para ele. Não queria que o público notasse isso. E voltei a ficar de lado. Simioni iniciou, assim, um jogo de perturbação e acabou firmando-se como um

⁸ Chupadinho foi o nome de palhaço que me deram no curso. Receber o nome do palhaço se dá de duas formas, a primeira, pelo batismo, em que o professor e/ou os alunos dizem o nome do palhaço. Para isso, o professor faz uma série de perguntas ao aluno que vai ser batizado, tais como: quais eram os seus apelidos de infância, na escola, adolescência. Outra forma acontece, quando o aluno, ou palhaço em formação, procura pesquisar um nome de palhaço que o contemple. Por isso, muitas vezes, escolhe um nome que lhe agrade aos ouvidos ou que venha de seu próprio sobrenome. Essa escolha não é fácil e precisa ser feita com muita acuidade para não haver arrependimentos futuros. A justificativa da pessoa que escolheu o meu foi a seguinte: ele é tão magro que parece chupado! (Leia sobre esse assunto no cap: **Nome: palhaço. Palhaço tem nome? Qual é o meu nome?**).

intermediador entre mim e as pessoas que assistiam. Ele começou a dizer para a turma que o Chupadinho tinha desaparecido, que ele não estava na sala, e sempre que perguntava: – Cadê o Chupadinho?, a cada convocação sentia-me na obrigação de retornar frontalmente e dizer-lhe corporalmente que havia voltado. E, a cada pergunta sobre o Chupadinho, eu percebia que o meu mau humor se fortalecia, porque me fazia retornar na posição frontal, e, com isso, provocava o riso das pessoas que assistiam. Eu estava fazendo justamente o contrário do que queria fazer, estava chamando a atenção e ganhando o riso das pessoas mais que os outros candidatos do meu grupo. E o inevitável aconteceu – venci a primeira etapa.

Ao assistir à segunda etapa, encontrava-me tenso, porque sabia que, logo em seguida, voltaria a disputar a posição de *melhor* palhaço com o vencedor do segundo grupo. Não consegui me divertir muito com o grupo em questão, salvo com a pessoa que ganhou. Ela foi a única pessoa que conseguiu me tirar daquele estado ranzinza, de mau humor e pânico. Quando entramos em disputa, tentei manter a minha ideia de perder o concurso, mas a outra candidata não parava de rir da minha cara. Eu a olhava indignado e queria obrigá-la a parar de rir para que ela fizesse os outros rirem dela. E quanto mais eu ficava irritado e a olhava com olhar de desprezo, mais ela ria de mim. Eu olhava para o Simioni na expectativa de obter uma ajuda, mas ele nada fazia. Estava em pânico, e com, isso, cego e surdo. Isso foi me dando uma grande raiva, e um mal-estar profundo tomou o meu ser, porque estava justamente na posição em que não queria estar. Esse desejo era latente em mim. O problema é que não havia conseguido entender o fato ocorrido e não soubera dar conta de todos os porquês que me haviam feito ganhar o concurso. Justamente o único candidato que não quisera ganhar havia ganhado.

Como isso se explica para um palhaço iniciante? Essas perguntas deveriam ser explicadas? Todo o processo vivenciado era passível de explicação? A metodologia aplicada poderia ter sido diferente e ter causado outro efeito para o meu entendimento? Qual seria a metodologia mais adequada para ser aplicada em uma turma de iniciação à linguagem do palhaço?

O grupo Lume iniciou sua pesquisa cênica com Luís Otavio Burnier, que estudou na escola de Decroux e no Curso de Teatro da Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III. Burnier viveu oito anos na França, tempo dedicado aos estudos e ao intercâmbio com mestres do teatro ocidental e oriental. O grupo Lume mantém a linha de pesquisa *o estudo do palhaço e o sentido cômico do corpo*, que, desde seu início, foi inserida por Ricardo Puccetti:

Para o Lume, o palhaço não é um personagem, mas a dilatação da ingenuidade e do ridículo de cada um de nós, revelando a comicidade contida em cada indivíduo. Portanto, todo palhaço é pessoal e único. Dessa forma, através de uma metodologia em constante desenvolvimento pelo LUME, esse estudo possibilita que aspirantes a clown entrem em contato com os aspectos 'ridículos e estúpidos' de sua pessoa, normalmente não expostos durante a vida cotidiana. É um processo de pesquisa que permite uma vivência da utilização cômica do corpo, que é particular e diferente para cada um, a descoberta do ritmo (tempo) pessoal e um contato inicial com a lógica de cada palhaço, ou seja, sua maneira de ação e reação frente ao mundo que o cerca. (PUCCETTI)⁹

Depois dessa experiência, acabei refletindo sobre o processo e não me atrevi a sair e/ou fazer qualquer coisa com o meu palhaço por um período de um ano e meio, por medo de expressar-me como palhaço. Lembro-me que saí da oficina de palhaço, formei-me na Universidade de Brasília no segundo semestre de 1998 e, logo depois, fui trabalhar com o grupo de teatro Celeiro das Antas. Esse grupo sempre pesquisou a linguagem do palhaço e, naquela época, possuía um projeto intitulado *Encantadores de Rua*. Quando percebi, estava sendo convocado para compor o projeto e realizar saídas com os outros palhaços *encantadores* nos arredores do Taguacenter, na cidade de Taguatinga, e pela rodoviária da cidade do Gama. Foram duas experiências inesquecíveis e delicadas.

Depois, comecei a buscar respostas e, por isso, passei por diversas oficinas de palhaços, das quais destaco Mauro Zanatta, da Oficina do Ator Cômico, no Paraná. Infelizmente, nosso encontro durou quatro dias consecutivos apenas, sendo que cada encontro tinha quatro horas de trabalho coletivo. Sua forma de aplicar o conteúdo e sua didática animaram-me a voltar

⁹ Esta referência encontra-se no site: <http://www.lumeteatro.com.br/interna.php?id=10> data da consulta: 08 de março de 2011.

como aluno à sala de aula e alimentaram o meu desejo de fazer novos cursos de palhaço. Depois, vieram os *workshops* do SESC FEST CLOWN – Festival Internacional de Brasília, com Pepe Nunes, da Cia. Pé de Vento, com João Artigos, da Cia. de Teatro dos Anônimos, com Chacovachi, palhaço de rua argentino, com Leris Colombaioni, palhaço italiano, e com Hilary Chaplain, palhaça estadunidense. Em 2007, realizei um curso com o meu grupo de palhaços Risadinha, no projeto *Palhaços em Rede*, dos Doutores da Alegria. Em 2008/2009, cursei o primeiro ano da Formação Profissional em Palhaço, da École Le Samovar, na França, e, em 2011, frequentei a oficina *A nobre arte do palhaço*, com Márcio Libar, proposta de embarcar em uma viagem de dois dias intensos em busca da alta performance e na potência na sua comunicação pessoal.

Esta foto marca bem o começo do meu palhaço em 1999. Reparem a vestimenta por mim escolhida: quando foi sugerido que levássemos uma roupa para a *feira*¹⁰, uma roupa anacrônica, acabei levando o que tinha em casa. No meu entendimento, essa roupa seria ideal para uma festa dos palhaços. Quando todos estavam vestidos, reparei que eu parecia um ser de uma outra época, algo surreal; não sabia o que era pior: a roupa ou a peruca de estopa pintada de amarelo. Queria trocar, mudar de proposição, mas os meus mestres (Simioni e Ricardo Puccetti) não deixaram. Disseram que eu precisava aprender a *engolir*. Foto: Thelmo Ximenes. Palhaço: Denis Camargo.



¹⁰ Essa *feira de palhaços* é regada a muita música, desfiles dos palhaços para exporem suas vestimentas, sugestões de danças individuais e coletivas, propostas pelo *Messié*, onde todos brincam numa liberdade total.

1.2 Reflexões sobre as minhas experiências de um palhaço iniciante

Este subcapítulo se faz necessário para conduzir o leitor às minhas primeiras experiências como palhaço formado pelo grupo Lume. Para isso, citarei o grupo Celeiro das Antas. Esse grupo proporcionou-me algumas saídas em lugares de grande concentração de pessoas, como praças, ruas e/ou rodoviárias. A nossa primeira saída foi em uma praça de grande comércio em na regional de Taguatinga norte. Ao chegar ao local indicado, aproximei-me de uma senhora que estava acompanhada do marido e dos três filhos, e toquei-lhe o ombro. Acabei por receber um tapa fortíssimo na cara, e ela disse algo parecido com o quanto odiava palhaços. Ainda em estado de choque, consegui dizer-lhe algumas palavras, dizer que o que eu queria era apenas fazer-lhe um carinho. Enquanto isso, sua família ria muito de mim e da situação de constrangimento em que me encontrava. Obviamente, eu estava extremamente constrangido com o que ocorrera, o que estava estampado em meu rosto. Depois disso, saí ainda desconcertado e acabei entrando em uma lanchonete, onde resolvi interagir com um casal que estava comendo pastéis e tomando caldo de cana. Lembro-me bem do caldo de cana, porque, sem querer ou por intervenção do *anjo*¹¹, fiz um movimento de espreguiçar, de relaxar o corpo para sair da tensão anterior, até que senti os dedos da mão esquerda molhados. Virei o rosto para ver o que havia acontecido. Naquele momento, escutei o rapaz dizer: – Agora você vai me pagar outro caldo de cana!

Mais uma vez, estava mergulhado até o pescoço em outra situação constrangedora. Não havia passado muito tempo da primeira para a segunda, e isso potencializou o problema. Dessa vez, fiquei paralisado. De novo fiquei com taquicardia, meu peito arfava e meus olhos ficaram esbugalhados. O que fazer? Estava com a roupa de palhaço, sem carteira, sem dinheiro, e as pessoas que nos olhavam não estavam por perto. Gaguejava, gaguejava, tentei transformar aquela situação em jogo, mas o rapaz fechou ainda mais a

¹¹ Em uma oficina de técnica de palhaços realizada em Brasília, Ézio Magalhães, do grupo Barracão Teatro/Campinas-SP, mencionou que os *anjos* aparecem quando o palhaço está numa situação em que nada acontece. Se a *performance* do palhaço não está funcionando e, do nada, acontece alguma coisa: um objeto cai em cena, a roupa rasga, alguém entra numa crise de tosse, qualquer coisa, então, esse é um sinal de que o *anjo* apareceu para auxiliar o palhaço. Contudo, é preciso que o palhaço possua uma escuta muito boa para poder perceber essa intervenção dos *anjos* e se apropriar do (s) acidente (s) na cena para recuperar o jogo cômico.

cara. Chupei os dedos e disse-lhe que aquele era o caldo de cana mais doce que eu já tinha provado, mas, por dentro, eu pensava que seria o último. Fui ficando tenso e trêmulo, até que apareceu um dos *olheiros*¹². Ele se aproximou, perguntou qual era o problema e eu contei-lhe detalhadamente. Disse-lhe que, sem querer, tinha enfiado os dedos da mão esquerda no caldo de cana do casal e que estava sem dinheiro para pagar-lhe outro. Fiz tudo isso enfiando de novo os dedos no copo do rapaz, fato que o fez irritar-se ainda mais. No final, o *olheiro* disse-me que não ia me emprestar o dinheiro e que eu tinha que achar outra solução para resolver o *problema*. Acovardei-me e saí correndo, corri até a sede do grupo e fiquei pensativo durante dias. Procurei meu colega de trabalho para saber o porquê da sua decisão, e a resposta foi imediata: – Seu palhaço precisa saber resolver os próprios problemas. Michael Chekhov¹³, no livro *Para o ator*, menciona a presença desses seres fantásticos de outra forma:

De certo modo, o palhaço é semelhante e, ao mesmo tempo, o completo contraste do ator trágico. Um palhaço realmente grande e talentoso, tal como um trágico, nunca está só enquanto desempenha o seu papel. Também ele se sente como que "possuído" por certos seres fantásticos. Mas estes são de uma variedade diferente. Se chamamos ao *Doppelgänger* do trágico, um ser sobre-humano, consideremos os acompanhantes humorísticos do palhaço seres subumanos. Ele lhes dá acesso ao seu corpo e à sua psicologia. Juntamente com os espectadores, deleita-se com as aparições extravagantes, excêntricas e grotescas desses seres através dele próprio. O palhaço é um instrumento deles, para seu próprio divertimento e o dos outros. (CHEKHOV, 1986, p. 155).

Para Chekhov (1986, pág. 156), a presença desses seres é manifestada por um ou muitos trasgos, gnomos, duendes, anões travessos, ninfas ou, segundo ele, outra *gente boa* que vem para se apossar do palhaço e fazer o público sentir que ele não é inteiramente um ser humano. Contudo, podemos ampliar esse entendimento para manifestação desses seres fantásticos durante a performance do palhaço. Até porque, acredito que essa interferência não

¹² Os *olheiros* eram pessoas escolhidas pelo grupo de trabalho que deveriam segui-lo e protegê-lo de quaisquer eventualidades. Essas pessoas saíam acompanhando o bando de palhaços de forma discreta e cuidadosa.

¹³ Para quem quiser ler a respeito, o autor faz uma instigante explanação sobre essa questão no cap. *Diferentes tipos de desempenhos*, do livro *Para o ator*. Michael Chekhov. Trad: Álvaro Cabral, São Paulo, ed. Martins Fontes, 1986 (OPUS 86).

afeta apenas o corpo do palhaço. Creio que ela incluía a situação em que ele se encontra e o público que o assiste.

Por outro, naquela época eu questionava alguns procedimentos do trabalho do grupo e de algumas oficinas de palhaçaria. Como é que um palhaço inexperiente resolve os próprios problemas? E ainda fora do lugar onde ele poderia sentir-se protegido, a exemplo, na *bande*?

Em outro relato de Burnier, ele afirma que existem exercícios que confrontam o ator ou o aspirante a palhaço com situações de constrangimento ou de desconforto:

Existem diversos exercícios que confrontam o ator com sua ingenuidade e seu ridículo. Basicamente, todos eles buscam colocar o ator em situação de desconforto, na qual se opera um arriamento de suas defesas naturais. Nessa situação, surge uma série de pequenos gestos que 'escapam' ao seu controle. Em francês, esses gestos são chamados de *gestes en fuite*, gestos-em-fuga. Eles são preciosos na composição do *clown*, pois são como 'sementes', algo muito pequeno, mas que contém um embrião do futuro *clown*. O principal, dentre esses exercícios, é o que chamamos de 'exercício do picadeiro.' (BURNIER, 2009, p. 217).

Na época, eu ainda não tinha esse conhecimento, nem havia recebido uma orientação adequada de meus companheiros de trabalho. Por isso, comecei a criar a famosa *culpa*. Culpava-me por ter sido fraco, por ter fugido daquela situação e por ter perdido a oportunidade de ir além, ou seja, de manter o meu palhaço naquela situação e de extrapolar todos os seus limites. Contudo, não me considerava preparado para achar, sozinho, a solução. Achava que o problema era demasiado grande para um palhaço novo resolvê-lo sozinho, o que não saiu da minha cabeça por muitos anos.

A segunda saída aconteceu na cidade do Gama. Saímos da sede do grupo Mistura Íntima, e nossa chegada culminou na rodoviária do Gama. Da saída à chegada na rodoviária, o meu palhaço saiu acompanhado de um pré-adolescente, que ficou o tempo todo me enchendo de perguntas e puxando a minha roupa, ou seja, incomodando-me. Aquilo me provocava e irritava, mas eu não conseguia desvencilhar-me dele. Para meu desespero, seus pais não estavam se importando nem um pouco com a minha situação, o que me irritava ainda mais. Ao chegar à rodoviária, infelizmente, tive uma crise nervosa e acabei gritando, berrando ou bradando: – Chega! Não aguento mais! Solte-me!

O garoto levou um susto, soltou-me e saí correndo como louco, atravessando entre as pessoas que passavam apressadas, e, do outro lado da rodoviária, em um espaço mais distante, parei e olhei ao meu redor. Olhei aquelas pessoas, aquele lugar estranho, e vi um outro mundo. Quando percebi, estava falando desenfreadamente, falava e mal respirava, e olhava e comentava o que via, e alegrava-me o coração ver tantas cores e tanta bizarrice juntas. Parecia que era o mundo do meu palhaço que estava manifestado. Entrei em um salão, no qual uma mulher loira cortava os cabelos, e disse ao barbeiro que eu era o próximo. Aproveitei e disse à loira que éramos muito parecidos, que provavelmente éramos primos, porque éramos loiros legítimos, loiros de raiz. Obviamente, ela não gostou nem um pouco, porque eu usava uma peruca horrorosa, feita de estopa, tingida de amarelo, e ela tinha cabelos tingidos. Contudo, as pessoas que estavam paradas olhavam e riam bastante.

Dessa experiência, tirei dois aprendizados importantes: o primeiro foi o prazer da descoberta do falar do meu palhaço, e o segundo, de forma dolorosa, foi saber que devo controlar-me mais para não prejudicar o outro, no meu caso, o garoto que me importunava. No retorno à sede do grupo, alguns palhaços manifestaram sua opinião sobre o episódio e alguns entenderam que eu havia perdido a razão e a essência do meu palhaço ao ter agido com tanta violência com o garoto. Novamente, entrei na crise do julgamento e na reclusão do meu palhaço. Não me julgava capaz de lidar com a linguagem e nem com a manifestação de algo de que nem tinha total conhecimento. Fiquei tímido, temeroso e receoso demais ao pensar que teria que sair uma terceira vez. Esse grupo priorizou a montagem de um espetáculo teatral, e, por isso, suspendeu as saídas de palhaços, o que, de certa forma, deu-me grande alívio.

A oficina ministrada pelo Lume não ofereceu uma passagem pela linguagem do bufão, ancestral do *clown*. A maior parte dos cursos rápidos de técnica ou de iniciação a palhaços oferecem uma pequena experiência na linguagem dos bufões. Para Burnier (2009, p. 209), passar pelo bufão é uma outra maneira de compreendermos a dupla de palhaços Augusto e Branco. Tradicionalmente, os bufões possuem deformações físicas, como corcundas, barrigas enormes, aleijões de braços e/ou pernas, órgãos genitais protuberantes, são gigantes ou anões, possuem obesidade mórbida ou são

raquíticos. Enfim, essas deformações ou grotescas diferenças são como a somatização das deformações humanas interiores, das dores da humanidade, e manifestam exageradamente os sentimentos humanos, são maliciosos e ingênuos, puros e cruéis, românticos e libidinosos.

Os bufões, por serem marginalizados e excluídos da sociedade, vivem em bando. Sobre essa relação de comunidade, Burnier conclui:

A relação de cada indivíduo com sua *banda* é muito forte. O bufão tem força na *banda*. Solitário, ele é frágil e facilmente exposto às humilhações da sociedade. Quando um membro da *banda* é acariciado ou agredido, toda a banda reage, sente, como se fosse com ela. (BURNIER, 2009, p. 216).

E, mais adiante, acrescenta:

O *clown* é herdeiro do bufão. Ele é um marginal, pois, de certa forma, possui uma visão de mundo diferenciada. Sua lógica e maneira de pensar e agir são muito particulares. Ele é um bufão sofisticado. Todas as características e comportamentos do bufão aparecem no *clown*, mas de maneira sutil. O bufão é como se fosse uma pedra preciosa em estado bruto. O *clown* é a pedra lapidada. O *clown* também tem deformidades físicas, mas sutis: o nariz, a maquiagem e o figurino. É importante notar que esses três elementos não têm função estética, mas lembram a herança grotesca do bufão. No *clown*, a *banda* encontra-se sintetizada em dois ou três *clowns*: a tradicional dupla de *clowns* (o branco e o augusto), ou a trinca branco-*contre-pitre* e o augusto, que nada mais é do que o chefe, o puxa-saco e o idiota, ou ainda o branco, o augusto e o anão. (BURNIER, 2009, p. 216).

Percebe-se, por essa passagem, que, se o aprendiz a palhaço passar por essa experiência da *banda* do bufão, ele vai saber que não está sozinho no mundo, que existe essa *banda* e que ela o protegerá quando ele for *agredido* pelo mundo e pelas pessoas que o habitam. Quando um bando de palhaços sai pelas ruas, praças ou quando realiza um evento organizado, esse bando precisa estar atento para se autoprotoger. Se eu tivesse saído em dupla ou em trios (*banda*), poderia ter vivido experiências menos traumatizantes. Contudo, acredito que o grupo não considerava que ele próprio poderia proteger-se dos acidentes, e deixava essa função para os *olheiros*.

Depois de passar por uma experiência de um ano e meio de trabalho de grupo com o Celeiro das Antas, fui trabalhar com o grupo Mundin – Cia. de Teatro. O terceiro trabalho desse grupo foi pensado para comemorar o Dia dos

Namorados no parque da cidade. Escolhemos o local, chamado Castelinho, e decidimos dividir o grupo em duplas. Cada dupla deveria escolher um casal de personagens apaixonados de qualquer peça do dramaturgo William Shakespeare. Feito isso, depois essa dupla deveria escolher alguém de outra dupla para dirigir a sua cena.

Acabei formando parceria com a Patrícia Carvalho, que tinha se formado em Artes Cênicas pela UnB e que havia feito oficina de iniciação ao palhaço com José Regino, do grupo Celeiro das Antas. Como sabia disso e sabia que, na sua passagem pela Universidade de Brasília, ela tinha feito um experimento da obra Romeu e Julieta de William Shakespeare, com bonecos de Dedoches, propus-lhe que fizéssemos a nossa cena de Romeu e Julieta na linguagem dos palhaços. O problema é que o restante do grupo não tinha experiência e nem vivência na linguagem do palhaço, e logo comunicamos que a nossa cena teria a nossa própria direção.

Para isso, trabalhamos no parque da cidade, no Castelinho, por dias. Primeiro, juntamos diversas traduções de Romeu e Julieta e daí escolhemos algumas cenas e situações. A partir disso, resolvemos criar um roteiro e solucioná-lo na lógica do palhaço. Trabalhávamos ao ar livre, liamos as falas e as adaptávamos à boca e ao jeito dos nossos palhaços, da forma como eles viam o mundo e desejavam interpretar a obra. Voltávamos para o texto *oficial* e nos deparávamos com a discrepância dos diálogos entre personagens de Shakespeare e os que os nossos palhaços queriam interpretar. Ríamos das bobagens inseridas, refletíamos, íamos para casa em silêncio e, para nosso desespero, a data de estreia se aproximava dia após dia. A proximidade da estreia era a nossa maior perturbação; as outras eram: vamos improvisar? Em que parte do enredo? E se der errado, o que eu faço? Eram perguntas às quais não sabíamos responder. O único acordo era o seguinte: se você precisar de apoio, estarei presente; se eu precisar, sei que você estará presente. Havia, portanto, dois pilares primordiais para uma boa dupla funcionar: confiança e cumplicidade.

De fato, precisamos um do outro. Houve um dia em que minha parceira esqueceu o texto da Julieta e disse-me qualquer coisa, como em uma espécie

de *grammelot*¹⁴. Na hora, parei, olhei para ela, que estava no alto da marquise, olhei para o público, que estava prostrado diante de mim, olhei para ela e disse-lhe: – Julieta, querida, pode repetir novamente o que você acabou de dizer, porque eu não entendi o que você me disse? Nessa hora, o público riu muito, porque viu o pânico nos meus olhos e o pânico dela ao deparar com algo tão inesperado. Ela respirou fundo, olhou-nos, olhou ao seu redor, achou o texto na memória e seguimos com o nosso roteiro. Na última cena, nesse mesmo dia, esqueci as falas do Romeu e acabei improvisando, até reencontrar as falas finais da personagem. O público viu o meu desespero diante daquela situação e ria muito de mim. Além disso, naquela noite, fazia um frio muito grande, e nossas roupas eram finas, não nos aqueciam, fato que fez Patrícia irritar-se com a minha demora naquele momento. Ela encontrava-se deitada no chão frio e aguardava a minha *morte* para despertar e fechar a cena final. Finalizamos a apresentação do dia e discutimos os ocorridos. Consideramos diversos fatores: a cena elaborada era ótima para experimentação, mas precisávamos dominar melhor a linguagem do palhaço. Achávamos que o que se manifestava na maior parte era o ator, e não o palhaço. Na época, ainda não dominávamos a técnica de palhaço e, muitos menos, os procedimentos cômicos por eles utilizados. Logo, estávamos apoiando a cena *Romeu e Julieta* a partir de nossa habilidade de atores. Por isso, resgatávamos todo o nosso aprendizado do curso de atuação para viabilizar a execução da nossa cena. Contudo, esquecíamos de investir na palhaçaria por inabilidade de nossa prática ou falta de conhecimento. Essa parte foi conquistada com o passar dos anos e com a recorrência das apresentações da cena *Romeu e Julieta*.

O público, entretanto, ria mais dos nossos erros e da nossa ingenuidade do que da nossa habilidade interpretativa do texto. Os erros causavam improvisos espontâneos e deixavam-nos num estado de desespero e desconcerto naturais. Na nossa ingenuidade, desconsiderávamos esses momentos, porque achávamos que o certo era que o nosso *palhaço* devesse se manifestar, e não nós mesmos; por outro lado, abrimos discussões

¹⁴ *Grammelot* é uma palavra de origem francesa, inventada pelos cômicos *dell'arte* e *italianizada* pelos venezianos, que pronunciavam *gramlotto*. Apesar de não possuir significado, sua mistura de sons consegue sugerir o sentido do discurso. Trata-se, portanto, de um jogo onomatopéico articulado com arbitrariedade, mas capaz de transmitir, com acréscimo de gestos, ritmos e sonoridades particulares, um discurso completo. (FO, 1998, p. 97).

primordiais para o nosso relacionamento cênico. Quando Patrícia errou o texto e eu solicitei a ela que repetisse para que eu pudesse entendê-lo, segundo ela, o meu comportamento declarou o seu erro para o público, o que a afetou, deixando-a constrangida diante da plateia. Ela nunca havia passado por uma situação semelhante na vida. De qualquer forma, consegui convencê-la de que o ocorrido não havia sido intencional, que eu não havia tido o propósito de prejudicá-la, mas sim, de buscar uma solução para sair daquela situação de risco. Eu também não sabia como resolver o problema do seu esquecimento do texto, porque eu não dominava o roteiro, e muito menos as falas de Romeu. Estava tudo tão inseguro para mim quanto para ela. Incorporamos esses acidentes e arriscávamos alguns improvisos. Com isso, fomos conquistando o prazer de fazer as cenas, com ou sem improviso, com ou sem acidentes.

Com a finalização da temporada, o grupo reuniu-se para uma avaliação do trabalho e foi unânime em dizer que a cena do Romeu e Julieta merecia ser ampliada e transformada em um espetáculo. Bom, estávamos animados pelo nosso trabalho, pela boa aceitação do público, e acabamos aceitando alguns convites para apresentar a nossa cena em outros espaços: praça de alimentação de *shopping*, bar café e eventos de empresas. Nós nos reunimos e resolvemos criar o espetáculo *Um certo Romeu e Julieta*. Por que esse nome? Primeiro, porque, quando montamos a primeira cena do Romeu e Julieta, descobrimos que não era mais Shakespeare; segundo, o novo nome iria deixar claro para o público que não era o Romeu e Julieta de William Shakespeare, e isso viabilizaria o nosso jogo.

A nossa história falava do desejo dos nossos palhaços de vivenciarem e interpretarem aquelas personagens. O Chupadinho queria ser como o Romeu, e a Suadinha queria ser como a Julieta. Esse era o nosso roteiro inicial, as cenas do autor existiam, mas elas aconteciam porque os nossos palhaços desejavam fazê-las, e faziam-nas obedecendo aos seus instintos. Talvez seja por isso que deu certo, e pela nossa disponibilidade e cumplicidade de trabalharmos juntos. Muitos mestres palhaços dizem que todo palhaço precisa de uma habilidade para garantir ao seu público um bom jogo. Acredito que a nossa *habilidade* seja a arte de interpretar. Nós éramos formados em interpretação teatral, logo, utilizamos essa habilidade a favor do jogo dos nossos palhaços. A nossa habilidade era a de interpretar, tanto é que não

usávamos músicas e nem instrumentos musicais. Uma pessoa da plateia era convidada a nos ajudar e lia as falas do prólogo, porque os dois palhaços se recusavam a fazê-lo; outras ajudavam a reconstruir a nossa narrativa quando lhes dirigíamos algumas perguntas.



Acima, ano: 2002, a cena de Romeu e Julieta. O meu palhaço ainda utilizava muitas cores na sua vestimenta (preta, amarela, azul, branca) e uma maquiagem branca fortíssima cobrindo todo o rosto. Foto: acervo particular. Palhaços: Denis Camargo e Patrícia Carvalho

Ao lado, 2003, foto do espetáculo *Um certo Romeu e Julieta*. Começa o processo de alteração das cores e as experimentações de uma nova maquiagem. A ideia era realçar os defeitos, torná-los visíveis para o público, logo, buscava afinar ainda mais a magreza do rosto e realçar as protuberâncias dos ossos da face. O azul da vestimenta foi substituído por meia-calça branca para realçar a magreza das pernas, mas a roupa continuava a mesma do batizado. Foto: Dalton Camargos. Palhaço: Denis Camargo.



1.3 Palhaço, *clown*, *clod*, *Auguste*, *Branco*, *pagliacci*, *payasso*?

Os palhaços são denominados de formas variadas e, muitas vezes, contraditórias. Os entendimentos são variados porque a sua significação está inserida na complexidade do próprio termo, e sua manifestação está relacionada ao contexto sociocultural. Apropriando-me da definição de Alice Viveiros de Castro¹⁵:

Clown é uma palavra inglesa derivada de *colonus* e *clod*, palavras de origem latina que designam os que cultivam a terra, a mesma origem da portuguesa *colono*. *Clown* é o camponês rústico, um roceiro, um simples, um simplório, um estúpido caipira. De início, o sentido era apenas o de roceiro, mas a conotação pejorativa vai se entranhando aos poucos, e *clown* passa a identificar um roceiro estúpido e bronco. (CASTRO, 2005, p. 51).

A exemplo, vamos começar pela Inglaterra. Para os ingleses, *clown* refere-se ao camponês rústico. E, na pantomina inglesa do século XIX, o termo *clown* passou a designar o cômico principal e que tinha as funções de um serviçal. Segundo Roberto Ruiz¹⁶, a palavra *clown*, por outro lado, palhaço:

(...) vem do italiano *paglia* (palha), material usado no revestimento de colchões, porque a primitiva roupa desse cômico era feita do mesmo pano dos colchões um tecido grosso e listrado e afogada nas partes mais salientes do corpo, fazendo de quem a vestia um verdadeiro “colchão” ambulante, protegendo-o das constantes quedas. (RUIZ, 1987, p.85)

Como vêm, para os italianos, é *pagliaccio*, aquele que dorme em colchões recheados de palha, cujas vestimentas também vêm do tecido desses colchões (RUIZ 1987, p.12). No castelhano, é *payaso*, termo derivado do italiano.

Na França, o termo *clown* é bastante utilizado, assim como *Auguste*. Contudo, a fonética é diferenciada. Eles *afrancesaram* a palavra *clown*, ou seja, essa palavra foi inserida na língua nativa sem modificar a sua escrita.

Sobre essas diferenças de nomes, Alice Viveiros cita o seguinte trecho de Henry Thetard:

¹⁵ **Alice Viveiros de Castro** é atriz, diretora de teatro, especialista em circo. Abraçou o circo em 1979 quando conheceu Gugu Olimecha, Oscar Polydoro e Labanca. Autora do livro: *O Elogio da Bobagem – palhaços no Brasil e no mundo*.

¹⁶ Roberto Ruiz escreveu o livro *Hoje tem espetáculo?: as origens do circo no Brasil*.

Henry Thetard, no seu espetacular *La merveilleuse histoire du cirque*, começa o capítulo sobre os palhaços explicando algumas das inúmeras diferenças de nomes. Essas questões semânticas vão nos acompanhar o tempo todo e criar muita confusão. Reproduzo em francês: '*Le bouffon de piste qui, à l'époque, dialoguait avec le maître de manège et n'était que le paillasse, descendu des tréteaux de la foire, se nommait en Angleterre le merryman (loustic) et en France le grotesque. Mais le clown, le paysan dont les banquistes ont toujours aimé à se moquer sans doute en raison d'un vieil héritage de rancunes, devait devenir le prototype du bouffon de cirque.*' Traduzo: '*O bufão de picadeiro que, à época, dialogava com o mestre do picadeiro, não era outro senão o palhaço vindo do tablado da feira que, na Inglaterra, se chamou 'merryman', e, na França, 'grotesco.'* Mas o clown, o campônio de quem os artistas itinerantes sempre gostaram de caçoar, sem dúvida por uma herança de velhos rancores, veio a ser o protótipo do bufão do circo." (CASTRO, 2005, p. 54).

Diversos historiadores procuram retratar a história dos palhaços nomeando-os como uma série de gênios capazes de realizar múltiplas proezas com cavalos, equilíbrios insuspeitados, saltos fantásticos e de manter a plateia em permanente estado de riso (CASTRO, 2005, p. 67). Não importa o ponto de partida da sua proeza, não importa o método ou a extravagância de cada palhaço, se usa instrumentos musicais ou se usa pequenas frases com interjeições. Muitas vezes, eles convocam a plateia a prestar atenção como se fossem realizar um determinado número que, no final, nunca se realiza. O mais importante de tudo é que os palhaços são capazes de atrair multidões. As referências dos grandes mestres são extremamente importantes para a descoberta de si mesmo como palhaço. Muitas vezes, observamos os filmes dos grandes palhaços, nossos eternos mestres, como no filme/documentário/ *Clowns* (tradução: *Os palhaços*), de Federico Fellini (1970), *O Gordo e o Magro*, *Os três patetas*, *Irmãos Marx*, Charles Chaplin, Jerry Lewis, Buster Keaton, Mr. Bean e Jacques Tati, entre outros. A observação é um grande meio de aprendizado para entendimento da linguagem e aquisição da excelência artística. Os meios de comunicação serviram como grandes propagadores da comicidade física, melhor do que isso, eles eternizaram os mestres do humor. Os palhaços adaptaram o seu formato de trabalho e se introduziram nos novos meios de comunicação. Existem palhaços que criam trabalhos para serem expostos nas redes sociais e, com isso, criam vídeos para serem acessados no *youtube*. Sobre essa questão, Alice Viveiros expõe:

Hoje vivemos uma época em que se multiplicam os tipos e as formas de ser palhaço. Há palhaços no cinema, na televisão, no meio da rua, vendendo as maravilhas de alguma liquidação, palhaços de hospital, de presídio, palhaços de palco, os de picadeiro. Há cursos de palhaço, oficinas, encontros, seminários, teses de mestrado e muitos livros sobre o assunto. (CASTRO, 2005, p. 206).

Voltando às significações da palavra palhaço. Diversos estudiosos relatam os mais variados significados, contudo, vou utilizar uma referência de Demian Reis (ator, palhaço, roteirista, diretor e Doutor em Artes Cênicas pela UFBA) que expõe um comentário de Sahlins, relatando que foi por volta de 1850 que "a palavra inglesa *clown* penetrou no vocabulário francês de modo mais sistemático, pois, até então, os cômicos (mímicos, pierrôs e arlequins) franceses eram chamados pelo termo genérico grotesco" (REIS, 2010, p. 92-93). Já na segunda metade do século XIX, *clown* simbolizava especificamente o *clown* branco, e *Auguste*, o palhaço idiota e estúpido (REIS, 2010, p. 93). Para Dario Fo, esse conceito é visto de forma diferente:

Realmente, a questão que abordam constantemente é saber quem manda, quem grita. No mundo dos clowns, só existem duas alternativas: ser dominado, resultando no eterno submisso, a vítima, como acontece na *Commedia dell'arte*, ou dominar, assim surge a figura do patrão, o clown branco (o Louis), que já conhecemos. É ele que conduz o jogo, que dá as ordens, insulta, manda e desmanda. E os Toni, os *Pagliacci*, os *Auguste* lutam para sobreviver, rebelando-se algumas vezes... mas, normalmente, se viram. (FO, 2004, p. 305).

Por outro lado, Michael Chekhov ressalta que existem diferenças entre um cômico, um palhaço e um *clown*. Ele apresenta essas variações da seguinte forma:

Tenha-se também em mente a importante diferença que existe entre um cômico e um palhaço, um *clown*. Enquanto a personagem de comédia sempre reage naturalmente, por assim dizer, não importa até que ponto a personagem e a situação possam ser peculiares, ela ainda tem medo das coisas quando estas são assustadoras, ainda se indigna quando a situação requer tal emoção, e é sempre obediente à motivação. Suas transições de um estado psicológico para o outro são sempre justificáveis.

Mas a coisa é muito diferente com a psicologia de um bom palhaço. Suas reações a uma circunstância em seu meio circundante são completamente injustificáveis, "absurdas" e inesperadas: ele poderá mostrar-se apavorado com coisas que

não dão a mínima causa para medo; poderá chorar quando esperávamos que risse ou ignorar profundamente um perigo que o põe em sério risco. Suas transições de uma emoção para outra não requerem qualquer justificação psicológica. Tristeza e felicidade, extrema agitação e completa compostura, riso e lágrimas - tudo isso poderá desfilas em sucessão espontânea e mudar como um relâmpago sem qualquer razão. (CHEKHOV, 1986, p. 156 e 157).

Chekhov é assertivo no seu entendimento sobre o comportamento do palhaço, mas deixa a desejar sobre as diferenças entre palhaço, cômico e *clown*. Ele expõe claramente a diferença entre o cômico e o palhaço, contudo, não faz referência sobre a diferença do *clown* para o palhaço, embora tenha a anunciado no início da citação. A esse respeito, concordo com o entendimento de Alice Viveiros de Castro que diz que, em português, temos um nome comum para todas as possíveis formas assumidas dessa figura - **palhaço** (CASTRO, 2005, p. 11)¹⁷. Para Alice Viveiros de Castro, as primeiras referências ao *clown* são do século XVI quando, na Inglaterra, os espetáculos de Mistérios e Moralidades incorporaram um terceiro personagem cômico: o rústico (CASTRO, 2005, p. 51). Entre 1580 e 1590, esse personagem rústico passa de um *clown* para o *clown*. Segundo a autora:

Agora ele é um tipo de características bem definidas. O *clown* elizabetano adquire um novo *status*: continua grosseirão, mas ganha esperteza e passa a ocupar uma posição social mais elevada. Sua linguagem também evolui. Expressa-se com palavras difíceis, num linguajar complicado, cheio de hipérboles, que o aproxima dos *Dottores* da *Commedia dell'arte* e dos charlatões de feira. (CASTRO, 2005, p. 51).

Esse estudo está voltado tão e somente para esse tipo cômico: o palhaço. O estudo historiográfico e de divisão dos palhaços e tipos cômicos, tais como: bufão, grotesco, *Auguste*¹⁸, *clown*¹⁹ demandaria tempo e muita pesquisa. Como existem pesquisadores que já desenvolveram essa pesquisa,

¹⁷ Alice Viveiros de Castro em seu livro *O elogio da bobagem: - palhaços no Brasil e no mundo* faz um valioso e bem documentado estudo sobre o assunto.

¹⁸ "*Auguste* surgiu em 1869, segundo a lenda, quando Tom Belling, ao tentar fugir da fúria do diretor do circo alemão, Renz, acabou se atrapalhando e entrou em cena. Nervoso, tropeçou nos tapetes, caiu no chão e foi expulso pelos artistas com um *belo* ponta-pé na bunda. O público riu e começou a gritar: *Auguste!* (idiota, na gíria alemã da época)". (CASTRO, 2005, p. 70).

¹⁹ "Tristan Rémy define de forma interessante como usar o termo *clown*. Segundo ele, quando no singular - o *clown* - estamos nos referindo ao *clown-branco*, o parceiro do *augusto*, mas quando usamos no plural - os *clowns* - estamos falando dos palhaços em geral: *clowns*, *augustos*, *excêntricos*, *grotescos*". (CASTRO, 2005, p. 66).

indico o livro *O elogio da bobagem*, de Alice Viveiros de Castro. Por mais que tenhamos que localizar esse tipo que surge na Inglaterra e que se espalha pela Europa e pelas Américas, é relevante saber que esse tipo cômico que é sábio bobo, bobo esperto, tonto, idiota, astuto, habilidoso, inábil... representa esse conjunto de incoerências e é coerente nessa incoerência intrínseca.

Nessa pesquisa, utilizarei o termo palhaço porque acredito que contemplará a maioria desses tipos cômicos: grotesco, *Auguste*, *clown*, idiota. O universo da palhaçaria é amplo e suas funções não são tão claras quanto parece. Com ou sem nariz vermelho, esses tipos trabalham no território da exposição do ridículo, do perdedor nato, do louco, do que vive à margem. Ademais, em sala de aula, utilizarei a máscara do nariz vermelho. Essa máscara será utilizada nos jogos e improvisos aplicados na abordagem da técnica da palhaçaria. Por isso, esse palhaço que tanto menciono nessa pesquisa é o que faz uso do nariz vermelho. Existem palhaços que não o utilizam e que executam muito bem a sua função em seus trabalhos cênicos. Contudo, estou focando o acesso ao nariz na sala de aula, durante o processo de ensino/aprendizagem da linguagem da palhaçaria.

Na escola francesa Le Samovar, esse procedimento da retirada do nariz vermelho é realizado apenas no segundo ano letivo da turma de alunos. Mesmo assim, esse procedimento dependerá do professor-artista que estará no comando da turma. Alguns alunos da escola Le Samovar falavam que, depois que retiravam a máscara vermelha do nariz, não desejavam voltar a utilizá-la. O que posso dizer é que já tive essas experiências de trabalhar com e sem nariz vermelho. Quando o utilizo, sinto que o compromisso com a máscara é maior, que o código para o público é explícito, imediato. Quando executei o meu trabalho sem a máscara, o público demorou a compreender que eu era palhaço, contudo, senti o descompromisso da máscara e pude percorrer por outros territórios com maior liberdade, sem tanta preocupação. Enfim, essa discussão é ampla e não gostaria de mantê-la nesse trabalho, pois resultaria em uma tese de doutorado.

1.4 Nome: palhaço. Palhaço tem nome? Qual é o meu nome?

Depois de muitos anos, comecei a questionar: por que esse nome de palhaço – Chupadinho? Por que essa infantilidade exacerbada? Por que eu falo demais como palhaço? Palhaço fala? Por que muitos palhaços trabalham em silêncio? Por que essa roupa? Esse corpo? Essa voz? E o duplo sentido que esse nome proporciona?

No processo de batizado, eu não sabia se era um palhaço *Branco* ou *Augusto*. Logo, a crise do nome veio desde o processo do batizado. Batizaram-me de *Chupadinho*, e a aluna da oficina que me batizou disse que esse nome fazia referência à minha magreza; ela dizia que eu era tão magro como se fosse chupado, por isso decidi que seria Chupadinho. Eu fiquei chateado porque achei que tinha dado um nome muito bonito para a palhaça dela: palhaça Gamela. E ela correspondeu com esse nome horroroso: palhaço Chupadinho. Desde a minha infância, eu era tachado de *magrelo*, de *retirante*, no ensino médio, e de *anorético*, pelos meus tios maternos. Da infância à fase adulta, os apelidos referentes à minha magreza fluíam aos borbotões. De fato, eu nunca me relatei bem com minha magreza. A minha indignação maior teve fim na oficina *Palhaços*, na qual percebi que deveria trabalhar esse problema. Logo, procurei *engolir* o nome de batismo. De lá para cá, rebatizei o meu palhaço de *Chupadinho de Oliveira Camarguim*, Oliveira, por parte de pai, e Camarguim, por parte de mãe. Dessa forma, sinto-me parte de uma família com história para contar. Quando era apenas Chupadinho, não conseguia ver as referências do nome, faltava-me algo, e os sobrenomes vieram a calhar. Na França, eu dava apenas o apelido do nome de palhaço – Shups! Assim ficava mais fácil de entender, e eu perdia menos tempo tentando explicar o porquê do nome. Muitos amigos palhaços me chamam por Shups, outros por Chupadinho, e assim continua essa extensa variação.

Na foto abaixo, ano 2009, em *cours public* na escola Le Samovar; Na escola Le Samovar, pediram-me para não utilizar a minha vestimenta de palhaço. Logo, retomei a pesquisa e passei por diversos processos de experimentação. As pernas à mostra foram mantidas na maioria das minhas experimentações. Contudo, criei um número em que utilizava uma calça de perna comprida que me deixava muito desengoçado. Logo, percebi que não precisava ficar sempre com as pernas às mostra. Foto: Jeff Peytel. Palhaços: Denis Camargo e Paolo Silva.



2 Comicidade, riso e procedimentos cômicos do palhaço

2.1 Comicidade e riso

Pretendo, neste capítulo, retratar o entendimento da comicidade e do riso como forma de compreensão dos procedimentos cômicos do palhaço. A comicidade é um tema bastante recorrente nas pesquisas dos estudiosos sobre a arte dos cômicos. As diversas análises sobre a comicidade, o humor e o cômico baseiam-se nos estudos de textos escritos, sejam teatrais, sejam literários. O registro dos textos cômicos serve para localizar o material criado, para tê-lo como referência e, muitas vezes, para que seja reelaborado. Segundo Vladimir Propp (1992), a comicidade está atrelada à cultura local, ao tempo e à excelência do desempenho psicofísico do comediante. Se levarmos isso em consideração, *a priori*, o fato de uma peça teatral cômica não causar riso não significa, necessariamente, que ela não seja boa ou que os intérpretes não saibam interpretá-la. Como diz Vladimir Propp, a comicidade está associada a cada cultura e às camadas sociais, ou seja, ao contexto sociocultural:

A causa disso pode residir em condições de ordem histórica, social, nacional e pessoal. Cada época e cada povo possuem seu próprio e específico sentido de humor e de cômico, que às vezes é incompreensível e inacessível em outras épocas. (PROPP, 1992, p. 32).

Apesar de haver uma carência de boas traduções dessas teorias, de novas publicações e, principalmente, de pesquisas voltadas para a linguagem do palhaço e com teorias que se entrelacem com a sua poética cênica. Poucos são os registros dos grandes palhaços, e, quando estes os fazem, são direcionados para registros dos números ou das suas experiências de vida. Não existe uma preocupação em publicá-los e em repassá-los adiante. Logo, o acesso a esses registros se torna impossível. Muitas vezes, tomamos conhecimento deles quando acontecem os encontros com os grandes mestres e eles nos relatam suas histórias e como iniciaram a profissão nessa área, como lhes foram passados os princípios da comicidade, os números prontos, ou lhes foram demandadas as performances com o público sem nenhum preparo ou treinamento. Não gostaria de generalizar essa informação, mas

deduzo que isso aconteceu e ainda acontece porque a profissão foi sempre passada de forma oral nas famílias dos grandes circos, seja de pai para filho, seja do mestre palhaço para seu assistente de palco.

O que sei é que não é de hoje que a comicidade desperta interesse e vem sendo estudada. Por exemplo, Freud, em 1905, fez um grande estudo publicado no volume VIII – *Os chistes e sua relação com o inconsciente* –, no qual propõe uma investigação analítica, sintética e teórica dos chistes (piadas, trocadilhos e tipos de pessoas cômicas). Desse estudo, podemos destacar, no capítulo *Os chistes e as espécies do cômico*, a referência de que o chiste se faz e de que o cômico é constatado:

O tipo de cômico mais próximo dos chistes é o ingênuo. Como o cômico em geral, o (cômico) ingênuo é 'constatado' e não 'produzido', como o chiste. De fato, o ingênuo não pode ser confeccionado, enquanto no interior do cômico puro devemos levar em conta o caso em que alguma coisa é tornada cômica – a evocação do cômico. O ingênuo deve se originar, sem que tomemos parte nisso, nos comentários e atitudes de outras pessoas, que assumem a posição de segunda pessoa no cômico ou nos chistes. (FREUD, 1969, p. 172).

Freud acreditava que o cômico precisava ser ingênuo e que sua ingenuidade precisava ser constatada, que toda a sua *produção* cômica era oriunda da sua ingenuidade. Caso contrário, a segunda pessoa (espectador) a desabilitaria dessa condição de estado ingênuo e não acharia a menor graça. E ainda acrescenta:

Ele pode dar-se com relação a uma pessoa isolada, que, ela própria, adota a atitude humorística, ao passo que uma segunda pessoa representa o papel de espectador que dela deriva prazer, ou pode efetuar-se entre duas pessoas, uma das quais não toma parte alguma no processo humorístico, mas é tornado objeto de contemplação humorística pela outra. (FREUD, 1969, p. 189).

Freud, ao dizer que o cômico é constatado e que o chiste nos proporciona uma boa reflexão sobre o processo da comicidade do palhaço. Contudo, gera um paradoxo na a poética do palhaço. Uma vez que, como o ator/palhaço transparece a imagem de ser ingênuo, então o que fazer com suas experiências anteriores? Se o palhaço, considerado por muitos como

ingênuo e cômico por natureza, produz esse efeito diante do seu espectador/observador, então esse estado de ingenuidade/comicidade é produzido. Se ele precisa obter esse estado ingênuo e cômico, isso só poderá ocorrer de acordo com a sua produção. A pessoa que se encontra nesse estado de ingenuidade, no caso, considerada *palhaço*, não é mais uma criança pequena e ingênua. Logo, essa aparente ingenuidade, descompromisso, infantilidade também pode brincar com as intuições e os valores ditos oficiais. Luís Otávio Burnier sobre esse fato abaixo:

O *clown* também desempenha função semelhante à dos bufões e bobos medievais, quando brinca com as instituições e valores oficiais. Ele, pelos nomes que ostenta, pelas roupas que veste, pela maquiagem (deformação do rosto), pelos gestos, falas e traços que o caracterizam, sugere a falta de compromisso com qualquer estilo de vida, ideal ou institucional. É um ser ingênuo e ridículo; entretanto, seu descomprometimento e aparente ingenuidade lhe dão o poder de zombar de tudo e de todos impunemente. O princípio desmistificador do riso, presente na cultura popular medieval renascentista, apareceu no cômico circense, fundamentado, basicamente, na figura do palhaço. (BURNIER, 2009, p. 208).

O cômico já é uma pessoa constituída de valores, cheia de conhecimento e de regras sociais, que dificilmente teria facilidade para estar em um estado de completa ingenuidade. Obviamente, para obter esse estado ingênuo, esse tipo cômico nele chegaria pelo processo da fabricação, do fazer, da construção, e teria que conhecer essas diferenças de *estados*. Esses territórios, o da ingenuidade/comicidade e o do mundo dos valores lógicos e racionais, teriam que ser claros para ela, porque, para a grande maioria, esse estado ingênuo seria motivo de riso e escárnio, uma zona nada confortável e nada fácil de lidar.

Georges Minois relata um movimento na Europa, a partir do século XVI, na Renascença, que iniciou uma poderosa reação contra a gargalhada, uma reação que visou, em primeiro lugar, à repressão das manifestações sociais do riso popular e, em segundo, a uma ação ofensiva contra o conjunto das atividades culturais. Essa ofensiva, creio, tinha como objetivo regular os comportamentos sociais, já que o riso tinha se tornado suspeito. Então, para esse movimento, o riso era a marca do homem decaído. E esse homem que ri

o fazia porque estava possuído pelo diabo. Georges Minois expõe a tentativa da sociedade daquela época de suprimir o riso:

Certamente, moralistas, teólogos, agentes do Estado sabem que eles não podem abolir completamente o riso. Ao menos, que o riso se discipline; que ele se faça polido, discreto, elegante, distinto, se possível, silencioso, e que só apareça por motivos válidos: ridicularizar os defeitos, os pecados, os vícios, reagir a inocentes brincadeiras com finalidade recreativa. Para as elites do mundo clássico e barroco, as Igrejas Protestante e Católica, o riso pode, a rigor, ser um ornamento da vida social e cultural, conformando-se a regras muito precisas; de modo algum ele poderá compor o tecido da existência, que é profundamente trágico, portanto, sério. A simples ideia de que o trágico possa ser cômico constitui uma monstruosidade em relação a esse pensamento do unilateral e do exclusivo. (MINOIS, 2003, p. 318).

De acordo com esse relato de Minois, notamos como parte da sociedade, na Renascença, tratava dos assuntos relacionados à comicidade, tanto ao cômico e suas manifestações quanto ao campo da sua receptividade. Esses cômicos estavam espalhados por todo canto, pelas ruas, praças, casas. E seu objetivo maior era o de fazer as pessoas rirem de si mesmas, de suas piadas, de suas ironias, de seu descaramento, etc.

Sobre o ato de rir em público e de como isso afeta o comportamento em sociedade, posso fazer referência à pesquisa de Vladimir Propp, que fala sobre comicidade e riso. Para Propp (1992, p. 32), o humor e seus diferentes meios de expressão terão variáveis dependentes como cultura local e das camadas sociais. Propp acreditava que os humoristas natos ou as pessoas dotadas de espírito e propensas ao riso existiam e existem em todas as classes sociais, e que a presença de uma veia humorística é um dos sinais de talento natural. Contudo, o humor que funciona para um determinado grupo social, não funciona para outro grupo. Por isso, não acredito que seja somente natural, creio que ela pode vir a ser trabalhada. Necessita-se apenas de trabalho, compreensão e aplicação do conhecimento à prática. Devo lembrar que essa pesquisa trata da linguagem do palhaço e que sua maior característica é a de revelar seus *defeitos* de forma espontânea. O palhaço procura não revelar a consciência desse ato de exposição para o seu público. Ou seja, esse tipo cômico deve deixar transparecer que é um ser livre de valores ou julgamentos sociais, ele simplesmente deixa transparecer a liberdade de viver sem regras,

moralidades. As suas regras são criadas por ele mesmo e elas surgem em decorrência de sua lógica de compreensão do mundo.

Como Vladimir Propp disse: – A arte ou o talento do cômico, do humorista e do satírico está justamente em mostrar o objeto de riso em seu aspecto externo, de modo a revelar a sua insuficiência interior ou a sua inconsistência (PROPP, 1992, p. 175). De todos os ensinamentos sobre a arte do palhaço que recebi até hoje, esse foi o maior aprendizado, o de compartilhar com o público o que existe de mais *defeituoso* em mim, de externalizar a ausência de uma inteligência superior, a minha ausência de controle emocional, os meus defeitos, os meus medos. Contudo, realizo o meu trabalho e deixo o público ver que os meus defeitos e as minhas inabilidades não me bloqueiam e nem tornam inferior como ser humano. Pelo contrário, essas inabilidades e defeitos são o meu bem mais precioso e podem ser reveladas sem o menor pudor ou preconceito. Angela de Castro (1997, p.7) diz que devemos ser sinceros com os nossos sentimentos e que devemos expô-los sem medo. Não podemos ter receio de nenhum deles, por isso, não devemos esquecer que o medo é um sentimento e que ele também deve ser exposto.

Quando estudava teatro na universidade, procurava corrigir todos esses defeitos para, em cena, mostrar apenas o meu potencial expressivo: corpo alinhado, alongado e flexível; voz trabalhada, projetada e com boa respiração; bom entendimento do texto; criatividade; imaginação. Enfim, naquela época trabalhava em busca desse corpo perfeito, dessa voz bonita, da melhor interpretação possível dos textos dramáticos. Um caminho totalmente inverso ao do aprendiz a palhaço. Por isso, acredito que o trabalho de aprendizagem da palhaçaria²⁰ pode complementar a formação do ator teatral. A citação de Michael Chekhov corrobora essa afirmativa:

²⁰ O termo *palhaçaria* é utilizado de acordo com a concepção de Demian Reis: "se o sufixo -ria tem relação com lugar, atelier e oficina – como a alfaiataria do alfaiate, a peixaria do vendedor de peixe e a padaria do padeiro –, então por que não palhaço e palhaçaria? O lugar onde consumimos o produto palhaçaria é o corpo do palhaço, ele carrega e vende a sua palhaçaria para onde vai, seja nas ruas, nos circos, teatros ou hospitais. Palhaços investem sua vida de trabalho acessando um corpo risível, um corpo que constantemente se coloca como objeto do riso dos outros". (REIS, 2010, p. 23)

Ainda que extrema, a arte do palhaço pode constituir um indispensável acessório para o ator que deseja aperfeiçoar todos os outros tipos de desempenho. Quanto mais a praticar, mais coragem reunirá como ator. Sua autoconfiança crescerá, e uma nova e gratificante sensação emergirá lentamente do seu íntimo. "Ah, como é fácil", dirá você, "interpretar drama e palhaço!" Também o chamado Senso da Verdade no palco crescerá muito. Se você aprender a ser verdadeiro e sincero (que é distinto de ser natural, neste caso) enquanto desempenha truques *clownescos*, não tardará a descobrir se suas interpretações pecaram ocasionalmente contra esse Senso de Verdade. A arte *clownesca* ensinar-lhe-á a acreditar em tudo o que desejar. E despertará em seu íntimo aquela eterna Criança que anuncia a confiança e profunda simplicidade de todos os grandes artistas. (CHEKHOV, 1986, p. 157).

Vale voltar a ressaltar que a comicidade está interligada à cultura local e, muitas vezes, às classes sociais, ou seja, o que faz total sentido para uma determinada nação chegar ao riso pode ser indiferente para outra, por exemplo. E, nessa cultura diferente, o riso manifestado difere também nas suas diferentes regiões, nas suas diferentes camadas sociais e culturais. Até ambientes que são desfavoráveis para o riso causará influências no trabalho do palhaço. Assim, um palhaço teria dificuldade de provocar riso se ele fosse executar o seu trabalho num convento, num batalhão das forças armadas, num congresso de religiosos. Tudo vai depender do tipo de abordagem e da sutileza que esse tipo cômico utilizará para executar o seu trabalho. Por exemplo, participo do Projeto Risadinha no Hospital Regional da Asa Norte (HRAN) onde os palhaços executam a função de *palhaço-visitador*²¹. Quando executamos os nossos números para a equipe médica, a reação é diferente da que é apresentada quando o mesmo número é executado para os outros públicos. A equipe médica procura não se expor tanto, salvo algumas exceções.

A esse respeito, Henry Bergson diz o seguinte:

... Seria quimérico querer extrair todos os efeitos cômicos de uma única fórmula simples. A fórmula existe, sim, em certo sentido, mas não se desenrola regularmente. Queremos dizer

²¹ O *palhaço-visitador* do grupo Risadinha, grupo que existe no HRAN desde 2000, procura realizar visitas aos pacientes hospitalizados/enfermos que não recebem visitas familiares. Contudo, como o projeto não restringe o atendimento aos seus participantes (pacientes), os *palhaços-visitadores* atendem também todos os outros pacientes, acompanhantes e toda a equipe que trabalha no ambiente hospitalar: pessoal da limpeza, auxiliares e técnicos de enfermagem, enfermeiros, técnicos laboratoriais, médicos, nutricionistas, psicólogos, professoras, assistentes sociais, etc.

que a dedução deve deter-se de vez em quando em alguns efeitos dominantes, e que esses efeitos aparecem, cada um deles, como modelos em torno dos quais se dispõem, em círculo, novos efeitos que se lhes assemelham. Estes últimos não se deduzem da fórmula, mas são cômicos por terem parentesco com os que dela são deduzidos. (BERGSON, 2007, p. 27).

Com isso, sabemos que existe a fórmula que produz efeitos cômicos, contudo, sabemos também que ela não garantirá todos os resultados desejados. Então, como orientar os aspirantes a palhaço sobre os efeitos cômicos da palhaçaria?

As pessoas que têm interesse na linguagem do palhaço e que se predispõem a passar pelo processo de aprendizagem necessitam de todo o conhecimento possível e inimaginável a respeito de como executá-la diante do público. Contudo, a transmissão desse conhecimento, dessa linguagem, na maioria das escolas, é feita de forma experimental, baseada em conceitos provenientes de livros que analisam os efeitos da comicidade ou da transmissão de saber, e que é realizada por algum mestre palhaço.

Ao tratar desse tipo cômico, importa ressaltar o humanismo, elemento diferencial do trabalho do palhaço. Essa comicidade é específica, ele não é como um comediante que requer um desempenho um pouco parecido, mas distinto. Veja como Ângela Ambrosis define o trabalho do palhaço:

O *clown* caracteriza-se pelo seu modo ingênuo (estado de curiosidade em que os acontecimentos parecem ser sempre novos e inusitados), pelo seu modo frágil (estado de abertura, disponibilidade e vulnerabilidade para interação com os acontecimentos externos e internos na relação com o ambiente) e por um estado quase permanente de alegria e prazer. A ingenuidade, a fragilidade e a alegria são seu modo de estar no mundo. (AMBROSIS, 2005, p. 22).

Logo, ao tratar o palhaço dessa forma, estamos aptos a considerar que cada palhaço e/ou aprendiz palhaço insere a sua particularidade na construção de procedimentos cômicos na estética da palhaçaria, uma construção que considera o corpo como foco central do riso do outro. Já Demian Reis define o trabalho do palhaço de outra forma:

(...) É a experiência cênica de um atuante (palhaço) que engaja a plateia (espectador) num estado de riso, com consciência (técnica), usando principalmente o dispositivo de expor

(exposição) a si mesmo como objeto ou estímulo do riso do outro. Qualquer atuante que faz isso está usando o universo da palhaçaria. (REIS, 2005, p. 33).

Além disso, boa parte dos pesquisadores da arte do palhaço compartilha da mesma ideia de que o ponto de vista da pessoa que executa a arte da palhaçaria deve ser ressaltado na sua poética cênica. Esses registros existentes são variados, os entendimentos são paradoxais, os modos de dizer parecem diferentes, mas a maioria acaba por definir o trabalho do palhaço como se cada um exibisse a sua maneira de se expor, de ver o mundo, de se comunicar com ele e de sempre utilizar o espectador no percurso da sua *performance* cênica. Ângela de Castro, no livro *A arte da bobagem*, considera que o palhaço já é cômico por excelência:

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).

Ainda sem querer definir a minha visão sobre esse assunto, gostaria de continuar com a exposição do objeto pesquisado. Para isso, abordo a formação de novos palhaços nas escolas francesas.

Na foto ao lado, ano: 2010, retrata o ensaio fotográfico para criação da arte gráfica do espetáculo de palhaço de rua *Procura-se*.

Em 2009, retorno ao Brasil, após cursar o primeiro ano do curso *Formação profissional em Palhaço*, pela escola francesa Le Samovar²². Essa experiência vivida na escola Le Samovar proporcionou-me uma profunda reflexão sobre vestimenta, maquiagem e procedimentos cômicos da palhaçaria. A experiência, a longo prazo, na qual o saber foi transmitido por meio de experimentações, leituras, conselhos, improvisações em sala de aula, mergulhos em processos criativos com outros companheiros de trabalho e participação na fanfarra da escola nas aulas abertas para o público e no festival de palhaço anual da Le Samovar, contribuíram para essa transformação e amadurecimento do meu palhaço, pesquisa e vivência tão almejadas. Foto: Thiago Sabino. Palhaço: Denis Camargo.



²² www.lesamovar.net

2.2 A formação do palhaço nas escolas francesas

Os estudos historiográficos de Alfred Simon em *La planète des clowns* registram que a profissionalização do circo começou na Inglaterra e na França, já no século XVIII. Nesses registros, também consta a importância do ingresso e presença do palhaço no circo. Na época, o circo tinha característica militar e utilizava exercícios equestres para estruturar seus espetáculos, e a intrusão cômica do palhaço, que possuía um aspecto puramente civil, veio para flexibilizar o aspecto fortemente militarizado da estrutura circense. Considerado o verdadeiro pai do circo, Philip Astley conseguiu variar a forma do jogo equestre ao diversificar as apresentações. Para diminuir a tensão causada no público pelo risco permanente das atividades elaboradas, ele sentiu a necessidade de introduzir o elemento cômico, calcado no trabalho do palhaço. (SIMON, 1988, p. 25-26).

É certo que o palhaço manifestou sua presença vindo, à primeira vista, das feiras. E, em várias religiões primitivas, encontramos os palhaços sagrados, os deuses-que-parodiam, encontrados também na grande família dos farsistas e dos bufões, aparentados com os saltimbancos que possuíam suas qualidades acrobáticas, interpretativas, de improvisos e de falas desenfreadas, possuídas de um delírio organizado dos *clowns* medievais e dos *clowns* de Shakespeare. (SIMON, 1988, p. 12).

O meu interesse pela escola francesa veio pelo histórico da manifestação do palhaço na França e da existência de escolas formadoras desses cômicos. A exemplo, temos a escola de Jacques Lecoq, Philippe Gaulier e a escola Le Samovar. Ao descobri-las, meu interesse em participar de um curso especializado na formação profissional em palhaço foi despertado. Por isso, em setembro de 2008, desembarquei em Paris para participar de uma seleção de alunos que ingressariam na escola Le Samovar.

A Escola para Palhaços, Burlescos e Excêntricos – Le Samovar oferece curso de formação profissional para artistas circenses e cômicos. Fundada em 1990, por Franck Dinet, a escola passou por vários processos evolutivos e de locação. Em 2000, instalou-se definitivamente na região de Bagnolet, na França, com infraestrutura de escola, teatro e formação profissional em palhaço. Atualmente, oferece estágios, curso de formação profissional em

palhaço, residência artística e realiza um festival anual de palhaço. Possui pedagogia voltada para a comicidade dos palhaços, excêntricos e burlescos, e oferece aos alunos da formação profissional aulas de *clown*, música, circo, teatro gestual e máscaras (neutra, semiexpressiva, expressiva, larvária e do nariz vermelho). Em sua metodologia, aplica provocações, treinamentos, conselhos e orientações dos professores especializados, e promove encontros com o público e participação do trabalho dos alunos em festivais. A escola é especializada na formação de palhaços e reconhecida pela formação de grandes grupos e artistas renomados na área: BP ZOOM, Les Chiche Capon, Les acides-animés, Jackie Star e Raymond Raymondson, entre outros.

Os professores, além de possuírem preparo técnico, conhecimento e experiência como arte-educadores, também possuem domínio prático na linguagem do palhaço (a maioria é artista-docente profissional que atua tanto em sala de aula quanto em festivais, teatros, hospitais e/ou circos). Encontrei o conceito de artista-docente lendo o artigo *O artista-docente: considerações esparsas*, de Nara Keiserman, publicado no livro *Teatro: ensino, teoria e prática*, organizado por Paulo Merisio e Vilma Campos. O artigo sugere uma reflexão sobre o uso corrente da expressão *artista-docente*, por isso faz referências a outras fontes, como Narciso Telles (2007) e Isabel Marques (1999), entre outros. Enfim, para Nara Keiserman:

Posso dizer é que todo docente é um artista. Dar aula é um ato performático pelo que envolve de comunicação entre dois polos complementares e pela rede de saberes e experiências intelectuais, afetivas e sensíveis ali ativadas. O docente encarregado de comunicar saberes artísticos é, a princípio, mais artista que o professor das áreas exatas, por exemplo. E se entre as artes trata-se do teatro, isso se torna ainda mais evidente. Há uma medida de atuação performática, tanto por parte do professor (o emissor) quanto dos alunos (receptores). Nesse caso, a própria relação rigidamente constituída no exercício das funções de emissor e receptor está abalada, pela interferência intensa e decisiva do polo receptor sobre o outro. Numa sala de aula de teatro, a resposta dos alunos pode modificar e mesmo transformar drasticamente os próprios elementos fundadores da emissão. É simples assim: o humor do grupo (humor no seu sentido mais amplo e incluindo aí o professor) interfere na proposta a ser trabalhada ou, pelo menos, no seu enunciado. Cada resposta individual ao exercício proposto estabelece um novo coletivo que, por sua vez, determina o encaminhamento do trabalho e o resultado a que se chega. Processo e resultado configuram-se como

criação própria daquele momento em que a interferência de todos foi instalada como inevitável e mesmo imprescindível para que ali se instalasse o evento teatral – aquele em que todos mergulham com paixão (KEISERMAN, 2011, p. 106-107 in MERISIO & CAMPOS).

A escola Le Samovar acredita que esses profissionais poderão oferecer aos seus alunos um certo diferencial durante sua formação de palhaço ou cômico. A metodologia utilizada na formação profissional dos alunos é bastante sistemática. A escola estabelece uma banca de professores para avaliar os alunos desde seu ingresso na escola. Essa banca se faz presente no teste admissional, nos testes trimestrais e na finalização do ano letivo de cada disciplina ofertada. Geralmente, a banca é composta pela seguinte equipe pedagógica: Frank Dinet (fundador, diretor da escola e professor de *clown*), Alan Fairbairn e Lory Leschin (professores de *clown*), Christian Tétard (professor de música para palhaços), Catherine Dubois (professora de preparação corporal) e Pascal Rousseau (técnicas circenses). Toda a equipe encontra-se sob a coordenação de Françoise Mauris.

Ao entrar como aluno da Le Samovar, no primeiro dia aula, foi-nos sugerida a leitura do livro *O corpo poético*, de Jacques Lecoq. A Le Samovar não esconde a sua origem e nem sua necessidade do existir como escola formadora. O diretor Frank Dinet e alguns professores (Lory Leshin, Alan Fairbain) são palhaços profissionais formados pela escola de Jacques Lecoq. Os cursos da Le Samovar são todos direcionados para a formação profissional de novos palhaços, burlescos e excêntricos e/ou cursos de manutenção do trabalho desses cômicos. Levanta-se a questão: então é possível ensinar a arte palhacesca? Pode-se estruturar uma metodologia e aplicá-la com objetivos claros e que almejem um resultado de aprendizado coletivo?

Muitos mestres e até mesmo a Le Samovar utilizam-se de alegorias para afirmar que essa arte não se ensina. Mas, no programa da Le Samovar, lê-se: "certos elefantes velhos afirmam que o palhaço não se ensina. Dizem que eles chegam montados numa estrela luminosa. Que o ato criador tem suas raízes na solidão e no encontro consigo mesmo²³." Logo, vê-se que essa questão paradoxal da existência de uma metodologia específica existe até mesmo

²³ Fonte: programa da escola Le Samovar, em que constam todos os cursos ofertados, sua equipe pedagógica e outras informações adicionais (Paris, 2008/2009).

dentro das estruturas de uma escola profissional. A criação de uma metodologia formadora não implica a solidificação dessa metodologia. Esta se encontra sempre em trânsito, sempre em processo, e é disposta de acordo com a apropriação dos alunos, por isso é estruturada em jogos, improvisações, experimentações, provocações, ensaios/repetições, tentativas, conselhos e encontros com outros profissionais e com a plateia. Posso dizer que esse formato constitui a metodologia utilizada pela escola Le Samovar, e é com ele que ela espera que se abram naturalmente os caminhos, artísticos e humanos, dos seus alunos.

A Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq foi fundada em 1956, em Paris. O curso começou com máscara neutra e com expressão corporal, *commedia dell'arte*, coro e tragédia grega, pantomima branca, figuração em mímica, máscaras expressivas, música e, como base técnica, a acrobacia dramática, a mímica de ação e a improvisação falada e escrita (LECOQ, 2010, p. 35). O percurso do aprendizado na Lecoq sempre foi do silêncio à palavra, e esse procedimento veio construir o grande tema da escola: A Viagem. Sua alegoria do aprendizado consiste na proposta de embarque na viagem que os alunos devem realizar. Jacques Lecoq sempre acreditou que, por meio de sua atividade de docente, poderia conhecer mais sobre o movimento. Em 1962, os *clowns* apareceram pela primeira vez em seu trabalho. Os palhaços encontram um espaço para pesquisa e formação na École Jacques Lecoq. Sobre a formação de palhaços, expressa:

Em 1962, apareceram pela primeira vez os *clowns*. Explorando o domínio do derrisório e do cômico, descobri a busca do seu próprio *clown*, que daria ao ator uma grande liberdade para si mesmo. Essa exploração provocou a abertura de um vasto território dramático e encontrou seu lugar, em seguida, em numerosos espetáculos. (...) (LECOQ, 2010, p. 35-37).

A experiência de Lecoq como professor da Escola Nacional de Belas-Artes (Université de Paris 6), em Paris, propiciou o início de suas pesquisas sobre os espaços construídos. E a adaptação da pedagogia do movimento na formação de arquitetos contribuiu para a sua pedagogia do teatro, especialmente no que diz respeito ao espaço do jogo (LECOQ, 2010, p. 37). Sobre a metodologia da sua escola, Lecoq relata:

A pedagogia da escola desenvolve-se em dois anos, ao longo dos quais um duplo caminho é percorrido: de um lado, a pista do interpretar (da improvisação e de suas regras); de outro, a técnica dos movimentos e sua análise. Essas duas pistas são complementadas pelos autocursos, em que é elaborado o teatro dos próprios alunos. (LECOQ, 2010, p. 41).

A sua proposta de metodologia é dividida em duas partes. Na primeira, a aprendizagem passa por um processo de pesquisa de uma interpretação psicológica silenciosa. O processo de aprendizagem caminha por diversos exercícios e proposições, utilizando-se de máscaras, análises de movimentos, variadas temáticas de improvisação, exercícios de preparação corporal e vocal, acrobacias e análises das ações físicas, tudo para que para os alunos possam expressar-se melhor nessa fase da *viagem* e do aprendizado. Lecoq acreditava que "essa primeira parte da viagem é acompanhada abordando-se as linguagens da poesia, da pintura e da música." (LECOQ, 2010, p. 42).

Já na segunda parte da viagem, os alunos da escola de Jacques Lecoq começam um estudo sobre a linguagem dos gestos. Para isso, lhes é oferecida uma exploração de diferentes territórios dramáticos, a fim de que os alunos possam vivenciar a sua relação e aderência a um fundo poético comum, e com a grandeza dos níveis de interpretação. Essa viagem, considerada geodramática, é embasada em cinco territórios principais, que geram outros, conhecidos da história do teatro e reconhecidos na vida atual: o melodrama, a *commedia dell'arte*, os bufões, a tragédia e o *clown*. A linguagem dos gestos interliga o aprendizado do primeiro ano, e faz a parte contínua do processo de aprendizado da escola. Associada a todos esses elementos, surge a improvisação. Podemos ver a forte intenção de Lecoq ao vincular a sua pesquisa e formação para a arte teatral à linguagem dos movimentos. Talvez seja por isso que os palhaços formados pela escola possuem um direcionamento para a arte teatral. Muitos de seus alunos criaram espetáculos de palhaços para serem executados nas salas de teatro, os quais não percorreram os picadeiros dos circos e nem se arriscaram nas feiras, ruas e/ou praças. Sobre isso, posso destacar este trecho de Lecoq:

A escola visa a um teatro de arte, mas a pedagogia do teatro é mais vasta que o próprio teatro. Na verdade, sempre concebi meu trabalho com um duplo objetivo: de um lado, meu interesse está no teatro; de outro, na vida. Sempre tentei

formar pessoas que ficassem bem nos dois lados. Talvez seja uma utopia, mas gostaria que o aluno estivesse vivo na vida e fosse um artista no palco. Além do mais, não se trata apenas de formar atores, mas de preparar todos os artistas de teatro: autores, diretores, cenógrafos e atores. (LECOQ, 2010, p. 44).

Esse processo é transposto para a formação desses aspirantes a palhaço. Como a maior base do entendimento da linguagem palhacesca advém do reconhecimento da improvisação, outro fator a ser destacado é o da necessidade de aprender a observar a si mesmo e o outro. Geralmente, o jogo feito na base do improviso acontece em duplas. Eles experimentam o improviso sozinhos, mas, normalmente, utilizam o formato de duplas para agilizar o tempo da aula e proporcionar maior dificuldade na recepção das proposições dos seus parceiros de cena. Ao final de cada improviso, cabe ao orientador/professor realizar algumas considerações. Todas as considerações levantadas, tanto as do professor quanto as dos outros alunos, deverão ser claras e objetivas. Sobre a crítica, Lecoq considera que:

A crítica feita a um trabalho não é uma crítica do bem ou do mal, é uma crítica do justo, do longo demais, do curto demais, do interessante, do desinteressante. Isso pode parecer pretencioso, mas só nos interessa o que é justo: uma dimensão artística, uma emoção, um ângulo, uma relação de cores. Tudo isso existe em obras que, independentes da dimensão histórica, duram. Isso todos podem senti-lo, e o público sabe perfeitamente quando é justo. Se ele não sabe porque, nós devemos sabê-lo, pois somos, além de tudo... especialistas. (LECOQ, 2010, p. 48).

Nessa parte do processo da aprendizagem, faz-se necessário adquirir e melhorar a qualidade da observação dos alunos, e talvez, com isso, transformar o seu olhar em um novo olhar, em um olhar especializado. A maioria dos alunos começa a formular opiniões a respeito do trabalho do colega de sala de aula que, muitas vezes, estão vinculadas ao próprio processo de aprendizagem. Essa mesma função era ressaltada na escola Le Samovar e ganhava o nome de *regard extérieur* (olhar externo). Farei uso, nesta pesquisa, da expressão traduzida. O olhar externo inicia-se nos jogos de improvisação e, depois, caminha para os processos criativos. Até mesmo na elaboração das cenas curtas ou longas dos processos criativos o olhar externo dos companheiros é demandado. Lecoq acreditava que essa dinâmica de

aprendizado vai além do processo crítico, e observa-se que esse procedimento atinge o espaço da estrutura escolar, que se encontra nesse estado de permanente descoberta.

Nesse sentido, a escola também é uma escola do olhar. 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 mais 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. (LECOQ, 2010, p. 49).

A escola Philippe Gaulier²⁴ também trabalha com um programa de formação de dois anos, e o terceiro ano (intitulado *pedagógico*) é destinado aos interessados na profissão de professor. Vou expor brevemente o programa da escola, mas este relato é baseado na informação contida no *site* da escola. Não experimentei o processo e não conheci a escola pessoalmente. O programa se divide em três partes: Grupo A (1º ano), intitulado temático, é constituído de: *o jogo, máscara neutra e textos da tragédia grega, jogo com máscaras, personagens, melodrama, Shakespeare, Tchecov, criação e concepção de espetáculo*. Cada etapa descrita dura de quatro a cinco semanas. No grupo B (2º ano), trabalha-se o aprofundamento daquelas abordadas no grupo A: *clowns, Shakespeare-Tchecov, vaudeville, criação e concepção de espetáculo*. Os estágios duram 12 semanas cada um, e cada módulo finaliza com a criação de um espetáculo. Para a escola, não é possível entrar diretamente no grupo B sem passar pelo A. O ano sempre finaliza com a construção coletiva de um espetáculo, e, geralmente, o processo criativo principia, muitas vezes, com a narração de uma bela história pessoal pelo aluno: cômica, divertida, trágica, uma história que ele pensa que se transformará em um bom espetáculo.

A foto ao lado registra a minha participação no cortejo da 14ª. *Convención de Argentina de Circo, Payasos y Espectáculos Callejeros* na cidade de Ezeiza, da grande Buenos Aires, Argentina. Ano: 2010. Foto: Hugo de Freitas. Palhaço: Denis Camargo.



²⁴ Informação retirada da fonte: http://www.ecolephilippegaulier.com/crbst_16.html Data do acesso: 23 de setembro de 2011, às 11h.

2.3 A improvisação como procedimento no processo de aprendizagem do palhaço

A improvisação é utilizada como procedimento criativo em diversas linguagens cênicas (música, dança, teatro, *performance*, palhaço, etc). Na linguagem do palhaço, muitos procedimentos cômicos são construídos em colaboração com outros palhaços e/ou com a plateia, e muitos deles principiaram com a improvisação. Muitas improvisações iniciam-se com uma simples ideia, a mais simples possível, depois se improvisa e, a partir desse processo, confronta-se o resultado com a plateia. Existem grupos de palhaços que preferem lidar com o improviso e com o seu tema diante da plateia. A exemplo disso, temos o grupo Jogando no Quintal de São Paulo, mas isso não quer dizer que eles deixem de trabalhar previamente para estarem aptos para esse tipo de situação. Os palhaços e/ou cômicos que costumam trabalhar com improvisos, geralmente, realizam treinos regulares, encontros, conversas, improvisos dos mais variados para os jogadores se conhecerem e trabalharem o seu potencial criativo.

Ao saber que irá improvisar, o tipo cômico não pode esquecer que a comicidade necessita de referencial para viabilizar o processo intelectual da plateia e para que isso seja transformado em riso, até mesmo no que concerne ao estranhamento (absurdo). O público deve identificar a premissa da situação elaborada e esta deve ser simples. Uma premissa, segundo Marcus Mota (MOTA, 2011)²⁵, é uma ação comum a qualquer pessoa, como, por exemplo, sair de casa para comprar um sorvete. A premissa está estabelecida. Contudo, quando o cômico for desenvolvê-la, ele irá fazer de um tudo, menos voltar com o sorvete comprado. Haverá uma infinidade de coisas e acontecimentos que interceptarão o cômico nessa jornada. Ele acabará se envolvendo física e emocionalmente nesses novos acontecimentos que irão alterar a premissa inicial, e sempre ressaltará, de tempo em tempo, que o desejo pela premissa inicial continua com ele. Os outros acontecimentos não o fazem desistir dessa premissa inicial.

Na metodologia que utilizo em sala de aula para transmitir a linguagem do palhaço, aplico diversos exercícios para viabilizar a noção de jogo dos

²⁵ Notas de sala de aula.

alunos. Contudo, das diversas abordagens metodológicas existentes e utilizadas no ensino do teatro em sala de aula, que são relacionadas às práticas do jogo, gostaria de destacar a importante contribuição de Viola Spolin e Jean Pierre Ryngaert. Apesar dos dois autores apresentarem metodologias distintas e voltadas para o aprendizado das práticas teatrais, os conceitos de Jogo Teatral e Jogo Dramático propostos, respectivamente, por Spolin e Ryngaert se aproximam, pois contêm em seu núcleo pedagógico objetivos artísticos e estéticos direcionados ao ensino da linguagem teatral. Maria Lúcia Pupo descreve algumas semelhanças conceituais entre estas duas concepções de jogo, entre as quais se destacam: a valorização da comunicação teatral entre jogador e observador, a espacialização da ação e a criação de uma realidade cênica.

Ambos, jogo teatral e jogo dramático, fundamentam - se na idéia de que a depuração estética da comunicação teatral é indissociável do crescimento pessoal do jogador. Ambos têm na plateia - interna do grupo de jogadores - um elemento essencial para a avaliação dos avanços conquistados pelos participantes. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar e apresentam propostas de caráter estrutural, derivadas da linguagem do teatro que permitem a formulação pelo próprio grupo, das situações, temas, desejos, que quer trazer à tona. Quando se lança em um jogo teatral dramático, o jogador é convidado a formular e responder a atos cênicos, mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis. Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz aqui e agora com seus parceiros, ambiente, relações essas que implicam em intencionalidade, mas incluem também, necessariamente, fatores aleatórios. (PUPO, 2001, p. 182 apud DESGRANGES).

Embora apresente o referencial teórico desses autores para viabilizar o entendimento de jogo/jogador, utilizarei, no presente estudo, a terminologia "jogo" ou "jogo do palhaço" para firmar o meu compromisso com a arte da palhaçaria. Podemos ver, como explica Maria Lúcia Pupo, que o jogo teatral ou dramático ocorre nas relações do jogador com o *aqui e agora* com seus parceiros, ambiente, e estas relações implicam em intencionalidade e incluem, também, fatores aleatórios. Na arte da palhaçaria, essa noção de jogo viabilizará essas relações e outras próprias da linguagem do palhaço, tais como: deixar claro para o público que os palhaços sabem menos que a plateia,

expor a inversão de valores (dizer coisas sérias em tom banal e as coisas banais em tom sério), explicitar a relação de poder entre os jogadores, a improvisação aguçada durante o jogo, fazer uso constante da triangulação, lidar com a permissividade do público, a ingenuidade do jogador, o show de habilidades, a exposição do ridículo pessoal, a brincadeira com as normas sociais e o compromisso com o riso. Por isso, não utilizarei o termo Jogo Teatral e muito menos Jogo dramático, simplesmente jogo ou jogo do palhaço. Minha intenção nessa pesquisa é fazer uma reflexão sobre o universo do jogo do palhaço, sua expressão na sala de aula, tomando como base o contexto contemporâneo em que vivemos e sua influência na criação de uma poética da palhaçaria, que emerge em pequenos relances durante o jogo dos alunos-palhaços em sala de aula.

Jacques Lecoq (2010, p. 216) ressalta que o procedimento pedagógico para abordar o palhaço deve ser progressivo. Deve aprender que o *clown* tem um contato direto e imediato com o público, só pode viver com e sob o olhar dos outros. “Não se representa um *clown* diante de um público, joga-se com ele.” (LECOQ, 2010, p. 217). Um bom exercício para começar a atingir esse tipo de procedimento é o de cobrar, do novo palhaço, desde a entrada no picadeiro, no palco ou no espaço criado para a cena, a sua necessidade de estabelecer contato visual ou sonoro com o seu público. Enquanto essa relação não está estabelecida, o jogo não principia.

O jogo do palhaço vai se desenvolver com maior potência quando essa relação estiver bem definida. O seu jogo dependerá dessa ligação, que será sempre reforçada pelo processo da triangulação, que é um recurso utilizado pelos palhaços quando estão jogando. Gilberto Icle apresenta uma definição bem peculiar sobre esse recurso:

A triangulação pode ser definida como os movimentos e olhares de comunicação com o público²⁶. O exemplo mais cabal é o da dupla de *clowns* que dialoga apenas com o olhar, na tradicional *gag* de apertões, beliscões e tabefes. Os dois *clowns* podem apenas olhar para dois pontos distintos: o outro *clown* ou o público. Isso configura uma triangulação entre o *clown* A, o *clown* B e o espectador. (ICLE, 2006, p. 50-51).

²⁶ Grifo a parte que desejo realçar.

Entendida essa etapa, o palhaço, executando-a bem, consegue prosseguir com o seu trabalho, e segue todo o seu roteiro de ações e de procedimentos cômicos, visto que seu repertório foi formatado em espetáculo cênico que, no princípio, foi elaborado por meio da improvisação, mas que agora se encontra nesse novo território criado imageticamente pela sua relação com o público, e que ainda ganha novos rumos. O processo criativo do palhaço tem muito em comum com os procedimentos utilizados na criação teatral, que tem como princípio o *processo colaborativo*. Antônio Araújo relata que, quando o ator desenvolve o processo colaborativo, dá o seu depoimento, e, com isso, forma o discurso autoral:

No processo colaborativo, portanto, o ator não apenas representa personagens, mas, sobretudo, efetua um depoimento artístico autoral. Sob esse ângulo, ele se aproxima da ideia de *performer*, que cria a partir da sua visão de mundo particular, trazendo para a cena uma presentificação – ou reelaboração – de sua própria história de vida. (ARAÚJO, 2008, p. 157).

No caso da linguagem do palhaço, esse procedimento se diferencia no aspecto da comicidade. O seu *drama* pessoal é utilizado no intuito de gerar riso em quem o está assistindo. Aqui ele não necessita construir e preocupar-se tão somente com o texto dramático. Entretanto, a preocupação com o entendimento de jogo, de performance cênica e de comicidade da palhaçaria é almejada. Contudo, todo material levantado, consolidado no formato de estética de espetáculo, fica sujeito ao improviso, à adequação espacial e ao público.

Um dos procedimentos metodológicos mais utilizados é o do aprendizado por meio da improvisação, entretanto, muitos alunos relatam dificuldades com a arte do improviso. As oficinas de iniciação ao palhaço, geralmente, ofertam diversos jogos que principiam o processo criativo oriundo do improviso. Existem diversos jogos, brincadeiras, que permitem ao aluno ir além do que foi proposto pelo orientador. Com isso, ele se diverte e improvisa ao mesmo tempo. Entretanto, o professor/orientador deve lembrar aos alunos do quanto eles improvisaram e como isso alterou positivamente, ou não, o jogo proposto. Os jogos utilizados podem fazer uso de falas/texto ou não. Os dois territórios devem ser bastante explorados, o verbal e o não verbal.

O aprendizado da improvisação se faz até mesmo com um simples jogo²⁷ de brincadeira infantil. Esse conceito de jogo pode ser apresentado por Hans-Georg Gadamer, na obra *Verdade e método I - traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, que diz:

Quando falamos em jogo no contexto da experiência da arte não nos referimos ao comportamento, nem ao estado de ânimo daquele que cria ou daquele que desfruta do jogo e muito menos da liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas ao modo de ser da própria obra de arte. (GADAMER, 1997, p. 154)

Por exemplo, propor a brincadeira de *tapinha-não-dói* que propõe o jogo de pique-pega com ameaça real e outras inúmeras brincadeiras que viabilizam o aprendizado do aluno-palhaço, tais como: *linha cruzada*, *equilíbrio do palco*, *jogo dos seis passos*, *jogo dos cinco números*, etc. Mauro Zanatta²⁸, ao ser perguntado sobre a questão: – O jogo se ensina?, respondeu da seguinte forma:

O jogo se ensina. Pode-se mostrar caminhos, pensar que a gente nasceu com certo grau de liberdade, de desejo de se relacionar com o mundo, de conhecer. A gente vai fechando as porteiças com a *adultização*, com o processo de se socializar. Na medida em que você começa a detectar para as pessoas, mostrar ou dar facilidade para que ela resgate essa pessoa livre e desejosa dentro dela, você começa a restabelecer com ela o jogo, começa a restabelecer as relações. Eu entendo o ensinamento do jogo como o restabelecimento de alguns elementos que as pessoas perderam durante o processo de sociabilização. À medida que você vai restabelecendo esses desejos, essas vontades, esse olhar pro mundo externo, esse contato com o que está acontecendo em volta de você, quando você tira esse estado embotado, trágico, e começa a restabelecer uma comunicação com o mundo, você está restabelecendo relação, está restabelecendo o jogo (ZANATTA apud SCHEFFLER, 2010, p. 64)²⁹.

Ao entender que o aluno deve restabelecer o relacionamento com o mundo (exterior) e consigo próprio (interior) e relacioná-lo com as proposições

²⁷ O termo *jogo* tem uma grande abrangência, nesse caso, farei uso dessa de acordo com a acepção da palavra como jogo tradicional, os jogos de brincadeiras infantis e populares como *pega-pega* e suas variações, *rabo do burro*, *esconde-esconde*, *duro-mole*, *pique bandeira*, *detetive*, etc.

²⁸ Mauro Zanatta é ator, professor, diretor de teatro e fundador da Oficina do Ator Cômico de Curitiba/PR.

²⁹ Citação extraída do artigo **A formação do ator na escola do ator cômico**, de Ismael Scheffler. Fonte: Revista *Cena*, número 8, PPGAC, Instituto de Artes, Departamento de Arte Dramática da Universidade do Rio Grande do Sul. ISSN 1519-275X. 2010.

de Viola Spolin (1992), observadas em seu livro *Improvisação para o teatro*, no capítulo *A experiência criativa*, deparamo-nos com sua proposição de sete aspectos da espontaneidade – jogos, aprovação/desaprovação, expressão de grupo, plateia, técnicas teatrais, transposição do aprendizado para a vida diária e fisicalização. Utilizando-se dos jogos já existentes, tanto os jogos de palhaço quanto os de brincadeiras infantis, que, a princípio, são territórios conhecidos da maioria dos alunos, podemos ingressá-los na experiência da improvisação em um processo contínuo e progressivo. Viola Spolin observa o seguinte:

Nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre as portas para o *insight*. É difícil dizer porque isso é assim, mas é certo que ocorre. Esse relacionamento mantém o ator no mundo da percepção – um ser aberto em relação ao mundo à sua volta. [...] Um jogador que sabe dissecar, analisar, intelectualizar ou desenvolver uma história de caso sobre um personagem, mas é incapaz de assimilar e comunicá-la fisicamente, descobre que a sua compreensão do papel é inútil para o teatro. [...] Quando o ator aprende a comunicar-se diretamente com a platéia através da linguagem física do palco, seu organismo como um todo é alertado. Empresta-se ao trabalho e deixa sua expressão física levá-lo para onde quiser. (SPOLIN, 1992, p. 15).

Ao mesmo tempo em que a liberdade do jogo de brincadeira infantil ganha espaço na sala de aula, o jogo ganha novos territórios, se fortalece à medida que o prazer que essa *brincadeira* cresce. Ângela Ambrosis³⁰, no artigo *Jogo como tecnologia cognitiva*, diz o seguinte:

No jogo, o foco do ator consiste em perceber suas sensações, estados, ideias, como elas estão expressas em seu corpo e o que esse corpo comunica naquele estado que, de alguma forma, se dá a ver. E, no treinamento, permite acurar o tempo da espera, da atenção, da percepção, da ação e da continuidade dessa construção para a cena teatral. Trata-se de destacar que esses procedimentos se encontram presentes na relação cotidiana onde corpo/mente agem em constante fluxo, cuja particularidade no processo improvisacional significa compreender a configuração corpo/mente no que respeita o processo de criação do ator inserido no contexto da pesquisa teatral. (AMBROSIS, 2005, p. 29).

³⁰ Doutora e Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, onde desenvolveu pesquisa sobre o processo de criação do *clown*.

Podemos nos apropriar do entendimento dessa citação na utilização da improvisação como procedimento para essa mesma compreensão para os alunos-palhaços, uma vez que esse processo da percepção das sensações, dos estados, das ideias que surgem e que se expressam no corpo do palhaço, estarão inseridos também no contexto da pesquisa da palhaçaria.

Quando tudo isso é destacado pelo professor durante o treinamento, viabiliza-se a transformação desse material em estética da palhaçaria e, com isso, em comunicação. Ao longo das aulas, as respostas às proposições dos exercícios aplicados em sala são mais rápidas. Cria-se um vocabulário comum, o que viabiliza o discurso, os entendimentos gerais e, principalmente, o aprendizado. Em sala de aula, nunca deixo de citar o livro de Henry Miller *O sorriso aos pés da escada*, uma obra- prima sobre o entendimento do palhaço. A obra fala-nos de um palhaço, o Augusto, que, na vida profissional, realiza uma reflexão sobre a própria vida pessoal. É como se o escritor nos quisesse provar que um homem tem vários rostos, todos eles possíveis, mesmo que contraditórios. A história do palhaço Augusto apresentada por Henry Miller é de um humanismo próximo da poesia. Miller diz: – O palhaço é poesia em ação (MILLER, 1948, p. 14). E acrescenta: – Ele é a história que desempenha (MILLER, 1948, p. 14).

Em sala de aula, os alunos são provocados a submeter o seu discurso sobre a sua visão de mundo: o que sentem, como veem o mundo, como são afetados por ele. Até mesmo quando estão improvisando, essa atenção sobre o discurso deve ser abordada. Devemos alimentar a necessidade de discursar do aluno, iniciar uma comunicação universal do conhecimento. As aulas de palhaçaria vêm para dar esse suporte ao discurso do palhaço individual. Elas subsidiam os alunos com conhecimento, dúvidas, acertos e erros, criações e apropriações de números existentes, tudo em prol da formação desses alunos-palhaços que estão em processo de construção do discurso da palhaçaria. Por isso, não considero que a elaboração de uma metodologia de formação de novos palhaços possa ser vista de forma negativa, até porque ela servirá para questionarmos a sua aplicação e eficácia. Esse processo de aprender a realizar o próprio discurso principia com os jogos improvisacionais. Flávio

Desgranges³¹ (2010) em seu livro *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo* propõe, por meio de uma série de artigos, compreender a ação educativa por meio da experiência teatral. Desgranges (2010, p. 20), utiliza a experiência teatral como provocação dialógica, em que o espectador, ou o atuante, ou o participante, ou o jogador, nos diferentes eventos e processos teatrais, a partir de variados contextos e procedimentos, pode ser estimulado a efetivar um ato produtivo, elaborando reflexivamente conhecimentos, tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social. Para Desgranges,

A prática teatral, assim desenvolvida, possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. (DESGRANGES, 2010, p. 88).

Retomando o assunto da elaboração do discurso do aluno como prática em sala de aula, podemos vincular essa prática às práticas de jogos de improviso. Observando como o teatro vem sendo trabalhado nas mais diversas instituições educacionais e culturais, por meio das práticas de jogos de improvisação, acredito que a arte da palhaçaria utilize os jogos improvisacionais como procedimento metodológico, como prática de transmissão do saber e como procedimento de criação de cenas. Sobre os efeitos da utilização dos jogos improvisacionais, Flávio Desgranges (2010), aborda a importância da improvisação como procedimento metodológico na aprendizagem do saber. Desgranges aponta:

Os jogos de improvisação teatral, ou jogos improvisacionais, constituem-se em exercícios teatrais em que um ou mais jogadores-atores executam uma cena de maneira improvisada, ou seja, sem ensaio. A cena pode ser improvisada a partir de breve combinação estabelecida pelos jogadores-atores, ou mesmo sem combinação prévia, partindo-se de uma proposta

³¹ Prof. Dr. Flávio Desgranges é livre-docente em Artes Cênicas pela USP. Possui graduação em Artes Cênicas Direção Teatral pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1995), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2001) e pós-doutorado em Artes Cênicas na UFBA (2007). Realizou estágio no Departamento de Sociologia do Teatro da Universidade Livre de Bruxelas (1999/2000). Dirige a coleção "Teatro" e a coleção "Pedagogia do Teatro", ambas da Editora Hucitec.

dada pelo coordenador do processo. Os demais integrantes do grupo se colocam, geralmente, como jogadores-espectadores da cena apresentada. O exercício continua até que todos os integrantes do grupo apresentem suas cenas. Normalmente, depois da apresentação das cenas, o grupo conversa e analisa a experiência. (DESGRANGES, 2010, p. 87).

Apropriando-me dessa colocação de Desgranges, acredito que esse tipo de procedimento metodológico, que utiliza o posicionamento dos alunos como jogadores-atores e jogadores-espectadores viabiliza o processo da aprendizagem dos alunos-palhaços e a relação da sua poética com a plateia. Principalmente, no que concerne ao aprendizado da triangulação e das avaliações dos jogos improvisacionais realizados pelos atores-jogadores. Aos atores-espectadores, principia o aprendizado da observação da execução da poética do outro. Os exercícios/jogos como forma de apropriação do aprendizado e de conhecimento, também una o prazer de jogar, ou seja, o prazer de aprender a fazer ao prazer de ver espetáculos da palhaçaria. Sendo assim, a utilização desse procedimento como metodologia de formação da poética da palhaçaria colabora para a elevação do prazer no aprendizado do aluno, do prazer de fazer a palhaçaria, do prazer de ver os colegas executando os jogos, da estimulação dos participantes a organizar o discurso cênico apurado, da exploração dos diferentes elementos que constituem a linguagem da palhaçaria, bem como de leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo.

Outro ponto relevante observado por Desgranges é que, nas avaliações das cenas ou jogos, os participantes seguirão as diretrizes propostas pelo coordenador do processo, tendo que observar não só as questões relativas à vida social, presentes nas improvisações/jogos ao problematizar as situações do dia a dia, como terão que discutir as resoluções artísticas apresentadas no decorrer do processo. O objetivo geral desse procedimento é o de aprimorar a capacidade do grupo de conceber um discurso cênico, no caso desta pesquisa, de conceber um discurso na poética de cada palhaço. Seguindo seus pensamentos sobre a utilização dos efeitos dessas experiências concedidas pelos jogos improvisacionais, posso dizer que a investigação da palhaçaria desenvolvida durante o processo de aprendizagem dos alunos induz os participantes a conhecerem e a se apropriarem das possibilidades de

comunicação dessa arte. O importante, nesse processo de aprendizagem e de comunicação de conhecimento, é como acontece a construção de uma poética própria de comunicar a partir dos elementos constituintes da arte da palhaçaria.

Em princípio, observa-se uma coerência desse tipo de procedimento pedagógico, em que se utilizam os jogos improvisacionais, em relação aos procedimentos cômicos utilizados durante os improvisos. Quando se trata de manter como base do percurso a exposição pessoal do artista que, indubitavelmente, estará impressa no resultado final do trabalho, devemos ressaltar os elementos utilizados pelo participante na hora da avaliação do jogo por ele executado. Não importam os caminhos utilizados ou a forma como chegou ao resultado final; importa que reconheça, no resultado final, o posicionamento pessoal do artista. Sua visão pessoal sobre o mundo e o lado humano é extremamente valiosa. De fato, esse formato de trabalho e de aprendizado chega a caracterizar a poética da palhaçaria como uma poética performática.

Matteo Bonfitto (2011, p. 124 - p.125) menciona que a improvisação é um tipo de proposição que produz algumas tensões entre o que é visível e o que é invisível. Em uma análise sobre os procedimentos utilizados para a criação de espetáculo de dois diferentes diretores (Peter Brook e Grotóvski) que procuram tornar visível o que é invisível no trabalho de seus atores, Bonfitto observa como isso é feito. Para ele, esses dois diretores utilizam a atividade teatral ou performática como um meio de investigação, de busca e de descobertas que são capazes de gerar transformações perceptivas, sensoriais, intelectuais. Para Bonfitto, esse processo pode acontecer da seguinte forma:

(...) O trabalho é permeado por uma atitude de 'abertura existencial', de 'suspensão de juízo' que tem como objetivo perceber o não percebido, descobrir o que está escondido, tornar visível o invisível. Vários são os procedimentos utilizados para tal fim, procedimentos esses que podem ser descartados ou alterados. Esse aspecto, relativo à utilização ou ao descarte de procedimentos criativos, torna-se relevante à medida que nos mostra que o valor não se encontra na execução de tais procedimentos criativos em si, mas sim, no processo de busca do que ainda não foi percebido. (BONFITTO, 2011, p. 124).

Muitos diretores ou grupos teatrais utilizam a improvisação como procedimento nos seus processos criativos para findarem em uma poética

teatral. Aqui, ressalto a importância da improvisação como processo de transmissão e de aprendizagem da linguagem do palhaço. Essa função diferenciada assumida pela improvisação, na verdade, age como eixo pragmático do aprendizado dessa linguagem. Pode-se dizer, *a priori*, que a improvisação é utilizada como um *instrumento* que viabiliza o processo da aprendizagem, e, de acordo com os apontamentos de Bonfitto, pode ser utilizada como: *espaço mental*, *método* e *instrumento*. Sua citação sobre a improvisação como espaço mental diz o seguinte:

A improvisação enquanto 'espaço mental' pode gerar ações a partir de diferentes matrizes em um mesmo espetáculo. Ela pode envolver a tradução em ações de outras formas de arte, como a pintura, escultura, música ou literatura, pode envolver a tradução em ações de experiências pessoais abstratas ou complexas, pode envolver a tradução em ações de diferentes conteúdos, conceitos, temas... (BONFITTO, 2011, p. 126).

Na citação sobre a improvisação como *método*, o autor afirma que "o processo de criação tem como suporte, geralmente, conteúdos elaborados através de temas, situações..." (BONFITTO, 2011, p. 126). Vejamos o que diz o autor sobre a improvisação como *instrumento*:

Na improvisação como 'instrumento', podemos reconhecer a existência de diferentes modalidades. Também nesse caso, a improvisação pode ser um canal de tradução de diferentes matrizes. Porém, a sua diferença em relação à improvisação enquanto 'espaço mental' ou 'método' consiste na presença, nesse processo, de uma intencionalidade já constituída. Ou seja, sabe-se já o que se está buscando, da improvisação, aqui, é somente o de conduzir o ator para que ele chegue ao resultado esperado. (BONFITTO, 2011, p. 126-127).

Se pensarmos que essa funcionalidade da improvisação, que conduz o ator ao resultado que se espera no processo criativo, então, por que não podemos tê-la como *espaço instrumento* no processo pedagógico na linguagem do ator-palhaço? A improvisação servirá como instrumento tanto no processo de aprendizado ou de apropriação da linguagem do palhaço na relação ensino/aprendizagem dessa linguagem. As improvisações serão utilizadas para os alunos-palhaços aplicarem a técnica do palhaço: triangulação, inversão do discurso, cumplicidade, exposição de suas emoções,

criatividade, imaginação, ingenuidade, descoberta das coisas e do mundo como se fosse a primeira vez.

Na arte da palhaçaria, Zanatta observa o valor da improvisação como um processo em si. Para ele, "na medida em que se resgata o jogo e a brincadeira, você vai entendendo a improvisação também. Ela se ensina" (SCHEFFLER, 2011, p. 66). Mais que isso, o professor deve preocupar-se com a questão: como aumentar a disponibilidade dos alunos para a improvisação? A grande maioria dos alunos possui medo de se expor quando se trata de improvisar. Em sala de aula, nós nos deparamos com essa problemática. Os alunos desinibidos são os primeiros a se lançarem em uma proposta de improviso; já os inibidos, estes, geralmente, vão por último e acabam por fazer o exercício como se estivessem na berlinda. Freud afirma que "o cômico ingênuo ocorre quando alguém desrespeita completamente uma inibição, inexistente em si mesmo – portanto, quando parece vencê-la sem nenhum esforço" (FREUD, 1969, p. 172). Esse tipo de recurso, o de deixar transparecer para o público a própria imagem ingênua sobre o mundo e sobre as coisas, viabiliza a comicidade, por isso, explicamos aos alunos que há necessidade deles parecerem desinibidos para a plateia, ou seja, a plateia deve acreditar que aquele que produz a comicidade está sem inibição. Dessa forma, acredita-se que essa falta de inibição favoreça positivamente a recepção da comicidade. Para Zanatta, a improvisação desperta nas pessoas (aluno ou público) dois direcionamentos:

Tem dois caminhos: um é fazer com que o ator entenda a improvisação – embora a palavra seja muito usada dentro do teatro (e fora do teatro, na sociedade, ela é uma palavra pejorativa: improvisar é fazer malfeito, é fazer uma coisa às pressas). Se você consegue restabelecer a potência da improvisação como uma atitude necessária à vida, à vida do ator e aos relacionamentos que ele está estabelecendo, você começa a fazer com que ele amplie essa capacidade de improvisar. Outro caminho: existe uma série de jogos que vão fazendo com que o ator agilize seu pensamento, racionalize menos, comece a usar outros elementos do seu corpo, comece a intuir, ouvir melhor, perceber o que está acontecendo, sentir as propostas que vêm do colega, perder o medo de errar. Quando você começa a jogar, você começa a perder o medo de errar. Você se permite mais. Você erra mais. Mas você também começa a acertar num grau maior. É um caminho que, a partir do exercício, você vai ampliando. (SCHEFFLER, 2011, p. 67).

O processo de aprendizado do aluno-artista nunca para de acontecer, por isso sugiro que a improvisação seja aplicada como, *espaço mental*, *método* e *instrumento* na metodologia da aprendizagem dos novos palhaços. Se o aluno-artista passa por esse processo durante a aprendizagem, acredito que levará esse procedimento por toda a sua vida. Então, se ele utilizar a improvisação como método e instrumento nos seus futuros processos criativos, estará viabilizando, com essa ferramenta, a manutenção do seu saber, do seu conhecimento, das suas futuras descobertas.

Passemos à etapa seguinte, que servirá como guia nesse processo do reconhecimento do aprendizado do palhaço e da sua estruturação do saber.

Foto do espetáculo *Mágico, que mágico?*

Nesse espetáculo, a questão da roupa do palhaço ainda não havia sido solucionada. O excesso de cores ainda estava presente (amarela, preta, branca, azul). Somente após ter feito o *workshop* com o palhaço italiano Leris Colombaioni que essa noção de *excesso* de cores na vestimenta do palhaço se tornou um fator de preocupação e uma necessidade de resolução. Então, iniciei a pesquisa por uma vestimenta que não me escondesse e sim que me revelasse, que realçasse a minha fisionomia corporal, que me ridicularizasse de forma sutil e que agradasse o meu gosto estético. Afinal, sendo filho de costureira, cresci vendo o trabalho da minha mãe. Ouvia os seus comentários sobre as escolhas dos modelos feitos por suas clientes, tanto do corte quanto das cores, e do quanto essa combinação podia valorizar ou desvalorizar a sua imagem diante da sociedade. Foto: Diego Bresani, ano 2004. Palhaço: Denis Camargo.



A foto ao lado registra ensaio fotográfico do espetáculo *Procura-se*.

A diferença de tempo da foto anterior para esta ao lado é de 6 anos. Acredito que o progresso e evolução da compreensão da estética visual do meu palhaço está clara e objetiva. Contudo, ainda permito-me navegar pelo mundo das cores e preservar a intenção de revelação do meu corpo e do meu rosto. As cores e as diferentes vestimentas são utilizadas com esse propósito. Foto: Thiago Sabino, ano: 2010, Palhaço: Denis Camargo.



3.0 Aprendendo com o próprio erro e com o riso alheio

Toda a base metodológica aqui relatada servirá como princípio norteador para a reflexão sobre a prática da docência e do discente que busca a linguagem do palhaço. Tendo estabelecido esse percurso, utilizando a minha experiência em busca da formação em palhaço, relatarei exercícios, jogos, proposições e experiências cênicas vivenciadas na escola Le Samovar e em outros cursos, e que são aplicados por mim na disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas.

Cabaré de palhaços *Mostra o clown*, ano: 2009, realizado durante a 49a. *Mostra de Artes Cênicas*, denominada *Cometa Cenas*, do Departamento de Artes Cênicas da UnB. Foto: Roberto D'Ávila. Palhaço: Denis Camargo.



Esse número solo para cabaré foi concebido para explorar a comicidade do meu palhaço como declarador de poesia. Intitulada *Meu querido Bilú*, a poesia nada mais é do que uma sequência de latidos e rosnados feitos em sua homenagem. Percebe-se, pela foto, que utilizo a vestimenta e a maquiagem do palhaço sem tantos exageros de cores. O exagero está impregnado em suas ações e na forma de expressar seus sentimentos e verdades.

3.1 A conquista do silêncio, um aprendizado importante no processo do palhaço

O silêncio pode ser conquistado como um grande mestre, e, para isso, são utilizados diversos exercícios, jogos, improvisações silenciosas, materiais, inclusive a máscara neutra, para adquirir um espaço de descoberta. Um dos grandes temas para essa etapa das improvisações silenciosas é *A Espera*. Nesse território em que se encontra o aluno, ele poderá ter tempo para ver e ouvir tudo o que existe ou que acontece ao seu redor. Não importa o tempo utilizado para que isso aconteça, pois o eixo principal dessa proposição é ver e ser visto.

Nas escolas francesas, a máscara neutra é utilizada como base para a aquisição desse conhecimento. Além disso, a máscara neutra era vista por Lecoq como máscara de referência para todas as outras máscaras (semi-expressiva, expressiva, larvária, nariz vermelho). Aliás, as outras máscaras só chegam ao aluno quando a máscara neutra tiver sido experimentada por eles. Segundo Lecoq, nesse experimento, os alunos passarão pelo *estado de neutralidade* que precede a ação, um estado de receptividade que nos cerca, sem conflito interior (LECOQ, 2010, p. 69). Não há muitas aulas com ela; o encontro é feito no tempo suficiente para entendê-la e para despertar o interesse desse corpo que clama pela expressão. Ao colocá-la no rosto, o aluno deverá preenchê-la com vida. Os movimentos banais do seu cotidiano não são permitidos: nada de tocar o próprio corpo como se fosse algo corriqueiro, como coçar a cabeça ou expressar que está com fome passando a mão na barriga. O encontro com máscara deve ser de total descoberta, deve ser livre, e o professor não citará nenhuma regra, mas deixará por conta do aluno o ato de reconhecer o objeto/material. Com isso, ele irá pegar a máscara neutra, irá olhá-la, senti-la, experimentá-la e fazer gestos sem nenhuma orientação do professor. Depois virá o momento em que essa experimentação será aplicada em um jogo proposto, logo, será coibida a utilização dos gestos banais ou de qualquer tentativa de utilizar a fala ou a respiração ofegante.

Marly Ribeiro Meira e Silvia Sell Duarte Pillotto, em seu livro *Arte, afeto e educação – a sensibilidade na ação pedagógica*, propõem o seguinte olhar sobre o silêncio:

O silêncio não quer dizer imobilidade corpórea, mas atenção e espera, nas quais a vida escolhe o momento para entrar em cena, movimentar os agentes criadores que estão latentes naquilo tudo que os humanos fazem. Numa sociedade como a nossa, em que o preenchimento de todos os espaços e tempos parece conduzir a uma soma de ruídos sonoros, em que a comunicação se torna cada vez mais difícil, é fundamental que busquemos cenários, gestos, movimentos que agreguem vitalidade às nossas potencialidades infinitas. É preciso preencher nossa existência com pausas (silêncios) que certamente contribuirão para momentos de meditação, de reflexão e de incorporação compreensiva dos estímulos. A aprendizagem do silêncio seria uma volta a procedimentos de concentração de energias sensíveis. (MEIRA & PILLOTTO, 2010, p. 56).

Jacques Lecoq viabilizava esse reconhecimento do silêncio por meio da máscara neutra. Lecoq (2010, p. 69) considera que a máscara neutra se tenha tornado o ponto central da sua pedagogia. Para ele, a máscara neutra é um rosto, dito *neutro*, em equilíbrio, que propõe a sensação física da calma. Esse estado de neutralidade é um estado de receptividade ao que nos cerca, com ausência total de conflito. Por isso, ela é considerada a máscara-referência, a máscara-base de todas as outras, inclusive a do nariz vermelho. Lecoq acreditava que, quando o aluno sentisse esse estado neutro do início, seu corpo estaria disponível, como uma página em branco, na qual se poderia inscrever-se a *escrita* do drama. Para ele, a máscara neutra ideal deve ser fabricada em couro, não pode ser branca, deve ser maior que o rosto do aluno e não pode aderir ao rosto. Aliás, como quase todas as outras máscaras, elas devem conservar uma certa distância do rosto, porque será com essa distância que o ator poderá jogar.

Não se entra em uma máscara neutra como se entra em um personagem. Um personagem tem seu passado, seu contexto, seus conflitos, etc. A máscara neutra, ao contrário, está sempre em estado de equilíbrio, de economia de gestos e de ações. Ela proporcionará ao ator o equilíbrio por causa da ausência de conflito interno. Tendo conquistado o equilíbrio, o ator expressará melhor os desequilíbrios, os conflitos dos personagens. Com ela, o rosto do ator desaparece, e, assim, o corpo do ator se destaca, torna-se o centro das atenções de quem assiste. Para Lecoq, quando se olha um ator com máscara neutra, vê-se o seguinte: "O olhar é a máscara, e o rosto, o corpo!" (LECOQ, 2010, p. 71).

A máscara neutra proporcionará ao aprendiz a possibilidade de se expressar por meio do silêncio absoluto. Buscando respostas e/ou outras reflexões sobre expressão da arte por meio do silêncio, encontrei o livro *A arte de calar*, do Abade Dinouard. Essa obra foi criada como uma resposta ao desenvolvimento das forças políticas e das correntes filosóficas que, na segunda metade do século XVIII, contestaram a autoridade da Igreja, ao mesmo tempo em que a vida social e a investigação científica buscavam escapar, pouco a pouco, da submissão religiosa e, por meio da ascensão das luzes e do individualismo, romper essa dominação dos valores tradicionais. Dinouard propõe uma reflexão sobre a arte de calar calcada nos princípios relacionados ao poder da oratória. Para ele, a) a arte de calar é uma arte e uma disciplina do corpo, b) o silêncio fala a linguagem do rosto, c) é preciso fazer calar a linguagem, mas é preciso, inversamente, fazer falar o silêncio, d) é preciso lembrar-se da dimensão do silêncio na eloquência do corpo, e) é preciso manter as exigências da importância de uma ética do silêncio na palavra e na escrita.

No capítulo I, intitulado *Princípios necessários para calar*, Dinouard relata uma variedade de princípios, e exponho abaixo um trecho do livro escrito por ele que considero importante para o aprendizado na busca da expressão do palhaço pessoal:

O homem nunca é tão dono de si mesmo quanto no silêncio: fora dele, parece derramar-se, por assim dizer, para fora de si e dissipar-se pelo discurso, de modo que ele pertence menos a si mesmo do que aos outros. (DINOUEARD, 1771, p.12-13).

Todo palhaço precisa saber falar com o próprio silêncio e, nesse estado, saber utilizar as nuances e as variedades que só o silêncio pode ofertar. Valorizar o silêncio é uma tarefa fundamental no trabalho do artista. O que seria da música sem as pausas? O que seria um texto teatral sem as pausas dramáticas ou cômicas? Sobre esse aprendizado na linguagem teatral, exponho a visão de Viola Spolin sobre o assunto:

Nos exercícios de silêncio, o aluno-ator não deve substituir palavras subvocais ou não pronunciadas, e sim, concentrar-se no silêncio em si e aprender a comunicar-se por meio dele. O silêncio verdadeiro cria abertura entre os atores e fluência de energia muito evidente, tornando possível aprofundar recursos

peçoais mais profundos. Esses exercícios, realizados com grupos adiantados, muitas vezes resultam em clareza inexplicável, dentro de um nível não-verbal de comunicação. (SPOLIN, 1992, p. 169).

Alguns autores pesquisados colocam que a origem do uso de máscaras pelo homem é ligada a cultos sagrados e a rituais religiosos (BURNIER, 2001, p. 209). Como estamos trabalhando com a linguagem do palhaço e com sua máscara (nariz vermelho e maquiagem), isso requer também um processo iniciativo, ou seja, esse procedimento passa por algo similar. Lecoq explica que o início desse processo com a máscara neutra é o melhor caminho. A máscara neutra exige que não se emita qualquer som vocal, gutural ou respiratório por debaixo dela. O corpo do ator dilata-se para preenchê-la, e, dessa forma, sustentar a sua *neutralidade*. O corpo perde a sua cotidianidade, abandona seus gestos banais ou corriqueiros, e conquista um estado expressivo oriundo do estado neutro, preenchido por uma força vital extracotidiana.

No momento em que estiver com a máscara neutra, o participante deve evitar tocar o próprio corpo, porque esse ato o leva para o humano, e, por isso, deve evitar tocar-se a qualquer custo. Caso o participante não consiga, substitua-o, dê um tempo maior para que ele observe os colegas para depois experimentar o exercício com a máscara neutra novamente. Segundo Lory Leshin, professora de palhaço da escola Le Samovar e ex-aluna da Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, o aluno “não deve conduzir a máscara para a referência do gestual cotidiano, do humano, porque a máscara neutra é mágica.”³²

1º. jogo: Máscara neutra – despertar

Objetivos: preparar o aprendiz para o trabalho: a construção de uma energia extracotidiana e o corpo dilatado; esvaziamento: limpeza de vícios expressivos e de trejeitos cotidianos; a presença cênica: a disponibilidade do ator através da escuta, da visão e da percepção, no tempo presente; a concretude expressiva do corpo: movimento, gesto e ação; relação com o espaço, com objetos e com os outros; compromisso e envolvimento com a ação realizada;

³² Nota de sala de aula.

elementos da criação cênica como: jogo, improvisação e organização do trabalho do ator.

Descrição: o aluno-palhaço procura um lugar na sala para deitar-se, posiciona-se, coloca a máscara neutra e deita-se em uma posição confortável no chão, fecha os olhos e dorme. Após executar essa etapa, o participante mascarado deverá acordar, abrir os olhos e ver-se em uma floresta mágica encantada. Nesse momento, ele está em um lugar que tem uma névoa, e essa névoa vai se dissipando e revelando a floresta encantada. O participante levanta-se do chão e começa a descobrir tudo o que há nessa floresta. Detalhe: tudo nela é maravilhoso, como no paraíso. Nada é desagradável ou terrível. É preciso tomar cuidado para o participante não criar conflitos inexistentes nessa proposição. Lembre-se ainda de que esse é o primeiro encontro do participante com a máscara neutra no espaço cênico. Os outros participantes estarão observando o trabalho do colega como público, e, ao mesmo tempo, aprendendo com o outro. O participante mascarado deverá passar para o público, sem proferir nenhuma palavra, sons guturais ou oriundos do aparelho respiratório, a sua conexão com os elementos do lugar em que está inserido.

Deve envolver-se, sentir e, assim, passar ao público quais são esses elementos fantásticos que está vendo, sentindo e com os quais está se envolvendo. Regra: dividir sempre com o público, mirar a face do rosto para o público, congelá-la por três a quatro segundos para, depois, continuar o que estava fazendo. O participante mascarado deve iniciar uma ação, terminá-la para depois passar para outra rapidamente, porque tudo na floresta é interessante. Não existe tempo para mostrar-se desinteressado ou desencantado. Para finalizar o exercício, o participante deve localizar um ponto qualquer da sala, indicá-lo para o público, caminhar até o ponto escolhido, dividir com o público, deitar-se, dividir com o público e dormir.

Varição: essa proposição poderá ser realizada com três ou quatro alunos na mesma situação. Nessa nova proposição, o coletivo encontrará a dificuldade do jogo em grupo. Haverá necessidade de o líder do grupo guiar os demais, contudo, essa função deverá ser rotativa. Cada líder terá um tempo hábil para executar suas descobertas; feito isso, a função de líder será repassada para outro integrante do grupo. Deve-se lembrá-los de que o tempo do *olhar para o público* deve ser comum a todos.

Modo de avaliação: mais que julgá-los, segundo Lecoq, o professor deve observar se o rosto do aluno-palhaço está relaxado ao final do exercício. Se estiver, revelará a boa execução da proposta do exercício.

Lembro-me dessa experiência significativa na escola Le Samovar. A turma estava contaminada com a magia da máscara neutra; todos estavam ansiosos para chegar a sua vez e poder passar pela experiência. Os que terminavam o exercício não diziam nada, ficavam calados e se posicionavam para observar os que iriam experimentá-la. A sala era tomada por um silêncio sepulcral, e eu não sabia se esse silêncio vinha da máscara neutra ou da tensão dos alunos. Observava atentamente para poder entender melhor a proposta do exercício e, dessa forma, aprender ao observar o processo vivido por outra pessoa. Passavam pela minha cabeça barulhenta todas as etapas recomendadas pela orientadora/professora, lembrava-me das aulas de corpo e de dança contemporânea, o que me animava. Mesmo assim, ainda restava aquela incerteza se seria possível usar a máscara pela primeira vez e abandonar o conhecimento anteriormente adquirido para não cair nos vícios dos movimentos do corpo. Após muito tempo de espera, consegui acalmar o meu estado de espírito para *entrar* no exercício. Afinal, havia algo nele que me incomodava demasiado: colocar a máscara e manter-me preenchido. Recomendação da professora Lory Leschin. Preenchido de quê? E como ficava a respiração dentro desse corpo preenchido? Estava naquela escola em busca de um corpo cômico tranquilo, que respira, que realiza ações conscientes, propositadamente. Ela dizia que devíamos dilatar o corpo e deixá-lo em estado de atenção e *attitude*³³. Com isso, pedia-nos que mantivéssemos o corpo cheio, pleno, dilatado. Novamente, via-me em um estado corporal de atenção diferenciado, por isso, confundia corpo dilatado com corpo tensionado. Sobre corpo dilatado, Eugenio Barba define que um corpo-em-vida é mais que um corpo que vive:

³³ *Attitude*: 1) *manière de tenir son corps* = *contenance, maintien, port, pose*; 2) *manière de se tenir, comportement qui correspond à une certaine disposition psychologique* = *air, allure, aspect, expression, manière*. Tradução: 1) Atitude: 1) forma de manter o seu corpo: capacidade, manutenção, aspecto, expressão, maneira; 2) maneira de estar, comportamento que corresponde a uma certa disposição psicológica: ar, aparência, expressão, modo.

O corpo dilatado é um corpo quente, mas não no sentido emocional ou sentimental. Sentimento e emoção são apenas uma consequência, tanto para o ator como para o espectador. O corpo incandescente, no sentido científico do termo: as partículas que compõem o comportamento cotidiano foram excitadas e produzem mais energia, sofreram um incremento de movimento, separam-se mais, atraem-se e opõem com mais força, num espaço mais amplo ou reduzido. (BARBA, 1995, p. 54).

Quando terminamos o experimento com a máscara, surgiu o momento de tirarmos certas dúvidas que o processo havia suscitado. Logo que pude, perguntei à orientadora como diferenciar esses dois estados – dilatado e tensionado – e ainda manter o corpo respirando por debaixo da máscara. Segundo Lory Leshin (2008), “respirar não significa relaxar o corpo e cair no cotidiano; deve-se manter o corpo expressivo, vazio (no sentido de poroso), para qualquer coisa aparecer.”³⁴ Cada participante, de acordo com seu conhecimento corporal e sua experiência anterior, manifestou interesse em realizar algo diferente. Um exemplo clássico é a pergunta sobre o olhar da máscara. Quando o orientador determina que o participante portador da máscara divida a sua experiência com o público simplesmente lançando um olhar para ele a cada ato, o participante encontra mais dificuldade de realizar essa ação. Isso se deve ao fato de que ele está concentrado em manter a imaginação do lugar em que está atuando e produzindo, com isso, novos lugares e novas sensações. Por isso, Lory Leshin orientava-nos:

Olhar o público não quer dizer olhar pessoa por pessoa, e sim, utilizar um olhar geral (parado no horizonte) para que todo o público possa ver a máscara neutra em funcionamento. (LESHIN, 2008)³⁵.



³⁴ Nota de sala de aula no diário de "bordo".

³⁵ Nota de sala de aula no diário de "bordo".

3.2 Metodologia aplicada para (re) conhecer os (d) efeitos

Este capítulo pretende elucidar a metodologia aplicada na disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas 1, realizada no 1º e 2º semestres de 2011, no curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília - UnB. Sob a orientação do Prof. Dr. Marcus Mota, ministrei essa disciplina como experimento da aplicação de uma metodologia elaborada para formação de palhaços na UnB. Aproveitando o fato de que esses alunos têm acesso a outras disciplinas que complementam sua formação básica, considero essa experiência relevante no meu processo de reflexão sobre as necessidades da criação de procedimentos metodológicos para a formação de palhaços.

Contando com apenas quatro meses no semestre para ministrar o extenso conteúdo programático, baseado em jogos, exercícios, estímulos, conselhos, exposição do ridículo pessoal, criação de pequenos números e dois encontros com o público, posso afirmar que o tempo destinado à aplicação desses conteúdos foi escasso, porém, bem aproveitado. Os encontros de seis horas semanais, divididos em dois encontros de três horas, acabavam sendo curtos para tantos momentos de exposição, que era realizada individualmente, em dupla ou em um grupo com maior número de pessoas.

A seguir, relatarei brevemente os exercícios, jogos e acontecimentos. Em contrapartida, farei uso de algumas informações obtidas em livros e em registros pessoais, ora denominado *diário de bordo*, para melhor qualificar o discurso dessa pesquisa. De antemão, é necessário chamar a atenção para uma particularidade da linguagem do palhaço: sendo ela tão híbrida, plural e com um fator determinante que é o da exposição individual do aprendiz, considero que esses fatores devem constituir o formato do texto desta dissertação. Buscarei realizá-lo com prudência, clareza e prazer.

Em aula, exige-se do aluno que tenha consciência do seu estado de atenção, principalmente, aos cinco sentidos do corpo (visão, olfato, tato³⁶,

³⁶ A pele também é um órgão sensorial, constituindo o sentido do tato. Ela apresenta numerosas terminações nervosas, algumas livres, outras com comunicação com órgãos sensoriais especializados, como células de Merckel, folículos pilosos. A pele tem capacidade de detectar sinais que criam as percepções da temperatura, movimento, pressão e dor. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pele>

paladar e audição) e ao sentido sinestésico³⁷. O estado psicofísico sem prazer não facilita o processo de aprendizagem, ainda mais quando esse processo busca um aprendizado baseado na exposição do ridículo pessoal e dos seus próprios defeitos.

Marilena Chauí (1995), em *Espinosa. Uma filosofia da liberdade* destaca o ponto de vista filosófico espinosano sobre o corpo e suas afecções. O corpo humano espinosano é um modo finito de atributo e extensão, isto é, um indivíduo extremamente complexo constituído por uma diversidade e pluralidade de corpúsculos duros, moles e fluidos, relacionados entre si pela harmonia e equilíbrio de suas proporções de movimento e repouso. O corpo, constituído de uma unidade estruturada, não é um agregado de partes, mas uma unidade de conjuntos e de equilíbrio de ações internas interligadas por órgãos, onde esse todo forma o *indivíduo*. Segundo Chauí (1995, p. 55), Espinosa entendia que o corpo se constitui pelo princípio relacional, isto é, de relações internas entre seus órgãos e de relações externas em relação a outros corpos. Por isso, Espinosa definia a existência das **afecções**, ou seja, a capacidade do corpo de afetar outros corpos e ser por eles afetado sem se destruir, regenerando-se com eles e os regenerando.

Guilles Deleuze em *Crítica e clínica* (1997) retrata o problema de escrever: o escritor inventa uma nova língua, uma língua que, de algum modo, é estrangeira. Dos textos e autores apresentados, Deleuze faz referência à Espinosa e às três Éticas. Utilizo o conceito que Deleuze atribui ao elemento denominado *afecção*, em *Ética de Espinosa*. Deleuze entende o elemento *afecção* como afeto e como signo. Para ele:

Um signo, segundo Espinosa, pode ter vários sentidos. Mas é sempre um efeito. Um efeito é, primeiramente, o vestígio de um corpo sobre o outro, o estado de um corpo que tenha sofrido a ação de outro corpo: é uma *affectio* - por exemplo, o efeito do sol em nosso corpo, que "indica" a natureza do corpo afetado e "envolve" [173] apenas a natureza do corpo afetante. Conhecemos nossas afecções pelas ideias que temos, sensações ou percepções, sensações de calor, de cor, percepção de forma e de distância (o sol está no alto, é um disco de ouro, está a duzentos pés...). (DELEUZE, 1997, p.178

³⁷ O sentido cinestésico possibilita a percepção do movimento ou repouso do corpo. É um sentido de índole volitiva, pois alguém se move porque quer. Para reconhecer um movimento fora de si próprio, esse movimento terá que ser induzido no próprio corpo. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Propriocepção>

-179).

Mais adiante, ressalta que esses signos, tido por ele como escalares, exprimem nosso estado num momento de tempo e se distinguem, assim, de outro tipo de signos. Deleuze revela essas variações contínuas de potência de um estado para outro:

Não é que comparamos os dois estados numa operação reflexiva, mas cada estado de afecção determina uma passagem para um "mais" ou para um "menos": o calor do sol me preenche, ou então, ao contrário, sua ardência me repele. A afecção, pois, não só é o efeito instantâneo de um corpo sobre o meu, mas tem também um efeito sobre minha própria duração, prazer ou dor, alegria ou tristeza. São passagens, devires, ascensões e quedas, variações contínuas de potência que vão de um estado a outro: serão chamados afectos, para falar com propriedade, e não mais afecções³⁸. São signos de crescimento e de descréscimo, signos vetoriais (do tipo alegria-tristeza), e não mais escalares, como afecções, sensações ou percepções. (DELEUZE, 1997, p. 178).

Espinosa nos fala de um corpo que é relacional (relações internas e externas), um corpo que provoca efeitos sobre o outro, que sofre efeito e que acaba convergindo em signos vetoriais, onde mensuramos para mais ou para menos esse efeito da afecção.

Costumo propor essa relação afetiva na relação do palhaço com seu público. Ao aluno aprendiz de palhaço é demandada a percepção da relação afetiva do seu corpo com o público, com ele mesmo e com o (s) companheiro (s) de picadeiro. Tudo que afeta é próprio do palhaço. Parece ser forte essa afirmativa, mas é uma boa prerrogativa no aprendizado da arte da palhaçaria. O palhaço nunca está no meio termo. Se ele tem fome, a fome é manifestada de tal forma que todos sabem que ele está faminto. Da mesma forma ocorre quando está feliz. Se ele vê algo no picadeiro, no (s) companheiro (s) de jogo ou no público, não pode deixar despercebido. Contudo, Freud, ao analisar o cômico, ressalta que não há um ambiente mais desfavorável para comprometer o surgimento do prazer cômico do que aquele tomado por forte carga emocional. A emoção parece contaminar momentaneamente a razão e comprometer toda a energia psíquica do indivíduo que constata a comicidade. Por isso, ele diz que:

³⁸ Grifo a parte que desejo realçar.

A geração do afeto é a mais intensa de todas as condições que interferem no cômico e sua importância a este respeito tem sido universalmente reconhecida. Por esta razão tem-se dito que o sentimento cômico nasce com mais facilidade em casos mais ou menos indiferentes, onde não estejam envolvidos fortemente sentimentos e interesses. (FREUD, 1996, p. 205).

Para Freud, é provável que essa explicação se estenda a todos os casos onde o riso ocorre em circunstâncias não gratificantes, acompanhado de emoções dolorosas ou tensas. Gosto de tratar desse assunto de outra forma: ao se tratar de afeto, de sentimento, o palhaço pode manipular, sim, o envolvimento emocional de seu público e transformar em riso algo que se direcionava para o choro ou para a emoção do espectador. É óbvio que haverá uma baixa do riso no momento em que o palhaço contamina o público com sentimento de tristeza ou compaixão. Os palhaços lidam com a desgraça humana, com sua própria desgraça, logo, não tem como privar seu público de sentimentos afetivos. Contudo, a inversão do sentimento, inversão do discurso, a memória curta, o *nonsense* e a expectativa frustrada são procedimentos que viabilizam a mudança radical na linguagem da palhaçaria. Há que se refletir, portanto, sobre o que Freud fala sobre o afeto como elemento inibidor do riso, até porque na poética da palhaçaria clássica ou contemporânea, o palhaço poderá fazer uso dela como elemento marcante na sua *performance* cênica. Quando tudo indica que o público irá chorar, entrar numa cartase, o palhaço surpreende a todos com uma galhofada e o riso volta a reinar triunfante no picadeiro.

Marly Ribeiro Meira³⁹ e Silvia Sell Duarte Pillotto⁴⁰ discorrem em seu livro *Arte, afeto e educação - a sensibilidade na ação pedagógica* sobre o papel dos professores como provocadores das relações afetivas em sala de aula. Para elas, desenvolver uma educação pelo afeto⁴¹ implica conhecer e compreender o papel da arte e do imaginário nas relações interpessoais.

³⁹ Marly Ribeiro Meira é doutora em Educação pela FAGED-UFRGS e integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Arte (GEARTE-UFRGS).

⁴⁰ Silvia Sell Duarte Pillotto é pós-doutora pelo Instituto de Estudos da Criança (Universidade do Minho / Braga / Portugal), doutora em Engenharia da Produção - Gestão de Qualidade (UFSC), mestre em Educação - Arte e Educação (UFPR) coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/UNIVILLE), avaliadora do INEP e professora da Graduação e Pós-Graduação da (UNIVILLE).

⁴¹ O termo afeto é definido como qualquer espécie de sentimento e emoção relacionada a ideias ou a complexos de ideias; enquanto que afetividade significa, não apenas os afetos, mas sobretudo, os sentimentos de agrado ou desagradado (CABRAL; NICK, 1999).

Espinosa nos traz um olhar diferenciado sobre o *afeto* e considera o desejo, a alegria, a tristeza, o amor, o ódio e toda gama de afetos que permeiam a nossa existência, como várias outras coisas naturais, causas determinadas e efeitos necessários, igualmente dignos de conhecimento.

Meira e Pillotto entendem que o professor-artista na sala de aula pode gerar afetos:

O professor, como artista, ou como artista-professor, é uma mostrador de afetos, um provocador de afetos. O afeto é o primeiro sinal de que o professor está se dando bem ou mal com o que faz ou com o que se propõe a fazer, porque é um mapa sensível do que acontece em aula, com o que chega e sai dela, transmutado em valor para a vida pessoal e social. (MEIRA & PILLOTTO, 2010, p.11).

O que se discute em sala de aula, no processo de aprendizado da linguagem do palhaço, refere-se à sensibilização da *escuta*⁴² do aluno. Segundo Meira e Pillotto (2010, p. 45) a percepção é um elemento sutil e é exposta a partir da visibilidade do corpo dos alunos, dos sons por eles proferidos ou dos seus gestos. As autoras ainda acrescentam que o caminho da percepção pode acontecer tanto na praxis do professor quanto na praxis dos estudantes. O aprendizado pela percepção é sempre dinâmico e transcende o ato de identificar e codificar. Perceber é uma constante cadeia de formas significativas em determinado tempo/espço e em relação a um evento (MEIRA & PILLOTTO, 2010, p. 44).

A percepção na práxis do professor permite que ele compreenda as reais necessidades dos seus alunos e saiba mediá-las de forma a envolvê-los na magia do aprender e esse processo sempre será um desafio constante, presente na sala de aula. Atento a esse ponto de vista, o professor pode refletir sobre o plano de aula, se está realmente preocupado com os anseios e reais interesses e necessidades dos alunos ou se está mais preocupado com o que ele, como professor, quer que eles aprendam. Não basta haver um planejamento com um bom desenvolvimento e ignorar as consequências. As

⁴² Quando se fala em *escuta* na arte da palhaçaria, esta palavra está relacionada à conscientização de tudo que se passa com o palhaço e em torno de si. Geralmente, para viabilizar essa conscientização, os cinco sentidos são acionados e, qualquer coisa que aconteça com o palhaço ou com sua cena, ele faz uso da triangulação para dizer à plateia que a algo errado ou diferente ali. Sua expressão, geralmente, diz para o público: "olha, isso me é estranho" ou "olha, o que está acontecendo agora?".

ações que dele se desdobram podem ser uma imensa troca de vivências e experiências, tanto por parte do professor quanto dos alunos (MEIRA e PILLOTTO, 2010, p. 45). Já Fayga Ostrower⁴³, em seu livro *Criatividade e processos de criação*, diz o seguinte sobre a percepção:

a percepção envolve um tipo de conhecer que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Tudo se passa ao mesmo tempo. Assim, no que se percebe, se interpreta; no que se apreende, se compreende. Essa compreensão não precisa necessariamente ocorrer de modo intelectual, mas deixa sempre um lastro dentro da nossa experiência. (OSTROWER, 1986, p. 57)

No processo da percepção do aluno que executa, e dos alunos-espectadores, acontece de duas formas praticamente distintas. Para Meira e Pillotto (2010, p. 45) há duas maneiras para que o processo da percepção aconteça. Uma é pela forma imediata do que é exposto pelos estudantes a partir da visibilidade de seus corpos, dos seus gestos e dos sons que eles proferem. A outra via é a da face subjetiva da experiência deles. A sua consciência e as ações que dão sentido aos signos, não acontecem da mesma forma e com a mesma intensidade para todos eles e em todos os momentos.

Pensando na ideia de que certos corpos que convêm com o nosso corpo e que nos dão alegria aumentam a nossa potência, então, como podemos alterar a relação dos corpos dos alunos/palhaços que não causam tanta potência? Essa relação de potência, por enquanto, é tratada na esfera jogo, palhaçaria e público.

A entrada do picadeiro é um grande exercício para o palhaço aprender a saber se tem ou não tem relação afetiva imediata com o seu público. Primeiramente, todos passam pela experiência de entrar individualmente no picadeiro, se expor para o público e, depois, sair. Quando o aluno entra num picadeiro e olha o seu público nos olhos com tranquilidade, o público consegue perceber os seus sentimentos (medo, ansiedade, angústia) e acaba se envolvendo com ele, ou não. Muitos bloqueiam essa relação afetiva, deixam o pânico tomar conta daquele momento em que deveriam ser, simplesmente, eles mesmos. Ao invés de se revelarem, procuram se esconder. Consideram o

⁴³ Fayga Ostrower foi gravadora, pintora, desenhista, ilustradora, teórica da arte e professora.

medo, a insegurança ou os seus "atributos" físicos - quadris largos, seios grandes, obesidade ou magreza excessiva - como algo que não deve compartilhado com o público. Contudo, quanto mais seguros de si estiverem, mais o público irá amá-los e adorar vê-los diante de si como são, ou seja, haverá um aumento qualitativo do prazer naquele ambiente.

Vários exercícios são utilizados para sensibilizar a manifestação dos afetos dos alunos. Um exercício simples e eficaz é o da *progressão da alegria ou da tristeza*.

Exercício das emoções

Objetivo: realizar a graduação dos sentimentos *alegria, tristeza, medo* do nível zero ao nível máximo.

Descrição: para realizá-lo, necessita-se de um banco comprido, que comporte cinco ou seis alunos, sentados lado a lado. Todos devem sentar de frente para o público, pés paralelos, posicionados na largura do quadril, mãos repousadas sobre os joelhos e face *neutra*⁴⁴. O professor deve indicar o lado que o exercício deverá começar, pela ponta direita ou esquerda do banco. Logo, quem estiver sentado na ponta, deve colocar o mínimo possível de sorriso na face, olhar o colega ao lado e aguardá-lo copiar o feito. O colega ao lado vira o rosto para aquele que começou o exercício, copia a quantidade colocada de sorriso e vira a face para o público. O primeiro também volta a face para o público para que possa comparar e ver se o segundo aluno soube copiar a quantidade exata de sorriso manifestado no primeiro. De frente para o público, o segundo aluno amplia um pouco mais o sorriso, deixa o público ciente do feito e vira para o lado do terceiro aluno para que ele possa realizar o mesmo processo. E como numa escala progressiva, o sorriso vai sendo ampliado e sustentado até que chegue a vez do primeiro aluno novamente, que irá ampliá-lo uma vez mais. O exercício acabará quando todos atingirem o limite máximo do sentimento da alegria ou da tristeza.

Observação: Caso a progressão não esteja mais acontecendo por parte dos alunos, o professor deve parar o exercício e revelar os problemas de sua execução. Para isso, deve-se demandar aos alunos que assistiram que

⁴⁴ Face *neutra* significa manter o rosto o mais neutro possível.

apontem os locais onde o fluxo da progressão foi interrompido ou alterado, se determinado aluno regrediu a escala progressiva ou se rebaixou o nível de energia/riso. Esse exercício pode ser analisado como se fosse uma escala musical, por exemplo, uma escala de Sol, onde a cada nota, altera-se a expressão do riso. O primeiro aluno deve colocar um leve sorriso e isto representaria a nota Sol. O segundo, um Lá. O terceiro, um Si e assim por diante. Como um exemplo mais simples, utiliza-se a imagem de uma escada, em que cada degrau significa a mudança na qualidade da expressão da alegria ou da tristeza.

Avaliação: tanto o professor quanto os alunos que observam o jogo podem avaliar o desempenho daqueles que executaram o exercício. Todos devem expor suas impressões e apontar os problemas que surgiram durante a execução. Muitos alunos deixam de *sustentar* a máscara do sentimento realizado e acabam sendo contaminados pelos colegas ao lado ou pelo público. Logo, vale ressaltar que a função do aluno é manter a proposta inicial, por mais que lhe pareça impossível obedecer. A graça muitas vezes surge dessa dificuldade de sustentar a proposição inicial e não na desobediência da regra do exercício.

Desde o início, o aluno compreende que o aprendizado da linguagem da palhaçaria é progressivo. Jacques Lecoq acredita que o procedimento pedagógico para abordar o palhaço deve ser progressivo, por isso, acrescenta:

Começamos por uma seção de mau gosto, a mais desenfreada possível (aquilo a que chamamos de a 'grande besteirada'). Vocês vão se fantasiar, como para uma noite de festa. Trazemos uma mala com acessórios, figurinos diversos. Cada um põe uma barba, um bigode, um chapéu e brinca numa dimensão de liberdade total. Essa dissimulação de sua própria pessoa libera os atores de suas máscaras sociais. Eles têm a liberdade de fazer 'o que quiserem, e tal liberdade faz surgir comportamentos pessoais, insuspeitados'. Progressivamente, retiramos o figurino para chegar ao *clown*, com a aparição do *nariz vermelho*, que abordamos no tema descoberta do público. (LECOQ, 2010, p. 216).

Por isso, nada mais necessário do que o professor permitir que os alunos caminhem bem devagar e com paciência. Aprende-se também com a lentidão no processo de aprendizagem do outro. Alguns alunos demandarão

mais rapidez do processo; outros solicitarão alguns retornos a determinadas fases. Logo, deve-se estar atento a tudo isso e aos acasos.

Em sala de aula, sempre inicio com um bom alongamento e aquecimento. Muitos alunos consideram essa fase da aula como um tempo perdido, porque a maioria se aqueceu e alongou em outras aulas, mas, sabendo que o corpo é o ponto de partida do trabalho do palhaço, desconsidero as queixas e procuro salientar a importância desse processo no trabalho individual e do grupo.

Passada essa fase, nada melhor do que começar a linguagem do palhaço com um jogo clássico de apresentação, como num primeiro encontro com alguém desconhecido.

Jogo do nome

Objetivo: memorizar o nome de cada aluno em sala de aula para poder lidar com a memória e o improviso, em caso da ausência dela.

Descrição: todos os alunos devem andar pela sala naturalmente. O professor lança uma bola para um dos alunos. Para tal, esse jogo pede que antes de lançar a bola, a pessoa que irá realizar o lançamento, olhe para pessoa que irá recebê-la, diga o próprio nome bem alto e, após ter a certeza que a outra pessoa a olhou de volta, realize o lançamento. E assim, o jogo prossegue, pois a bola deve alcançar todos no ambiente.

Observação: caso a bola caia no chão por falta de habilidade dos integrantes do grupo ou por falta de atenção às etapas descritas, o orientador deve parar o jogo, solicitar que todos façam uma cambalhota no chão para depois continuar o jogo.

Desdobramento I: inclusão de bolas extras no jogo durante a execução do exercício. De acordo com o estado de atenção do grupo, o orientador deve liberar bolas até atingir o maior número possível. Com o passar do tempo e das repetições desse exercício, o professor pode inverter o exercício: a pessoa que lança a bola, agora diz o nome do colega que irá recebê-la.

Desdobramento II: com o passar do tempo o professor pode alterar a proposta e dar a possibilidade à pessoa que foi chamada pelo nome, dizer *sim* para receber o lançamento da bola, ou *não*, para a recusa do lançamento. Desta

forma, a pessoa que lança a bola deverá estar mais atenta e os erros acontecerão com mais frequência.

Avaliação: o princípio que se busca por meio desse exercício já se encontra estabelecido: o professor nota quais são os alunos que estão com a atenção em baixa e quais são os alunos que têm maior dificuldade de memorizar os nomes de seus companheiros e observa também aqueles que tiram proveito disso e colocam seus companheiros em risco. Fatalmente, o exercício será desenvolvido de forma clara e a manifestação da personalidade de cada aluno/jogador virá à tona. Antes de chamá-los a atenção para a manutenção do equilíbrio do espaço, da observação do que acontece em seu corpo (psicofísico) e no corpo dos seus companheiros de sala de aula, é preciso observar se o prazer está reinando no ambiente.

Mais adiante nesta pesquisa, busca-se comparar o processo de formação desses palhaços com o processo de aprendizagem dos novos atores. Existe uma vasta bibliografia que trata da função do ator, de sua formação, das pesquisas de seus processos criativos, em várias línguas e publicadas em várias traduções. Contudo, na língua portuguesa, ainda temos pouca bibliografia que trata do assunto da formação de novos palhaços - uma bibliografia que analise algumas metodologias de transmissão de saberes dessa estética. Lidamos ainda com uma forte tradição oral, oriunda das famílias circenses.

Primeiramente, cito Jean-Pierre Ryngaert, que em seu livro *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*, descreve o seu entendimento acerca do jogo e sua relação com o prazer:

O espaço de jogo é um lugar de encontros e trocas. Se o prazer de ver novas fisionomias, de cruzar outros corpos, outras imaginações existe, ele é negado por aqueles que se sentem ameaçados por essa novidade ou se preocupam com o tamanho do grupo. Uma massa de gente nova não desperta naturalmente reações positivas. Ela nos expõe ao risco de asfixia, e para os participantes mais inquietos, ao risco de dissolução do 'eu' dentro do grupo. O formador que procura provocar artificialmente encontros e trocas cria fenômenos de rejeição. A atitude 'de escoteiro' é denunciada como a expressão de manifestações de prazer e de acolhimento obrigatórios. (RYNGAERT, 2009, p. 69).

Por isso, em sala de aula, nunca se deve esquecer de ressaltar a importância da atenção do aluno sobre o seu estado de prazer. De um simples alongamento, que se inicia no aquecimento e finaliza no jogo improvisacional, os alunos precisam focar a sua atenção sobre o seu estado de prazer: se evolui ou regride de acordo com a sua dificuldade de enfrentamento das propostas elaboradas pelo professor. Em um determinado jogo, uma simples negação de um colega pode gerar um determinado sentimento ou reação no aluno, que poderá causar transformações substanciais no seu trabalho em sala de aula que influenciarão no resultado dos seus processos criativos. Por isso, é muito importante que o aluno comece a adquirir essa consciência sobre o corpo no campo psicofísico⁴⁵. Os estímulos são utilizados para conhecer a si mesmo e para saber encontrar e destacar o ridículo pessoal, pois, de alguma forma, o ridículo está ligado ao cômico. Gilberto Icle possui o mesmo entendimento do grupo Lume a esse respeito:

O ridículo está intimamente ligado ao cômico, e assim poderíamos pensar necessariamente no riso. Necessariamente, mas não exclusivamente, pois, conforme defendo a seguir, o cômico poderá suscitar outras relações além do riso, calcadas no patético e no *nonsense*, ambas emanadas do ridículo. (ICLE, 2006, p. 12).

Desde a minha primeira iniciação na linguagem do palhaço, aprendi que a utilização do meu comportamento ou ações ridículas causam a comicidade. Então, devemos trabalhar em sala de aula, a conscientização dos alunos em relação ao seu envolvimento nas questões mais ridículas e banais possíveis. A questão que se levanta é: que consciência é essa no trabalho do aluno palhaço? No caso do aluno palhaço, busca-se a consciência de si, uma consciência que possibilita e viabiliza aspectos importantes do seu desenvolvimento humano, tais como: memória, linguagem, razão e atenção.

Antônio R. Damásio (2000, p. 38) diz que "a consciência consiste em construir um conhecimento sobre dois fatos: um organismo está empenhado em relacionar-se com algum objeto, e o objeto nessa relação causa uma

⁴⁵ **Psicofísica** é a área da ciência que estuda as relações entre as sensações subjetivas e os estímulos físicos e estabelece relações quantitativas entre eles. Dentre os mais famosos estudiosos dessa área estão os psicólogos Wilhelm Wundt e Gustav Theodor Fechner e o fisiólogo Ernst Heinrich Weber que estabeleceram diversas leis que levam seus nomes. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Psicof%C3%ADsica> acesso: 20/05/2012, às 17h.

mudança no organismo". Quando o aluno possui este tipo de percepção e se permite influenciar por ela, fatalmente sua improvisação ou presença no espaço da cena sofrerá alterações diferenciadas, porosas, num certo grau de afecção. Isso implica em dizer que não há a necessidade do aluno/ator entrar em cena com uma ideia fixa. Ele necessita entrar no picadeiro aberto e nele produzir atentamente o seu jogo. Primeiramente, isso dirá para o público, acima de qualquer coisa: aqui estou eu para jogar para e com vocês. O público, ciente disso, dará a abertura para o jogo acontecer. Caso o público não dê essa abertura, caberá ao aluno/ator observar as suas possibilidades e lutar pela abertura. O espaço do picadeiro deve possuir um *status* de intenção vital para o aluno/ator jogador. Observo diariamente palhaços entrando no espaço cênico/picadeiro sem o menor envolvimento, como se estivessem entrando em qualquer lugar. Se o palhaço/ator não valoriza o seu espaço de cena, o público, por sua vez, não saberá como tratá-lo.

Gilberto Icle (2006, p. 21) em seu livro *O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano*, pergunta: "Qual o papel da consciência no trabalho do ator? Como ela se manifesta e age sobre o sujeito que cria? E como esse sujeito se torna construtor de uma consciência capaz de conduzi-lo à criação e fazê-lo perceber os mecanismos dessa criação a tal ponto que seja possível retomá-la no futuro?"

Sua pesquisa aborda a problemática instaurada no quadro de possibilidades que o mundo euro-americano concebeu e classificou como o *trabalho do ator*. Sua referência à palavra ator é usada como um conjunto de ideias que tendem a delimitar a atividade teatral a um circuito restrito de práticas e concepções. Tais ideias vinculam o ofício do ator à interpretação de textos dramáticos ou à personificação (ICLE, 2006, p. 21). Dessa forma, outras manifestações, que não a do teatro euro-americano tradicional, não fariam parte dessa compreensão, inclusive os rituais, reconhecidamente ligados ao teatro, não participariam dessas definições mais recortadas, nas quais usamos a palavra ator para designar o seu praticante.

No entanto, quando pergunto sobre a tomada de consciência no processo deste ser humano que a tradição euro-americana convencionou chamar ator, indago, na verdade, sobre os processos vitais que nos fazem humanos. Pergunto sobre como é possível alguns seres humanos reconstruírem a vida

para, em contato com outros seres humanos, celebrarem as fronteiras e limites entre sujeito e alteridade. (ICLE, 2006 , p. 22).

O trabalho no processo de formação desses novos palhaços consiste justamente em lidar com essa problemática instaurada por Gilberto Icle (2006). Segundo os princípios da etnocenologia, o sujeito deixa de possuir um corpo e consciência cotidianos, a partir do momento que tem a percepção de que está sendo observado por outro. Dessa forma, o seu *estado* altera-se para um estado de corpo e estados de consciência, o corpo ganha alterações e a consciência torna-se a maior colaboradora nesse processo psicofísico. Armindo Bião relata o estado de consciência e estado de corpo como estados alterados, da seguinte forma:

Estados de corpo e estados de consciência - o interesse pelos estados "alterados" de consciência nos rituais de possessão e cultos religiosos é uma constante no âmbito da antropologia, que, eventualmente, alude ao teatro, como o faz, por exemplo, Michel de Leiris; mais contemporaneamente, a relação entre as artes e formas de espetáculo e estados modificados de consciência tem sido ressaltada, levando-nos a sugerir que o treinamento corporal e mental de dançarinos e atores, por exemplo, gera, não apenas estados modificados de corpo, relembrando as reflexões de Marcel Mauss sobre as técnicas de corpo, mas também gera estados modificados de consciência. (BIÃO, 2009, p. 61 - 62)

A linguagem do palhaço demanda uma percepção mais apurada do público durante todo o tempo da sua presença no picadeiro/espço da cena, como já foi mencionado, no papel da triangulação. Nessa consciência de sua presença, apropriando-se da sua colaboração na execução do jogo, o palhaço produz o efeito dessa alteridade no corpo. Então, faz-se fundamental ressaltar a importância da consciência no aprendizado do aluno/palhaço, até porque ela estará presente tanto na sua relação com o público quanto no processo criativo do jogo e nas relações interpessoais que, provavelmente, se estabelecerão no decorrer da sua presença no espaço cênico. É com o olhar do outro, com a relação com o outro, que se estabelece o diferencial dessa linguagem.

Quando investigo os processos de formação de novos palhaços, preocupo-me com os procedimentos utilizados e com a abordagem feita aos alunos sobre a importância da consciência do seu estado psicofísico em cena

ou no processo de aprendizagem. Assim como Gilberto Icle (2006), compartilho da preocupação em relação à aplicação do trabalho no sentido de considerar o nível de consciência como uma capacidade racional do ator de recuperar o material criado no impulso da improvisação e reconduzi-lo novamente, em um outro momento, numa repetição desse material, reelaborando-o para a criação cênica.

Contudo, Gilbert Icle (2006), apoiado na noção de *sujeito epistêmico* ou *sujeito do conhecimento* de Piaget, conduz o raciocínio dessa discussão para ressaltar as diferenças entre sujeito cotidiano e sujeito extracotidiano. Para ele, essa continuidade e essa ruptura dão ao sujeito extracotidiano o *status* de *sujeito de si*, *sujeito de consciência* e *sujeito de presença*. Mais do que saber que a consciência produz esse efeito, importa considerar que ela produz no público um efeito também de consciência daquilo a que está assistindo. O público é requerido no seu papel e a ele é demandada sua participação ativa devido ao nível de consciência que lhe é exigido. Em momento algum, o palhaço procura iludi-lo. Desde sua entrada, o palhaço irá jogar com sua realidade, até expor o seu desejo de fazer a *performance* cênica ou o desejo de viver, naquele espaço, a realidade fantasiosa do espetáculo cênico. E, em meio tudo isso, sempre estará triangulando para ver se todos estão *com ele ou não*. Por isso, torna-se necessário respeitar esse momento inicial que a entrada no picadeiro possibilita estabelecer com o público.

A exemplo, destaco um trecho retirado da tese de Demian Reis que narra ter presenciado um debate dos atores com a plateia após uma apresentação do espetáculo *A Wonderful World* de Bernie Collins e Philippe Martz, justamente sobre o ponto que se refere à relação dos palhaços com a plateia. Como eles apresentariam este espetáculo para quem não tivesse a cultura do aplauso? Ou do riso frouxo? Martz ressaltou que existe o fator da comunhão como princípio de indução do riso. Se uma pessoa ri, outras três ajudam, e assim por diante, num efeito contagiante. Demian Reis propõe uma atenção especial quando o palhaço entra no picadeiro e estabelece o primeiro contato com o seu público. Por isso, sugere:

(...) Para Martz, o mais delicado é o primeiro contato com a plateia. No primeiro contato, as personagens tentam sintonizar e conquistar o reconhecimento, uma cumplicidade lúdica que

permitirá a continuidade do interesse pelo show. Depois desse primeiro contato, todo mundo entende todo mundo. (REIS, 2010, p. 155).

Com relação ao ridículo, Collins, companheiro de cena de Martz, diz que eles buscam escrever seus roteiros puxando a situação do ridículo ao extremo, e que quando o ridículo extremo acontece, o sublime é atingido (REIS, 2010, p. 155). A busca desses dois comediantes palhaços perpassa pela sinceridade, a partir de pontos simples e absurdos.

Os exercícios e jogos que utilizo no processo de formação de novos palhaços são conduzidos de forma que esse aprendizado se faça por meio de um processo constante e natural. Por isso, quando um aluno ou uma dupla de alunos está executando o exercício ou jogo proposto, oriento o resto da turma para que os assista. Ao final, solicito uma análise do ocorrido e, à voz do professor/orientador, unem-se as vozes dos alunos que presenciaram o feito. Aos que fizeram o exercício, resta apenas escutar os seus colegas e analisar, por meio da memória recente, as correlações das avaliações (retornos) realizadas pela turma e pelo professor, acontece da seguinte forma: a dupla que realizou o jogo retorna para frente da turma e posiciona-se em pé e em estado de prontidão para ouvir, com os pés paralelos e na largura do quadril, braços soltos ao longo do corpo e espírito aberto para o retorno. Nessa hora, é imprescindível observar a postura desses alunos que estão ouvindo o *retorno* da turma. Eles não podem cruzar os braços, na frente ou atrás, devem evitar mexer os pés ou as pernas, rotacionar a cabeça ou olhar para o teto ou para os lados. O enfrentamento do *retorno* é essencial para o processo de sua formação e de sua lida com a verdade do público. Esse processo também faz parte do aprendizado do aluno em sala de aula. Comecei a utilizar esse procedimento após ter cursado a escola Le Samovar, onde forma-se uma banca de professores e alunos de outras salas para assistir aos resultados das pesquisas e onde o procedimento é o mesmo: o(s) aluno(s) apresenta(m) o jogo que foi elaborado ou improvisado inicialmente e volta(m) para o palco para ouvir o *retorno* do público presente; posteriormente, os alunos saem de cena e anotam, em seus *diários de bordo*, os pontos fortes que fizeram o público rir, bem como as partes da cena ou do jogo onde o riso e a atenção não

aconteceram. Outro exemplo de jogo que auxilia o aprendizado na linguagem do palhaço:

jogo do aperto de mão coletivo⁴⁶

Objetivo: analisar a atenção do coletivo, *escuta* e objetividade.

Descrição: para a realização desse jogo deve-se criar uma roda, e todos devem estar de mãos dadas. O jogo é fácil, mas todos devem estar atentos. O professor começa o jogo dando um aperto de mão (esquerda ou direita). Caso inicie a partir da esquerda, a pessoa, a sua esquerda, que recebeu o toque deve passá-lo para a pessoa ao seu lado esquerdo e, assim, sucessivamente. O aperto de mão não pode ser alterado em força ou velocidade. Deve-se deixar o aperto prosseguir na roda duas ou três vezes para que possa ser memorizado. Posteriormente, o professor inclui um segundo aperto, na direção oposta à anterior, ou seja, no sentido contrário ao do primeiro toque.

Variações: pode-se incluir outras variações de aperto, tais como: dois apertos rápidos.

Avaliação: o professor propositor deve estar atento à proposição inicial para avaliar a recepção do movimento desencadeado. Assim, ele poderá avaliar como o grupo altera uma proposição simples e firme e poderá avaliar o grau de ansiedade do coletivo ou de algum aluno em particular. Este exercício pode durar semanas, até o coletivo conseguir um resultado satisfatório.

Sempre aplico essa proposta com o objetivo de iniciar o processo do aprendizado da *escuta* dos alunos, que se constitui na ampliação da percepção do aluno/palhaço em relação ao seu corpo e ao espaço, ou seja, tudo. Por isso, faz-se necessário alertá-los aos poucos, devagar, dia após dia. Esse jogo amplia a sua *escuta* porque segue uma sequência de movimentos em direções opostas, e cada ação realizada possui tempo e tamanho singular. Respeitar esse tempo de ação e tamanho já proporciona um grau de dificuldade muito grande para os alunos. Ao incluir dois toques na roda, cada qual em sentido contrário ao outro, o grau de dificuldade cresce ainda mais. Ao final, o primeiro aluno que repassou o toque deve ser interrogado para saber se o que recebia

⁴⁶ Esse exercício é realizado na escola Le Samovar e que, provavelmente, foi criado por Jacques Lecoq.

era idêntico ao que passou. Esta condição demandará muito tempo e atenção por parte de todos os alunos, porque cada um será responsável por transmitir fielmente aquilo que recebeu.

Outro bom exercício para desenvolver a presença cênica do aluno/palhaço é o de estar sempre com o corpo em estado de *atitude*.

Exercício *atitude*⁴⁷

Objetivo: manter numa postura ativa, capaz de se expressar a qualquer momento.

Descrição: todos devem andar pela sala rapidamente, quando o orientador falar *atitude*, todos devem parar com os pés plantados no chão, como se estivessem congelados no ar, mas vivos, preenchidos e não mover nenhuma parte do corpo. Esse estado só será alterado quando o orientador permitir que caminhem na sala. Esse comando deve ser repetido diversas vezes e o professor deve se preocupar em variar o tempo entre os comandos.

Variações: o professor pode dizer outra palavra no lugar do comando para ver se alguns alunos param ou se estão atentos. Caso o professor utilize *stop* no lugar de *atitude* e muitos alunos pararem, o professor pode chamar a atenção de todos, para aqueles que não estão atentos ao comando do jogo. Com relação aos que pararam, o resto da turma deve saber quem está desatento e olhá-los por um tempo, até que se libere algum tipo de sentimento nos alunos que desobedeceram o comando (constrangimento, medo ou riso nervoso).

Avaliação: o erro dos alunos desatentos não é grave ou ruim. É o melhor sinal no aprendizado da palhaçaria, contudo, é necessário estar atento a estes alunos *idiotas*. Eles devem saber utilizar suas desatenções na hora do jogo, quando lhes convêm. Assim, a reutilização desses erros como recursos cômico poderá gerar bons momentos cômicos.

Exercício *Níveis de energia*⁴⁸

Objetivo: variar os níveis de energia corporal dos palhaços no jogo.

⁴⁷ Esse exercício é realizado na escola Le Samovar e que, provavelmente, foi criado por Jacques Lecoq.

⁴⁸ Esse exercício é realizado na escola Le Samovar e que, provavelmente, foi criado por Jacques Lecoq.

Descrição: essa proposta inicia-se com todos os alunos na posição fetal. Todos devem deitar no chão buscando, confortavelmente essa posição na intenção de estado de sono no útero. A partir desse posicionamento, direciona-se para as seguintes etapas:

Posição nº 1 - Levanta-se do chão utilizando o mínimo de energia possível (cabeça, tronco e braços relaxados ao longo do corpo, caídos e balançando). Levanta-se procurando elevar a bacia, onde a parte mais alta será o quadril apontando para cima. Nessa posição, cria-se um balanço suave do tronco, relaxado, da direita para a esquerda, para frente e para trás. Posteriormente, procura-se uma movimentação pela sala nessa posição, utilizando o mínimo de energia ou esforço possível. Deve-se relaxar toda a musculatura do corpo e os tendões e liberar os espaços entre os ossos.

Posição nº 2 - *Atitude*. Eleva-se o tronco, os braços ficam relaxados ao longo do corpo e o rosto, olhar, boca e ombros também ficam relaxados. Procura-se uma movimentação pela sala, com o olhar no horizonte, mas tendo o cuidado de manter o corpo alinhado. Nessa movimentação, o aluno deve gastar o mínimo de energia possível.

Posição nº 3 - *Curiosidade*. Realiza-se o processo da posição nº 1, passando pela nº 2 até alinhar o corpo quando estiver em pé. Deve-se abrir os olhos e correr pela sala com extrema curiosidade. Os olhos querem ver tudo e o corpo corresponde a essa intenção curiosa. Deve-se adquirir mais agilidade no corpo todo, com variações corporais nos planos: baixo, médio e alto; variações nas direções percorridas e criam-se novas dinâmicas de tempo e espaço. O estado de alerta deve estar aguçado para evitar acidentes entre os participantes.

Posição nº 4 - *Alerta*. Quando todos estão de pé e caminhando pela sala, o orientador deve falar a palavra “Alerta”. Nesse momento, os participantes param, flexionam os joelhos, mantêm pernas abertas posicionadas para ataque ou defesa e a cabeça movimenta-se, de vez em quando, para olhar o que existe em volta do corpo (180°). Move-se e para-se, dá-se uma pausa para depois movimentar-se e parar, realizando uma movimentação de 360°.

Posição nº 5 - *Tiro*. Quando todos estão de pé e prontos para caminharem pela sala, ao comando, deverão olhar um ponto distante qualquer

da sala, correr até o ponto escolhido e procurar algo nele desesperadamente; terminar a busca, parar, virar o corpo para outra direção da sala, localizar algo bem distante, correr até essa nova localização, parar, procurar novamente e não encontrar nada. Essa ação deve ser repetida diversas vezes até ser interrompida pelo orientador.

Posição nº 6 – Trabalha-se com o imaginário, com algo monstruoso. Quando todos estão de pé, caminhando pela sala, o orientador diz para todos que um monstro (dragão, dinossauro ou outro monstro) apareceu na sua frente e que, nesse momento, o participante tem que travar uma luta para preservar sua sobrevivência. Todos os participantes devem realizar com o máximo de crença possível. O objetivo é não ter medo, é possível brigar para viver, mas a luta é realizada com verdade. Nesse jogo, os sons saem com mais frequência, não é preciso inibi-los. Neste embate, vale tudo para sobreviver, menos usar outro participante. A proposta continua sendo individual, apesar de todos estarem executando o exercício ao mesmo tempo.

Posição nº 7 – Tensão corporal no corpo todo. Nesse momento, o participante deve empregar toda força corporal existente, na tentativa de tensionar todo o corpo. O aluno contrai tudo com muita força, toda a musculatura empenhada, inspiração forte e se mantém neste estado até o orientador liberar.

Desdobramento: após uma semana, trabalhando didaticamente os sete níveis de energia, o professor pode solicitar um improviso em que cada aluno crie uma situação que contenha todos os níveis de energia trabalhados. O interessante do exercício é que todos devem fazê-lo e passar pelo olhar e avaliação de todos os alunos. Deve-se saber identificar os momentos que provocaram as mudanças dos níveis de energia e se eles estavam distintos um do outro. Muitos procuram trabalhar de forma sutil os sete níveis de energia. Contudo, esse momento do aprendizado é o momento da diferenciação de cada nível de energia.

Um bom jogo para utilizar como aquecimento e para despertar o entendimento da improvisação na prática é o jogo denominado *Tapinha-não-dói*. Tive a oportunidade de aprender esse jogo com Mauro Zanatta, em 2001, no curso oferecido pelo 10º Festival de Teatro de Curitiba.

Brincadeira do Tapinha-não-dói⁴⁹

Objetivo: aquecer, iniciar o processo do improviso com o coletivo e descobrir as *courças*⁵⁰.

Descrição: após a apresentação dos nomes e perceber que todos já se conhecem, aplicam-se as regras do jogo: o jogador deve dar um tapa na pessoa que está na sua mira; a pessoa que levou o tapa deve correr atrás de outro para se livrar do posto de pegador; em hipótese alguma, a pessoa que levou o tapa pode revidar ou bater na pessoa que lhe bateu; a pessoa que está mira para levar o tapa pode se salvar gritando o nome de outro participante e, com isso, não levar o tapa; o participante que foi chamado pelo nome torna-se automaticamente o jogador da brincadeira; o participante convocado pelo nome não pode chamar outro nome, e deve correr atrás de alguém para dar o tapa. O professor ganha o *status* de juiz do jogo e, como em uma partida de futebol, aplica as penalidades nos jogadores que tentam quebrar as regras e pode também, tirar dúvidas com repetições em câmera lenta.

Desdobramentos: O professor pode estabelecer *penalidades* às pessoas que levam tapas. Por exemplo, deve solicitar-lhes que conveçam aos demais de que ela é a pessoa mais bonita do mundo, a mais *sexy*, a mais dramática ou a mais feliz. Aos demais, será solicitado verificar se a pessoa que está realizando a tarefa consegue convencê-las ou não. Para isso, forma-se um enorme semi-círculo para o *penalizado* ter espaço suficiente para convencer a todos. As respostas dos demais devem ser sim ou não, elimina-se qualquer outro tipo de resposta.

Avaliação: criatividade, desinibição, improviso, empenho corporal na proposição, utilização das emoções, dentre outros aspectos.

Em momento algum, devemos incitar relações às quais os participantes não estejam prontos para se entregar. Como exemplo, observa-se a evolução da brincadeira – *tapinha-não-dói*. A maioria dos participantes não consegue

⁴⁹ Esta brincadeira eu aprendi com Mauro Zanatta.

⁵⁰ Segundo Burnier (2009: 218), “o processo de descoberta do *clown* pessoal provoca a quebra de *courças* que usamos na vida cotidiana” e cabe ao orientador do trabalho, “cumprindo um papel quase de psicólogo, ir derrubando pouco a pouco todas essas estruturas defensivas”. Zanatta utiliza a brincadeira do tapinha-não-dói para revelar as *courças* de alguns ou da maioria dos jogadores.

bater no colega ou dar-lhe um tapa forte. Contudo, com o passar do tempo, ou de tanto *apanhar*, o participante começa a entrar em um território que antes lhe era desconhecido e *experimenta* o poder de quem bate. Mauro Zanatta nos dizia, em sala de aula, que na vida existem dois tipos de pessoas: as que nascem para bater e as nascem para apanhar. Quem analisa as relações de poder entre o *Branco* e o *Augusto*, sabe que isso está implícito. O jogo ganha novas proporções, os riscos de acidentes aumentam e todos começam a ficar mais atentos à brincadeira. O número de pessoas que ri aumenta, o corpo começa a buscar respostas além da verbal e, com isso, amplia-se a comunicação pessoal e coletiva.

As dificuldades em encontrar o ensino formal na linguagem do palhaço fizeram-me indagar se existe, de fato, uma proposta de ensino que possibilite o desenvolvimento do aprendizado na linguagem do palhaço ou a capacidade do indivíduo de ridicularizar-se, o que pode ocorrer por fatores internos ou externos, alheios ao processo cognitivo. No processo de formação dos alunos-palhaços, o procedimento não é diferente ao processo dos alunos-atores. Cada turma necessita de improvisações e jogos pertinentes às particularidades de cada participante. Por isso, um jogo como o *tapinha-não-dói* atinge os objetivos rapidamente em uma turma e, em outra, isso pode não ocorrer.

Um jogo utilizado para iniciar essa abertura na turma para o processo da improvisação chama-se *linha cruzada*.

brincadeira da Linha cruzada

Objetivo: estimular a improvisação, memória, criatividade, atenção, sustentação do jogo.

Descrição: a turma é disponibilizada em um grande círculo, de praxe, a primeira *linha* a circular pela roda será o nome dos participantes. Para tal, deve-se colocar uma bola em jogo e o participante que possui a bola deve buscar outro participante com o olhar; ao encontrar alguém, deve falar em voz alta o próprio nome e, depois, o nome da pessoa que encontrou, para depois lançar a bola. Esse procedimento garante à pessoa que irá receber a bola, o tempo necessário para preparar o próprio corpo para pegar a bola lançada.

Deixa-se circular a bola com nome durante o tempo necessário para que a brincadeira seja compreendida pelos participantes. Passada essa fase, instala-se a segunda *linha* no jogo. A segunda *linha* é escolhida na hora, sendo que, a escolha do participante deve ser mantida nos dias subsequentes. Inicia-se por uma ordem circular de escolha do nome de uma fruta. O professor demanda a um participante da roda para que escolha o nome de uma fruta qualquer e diga-o em voz para que todos possam escutar. A pessoa ao seu lado (direita ou esquerda), por sua vez, escolhe o nome de outra fruta e fala em voz alta. Depois disso, ela aponta a primeira pessoa que escolheu a primeira fruta, fala o nome escolhido e finaliza falando o nome da sua própria fruta. A terceira pessoa ao seu lado faz o mesmo procedimento: escolhe o nome de uma fruta e fala em voz alta; aponta para a primeira pessoa e fala o nome da fruta escolhido por ela, aponta para a segunda pessoa e fala o nome da fruta dela e finaliza falando novamente o nome da própria fruta. Com isso, garante-se aos integrantes do jogo, o tempo necessário para memorizar o nome de todas as frutas e a sua correlação com cada participante. Ao finalizar a roda e as escolhas dos nomes das frutas, deve-se retomar o jogo. A bola continuará circulando e, com o ela, o nome dos participantes. Não se pode esquecer que antes lançar a bola, o participante escolhe outra pessoa para receber a bola e, com isso, fala o próprio nome e, depois, o nome da pessoa que irá recebê-la. Quando a bola estiver acontecendo no jogo, o professor incluirá a segunda *linha* na brincadeira. Logo, ele irá falar em voz alta o nome da fruta escolhida de algum participante e observar se este jogador entendeu a proposição na prática. Caso o participante não tenha entendido, o professor deve parar o jogo e chamar a atenção de todos. Deverá lembrá-los que nesse jogo haverá diversos elementos circulando na brincadeira, que naquele momento o segundo elemento é nome da fruta e, como acontece com a bola, ela precisa ser passada para o outro. O procedimento é o mesmo: o jogador que escolheu o nome da fruta, escolhe outro participante e fala o nome de sua própria fruta; depois, fala o nome da fruta do outro participante. Contudo, o jogador que diz o nome da fruta, nessa *linha*, deverá certificar-se de que o outro jogador, dono da fruta pronunciada, ouviu o chamado de sua fruta, e continuou o jogo, ou seja, chamou o outro jogador pelo nome de sua fruta.

Desdobramento I: com o passar do tempo, o jogo da *linha cruzada* deve receber outros elementos. A bola sempre corresponderá ao nome das pessoas, logo, é possível incluir diversas bolas ao mesmo tempo.

Desdobramento II: o professor deve incluir outras *linhas*, como: nomes de veículos de locomoção, partes do corpo humano, cidades, ou objetos de casa. O procedimento para cada inclusão de nova *linha* é o mesmo descrito anteriormente. Quanto mais *linhas* incluídas, maiores são as chances dos jogadores caírem no erro. Acima de cinco *linhas*, os participantes do jogo começam a utilizar o corpo com maior frequência.

Avaliação: capacidade individual de improviso; capacidade do coletivo de sustentação do jogo; envolvimento individual na proposição do jogo e empenho corporal no jogo, dentre outros aspectos

No início, o jogo é fácil, é necessário chamar o outro e isso viabiliza a comunicação. Posteriormente, quando o jogo têm várias linhas cruzadas a atenção dos jogadores aumentam pelo grau de dificuldade da manutenção das linhas. Com isso, faz-se necessário usar outros suportes que não sejam o grito para lhes chamar a atenção. Então, cada participante começa a ter trejeitos significativos para a expressão do próprio palhaço. Quando isso acontece, eles estão com a percepção reduzida de si mesmos, como se fosse uma *cegueira* comportamental, por isso é imprescindível que, em algum momento, lhes seja cobrada a atenção sobre o seu comportamento no jogo. A tensão criada pelo excesso de linhas proporciona essa *cegueira* ou ausência de percepção do próprio comportamento, no instante do jogo. Ao final, o professor deve ressaltar o quanto eles se transformaram no jogo, e se isso lhes era perceptível.

Anna Achcar (2011) dispõe, no artigo *A formação do palhaço de hospital: regras e transgressões*, publicado no volume 2 do livro *Teatro: ensino, teoria e prática*, questões sobre práticas de ensino da linguagem do palhaço e diz que são muito próximas umas das outras e que quase todas possuem o mesmo objeto. Possivelmente, essa proximidade é ocasionada por se tratar da formação de novos palhaços e da linguagem em questão. Os procedimentos utilizados nos processos de formação baseiam-se em alongamentos e aquecimento do corpo do participante, brincadeiras/jogos, improvisações,

conselhos, *dicas* de registros em filmes de grandes mestres, exposições do ridículo individual e demanda de apresentações no picadeiro/palco. O que diferencia, de fato, um processo do outro é o acesso às informações, a experiência de cada professor, o plano de aula em relação ao tempo de aplicabilidade do conteúdo, dentre outros pontos. No Programa *Enfermaria do Riso* em que atua, Anna Achcar (2011, p. 96) diz que o estudante atua como enfermeiro-palhaço. Contudo, para sê-lo, o estudante deve seguir, obrigatoriamente, um curso prático e outro teórico por pelo menos três semestres letivos consecutivos. Anna Achcar observa:

No curso prático, intitulado Jogo e Relação, inicialmente, ministram-se jogos de integração que ajudam na formação de um grupo forte e coeso capaz de sustentar as variações das experiências que se sucederão. Gradualmente introduzem-se exercícios que ativam a percepção do espaço, do outro, da noção de tempo, como elementos do jogo. Adota-se o uso do objeto, da palavra e do gesto, na perspectiva de um estudo rítmico da ação. Inicia-se o trabalho sobre o palhaço como um estado do ser, incentivando a procura do lugar de descoberta dessa natureza em cada um dos participantes, articulando a criação de relações pessoais, intransferíveis e específicas com a realidade que o cerca. Afastando a ideia de que há um personagem palhaço a ser criado, afirma-se através das proposições, a necessidade de que cada um trabalhe intensamente sobre sua imaginação. Dando prosseguimento à formação executam-se exercícios que possibilitam a revelação e o desenvolvimento das habilidades particulares de cada um. Propõe-se a cada um a criação de um repertório próprio de ações que sustente a sua visão de mundo, sua lógica. Experimentam-se objetos, adereços, roupas e maquiagem do palhaço na tentativa de afirmar uma identidade para ele. Introduce-se o trabalho sobre formação da dupla: surgem *branco* e *augusto*, duas qualidades de atuação que se alternam segundo as exigências da situação em jogo. No curso, o palhaço é exercitado na perspectiva da máscara e da contra-máscara. Prossegue-se sobre a afirmação do palhaço como sujeito risível, incentivando os estudantes a desnudarem os aspectos ridículos e grotescos da sua máscara. Finalizando aplicam-se exercícios que procuram trabalhar, principalmente, as relações do palhaço com o seu público, neste caso, aquele que frequenta o hospital. A ideia de que o palhaço só existe quando há o outro que se interessa por ele é praticada através de exercícios de improvisação apresentados a uma plateia de convidados e, por meio de exercícios de simulação de ambientes. Incentivam-se os palhaços a criarem pequenas ações com objetos do universo hospitalar, e a desenvolverem curtas entradas cênicas onde possam treinar suas habilidades como enfermeiro-palhaço. O que está em jogo é a sua capacidade de afetar esse seu público particular na sua

possibilidade de transgressão. Provocar no outro, por meio da experiência do humor, potência, alegria e liberdade. Dependendo do seu aproveitamento e seguindo as orientações para a entrada no hospital, o estudante inicia ao final do terceiro semestre o seu estágio como enfermeiro-palhaço. (ACHCAR, 2011, p. 97 in MERISIO & CAMPOS).

As experiências relatadas por Achcar descrevem alguns procedimentos utilizados no processo de formação do ator enfermeiro-palhaço que possuem objetivo igual ao de quaisquer outros modelos de formação de novos palhaços. Dentre eles, destaca-se: a criação de um grupo forte e coeso, a elaboração e execução de jogos que despertem a percepção do corpo, do espaço, do tempo e do outro, a busca da compreensão das relações que envolvem o ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo, o palhaço como sujeito risível e ridículo incentivado pelo desnudamento de sua máscara, a necessidade de estar diante do outro (público) e o improviso como recurso do jogo.

Outro ponto importante a ser observado, refere-se à colocação: "o que está em jogo é a sua possibilidade de afetar esse público particular na sua possibilidade de transgressão". (ACHCAR, 2011, p. 97 in MERISIO & CAMPOS).

Em sala de aula, os exercícios e jogos que utilizo evoluem de acordo com o processo de aprendizado dos alunos. No começo, o picadeiro lhes é apresentado de forma simples e sem muito compromisso.

Exercício ***Entrada de picadeiro***⁵¹

Objetivo: aprender a entrar em picadeiro, apresentar o palhaço para o público e sair de cena.

Descrição: dois alunos entram, cada qual de um lado da empanada, correm em semi-círculo diante do público, sempre olhando a plateia nos olhos, param diante da empanada, dão um salto, olham a plateia, se olham, olham para a plateia, saltam e refazem o percurso da corrida para sair de cena. Toda essa sequência deve ser percorrida ponto a ponto, caso a desobedeçam, o professor deve cobrar e lembrá-los. Muitos esquecem de olhar a plateia ou

⁵¹ Aprendido na escola Le Samovar.

de saltar na chegada ou na saída, ou de refazer o percurso de retorno na saída de cena.

Desdobramento: mesmo procedimento que o anterior, contudo, quando derem o primeiro salto, os alunos se olham e o primeiro que estiver olhando o colega ao lado, deve voltar a face do rosto para o público e dizer o seu nome e aguardar a reação do espectador; o segundo aluno aguarda a reação do público sobre a escuta do nome de seu colega, dá um passo à frente e diz o seu nome, aguarda a reação do público, depois os dois alunos se olham, olham para o público, saltam e saem de cena respeitando a regra do exercício de sempre sair olhando para a plateia.

Avaliação: memorização das etapas (individual), percepção do corpo, espaço e tempo; desnudamento do ridículo pessoal.

No começo, as etapas parecem simples, banais, mas, quando o professor e os outros alunos apontam as falhas cometidas pelos alunos que executam a tarefa, a frustração recai sobre eles por serem taxados de fracassados. O fracasso, à primeira vista, nunca é visto de forma positiva. A cobrança pessoal do aluno para atingir o sucesso em qualquer tarefa que lhe for atribuída é e será sempre muito grande e pesada. Nesse momento, cria-se a oportunidade de lembrá-los de que, na poética do palhaço, o sucesso nem sempre é bem-vindo, que o erro é o centro das suas atividades e que ele não foi, não é e nunca será perfeito. O palhaço vive e sempre viverá pleno com isso. O palhaço lida com o fracasso no seu dia-a-dia e seu estado ingênuo permite que viva bem com isso. Freud nos faz refletir sobre o estado ingênuo quando diz:

O ingênuo ocorre quando alguém desrespeita completamente uma inibição, inexistente em si mesmo – portanto, quando parece vencê-la sem nenhum esforço... Para reconhecer o ingênuo, devemos saber que a inibição interna está ausente na pessoa produtora. Apenas quando estamos certos disso é que nós rimos ao invés de indignarmo-nos. Assim tomamos em consideração o estado psíquico da pessoa produtora, e nos introduzimos nele, tentando compreendê-lo por comparação com o nosso próprio. Tais processos de empatia e comparação é que resultam na economia da despesa, que descarregamos pelo riso. (FREUD, 1969, p. 172 -175).

E não importam quais são as motivações para as entradas do palhaço no picadeiro, no palco ou em cena: se improvisará com algum objeto plantado na cena, se executará uma canção, tocará um instrumento, interpretará um soneto de William Shakespeare ou executará uma coreografia. Para entender como funciona na prática, o professor demanda ao (s) aluno (s) um jogo de improviso sobre uma canção, com ou sem coreografia. Esse aprendizado pode ocorrer de forma simples, com um aluno, ou de forma mais avançada, com três alunos.

Jogo **canto e coreografia/dança**⁵²

Objetivo: improviso, memória, lidar com o erro, elevar o prazer de estar em cena.

Descrição: o aluno posiciona-se atrás da empanada do picadeiro, coloca o nariz, realiza a entrada de picadeiro, descrita anteriormente, posiciona-se e canta uma canção por ele conhecida. Essa canção deve ser sempre executada para o público, ele pode se emocionar, se envolver corporalmente (dançar), mas nunca perder o objetivo de cantá-la.

Desdobramento: para dar complexidade à proposição, o professor estabelece que esse mesmo jogo deve ser executado por três alunos, sendo que, eles farão a entrada de picadeiro, se posicionarão diante da empanada e o aluno que estiver entre os outros dois, propõe a canção com execução coreográfica. Obviamente, os outros dois alunos das duas extremidades não sabem qual será a canção e nem sabem a sequência de movimentos propostos pelo companheiro.

Avaliação: o professor e demais alunos devem apontar as falhas dos companheiros, destacar as etapas de entrada de picadeiro e discutir questões como: apoio, segurança, desinibição e prazer.

Henry Miller descreve em *O sorriso aos pés da escada* que essa compreensão da ausência de *juízo* durante a execução do jogo acontece de ambas as partes, tanto da parte do público, quanto da parte do palhaço. A

⁵² Esse exercício é realizado na escola Le Samovar e que, provavelmente, foi criado por Jacques Lecoq.

essa suposta ausência de *juízo* de certo e errado, durante a execução do jogo do palhaço, ele diz:

(...) Bem pequena era a compreensão do público! Bem pequena a compreensão de qualquer um quando o destino estava em jogo! Ser palhaço era ser peão no xadrez do destino. Na pista, a vida não passa de um mundo espetáculo feito de cambalhotas, pontapés – um nunca acabar de fintas e contra-ataques. E era por meio desta vergonha *rigolade*⁵³ que uma pessoa conquistava os favores do público! O idolatrado palhaço! o bem-amado palhaço cujo privilégio especial consistia em reviver os erros, as loucuras, as idiotices, todas as incompreensões que afligem a espécie humana! Ser a própria inépcia era algo que mesmo o mais imbecil dos imbecis poderia entender. Não compreender as coisas, quando tudo é tão claro como a luz do dia; não dar pelo truque, embora repetido milhares de vezes; tactear como um cego, quando todos os sinais indicam a direção exacta; insistir em franquear a porta errada, apesar do aviso de PERIGO! Avançar para dentro do espelho, em vez de torneá-lo; espreitar pelo extremo errado de uma carabina, uma carabina carregada! – nunca as pessoas se cansam destas coisas absurdas, pois há milênios que os seres humanos se enganam no caminho, há milênios que todas as suas buscas e interrogações deságuam num beco sem saída. O mestre da inépcia tem como domínio o tempo inteiro. Só se dá por vencido perante a eternidade...” (MILLER, 1966, p. 80 - 83).

Para melhorar a compreensão e o entendimento dos alunos sobre a sua entrada e o estabelecimento de uma relação com o público desprovida de qualquer intenção, utilizamos o exercício *entrada no picadeiro*. Esse exercício propicia outros aprendizados aos alunos porque o professor, em consonância com a turma, pode realizar a revisão das sequências e formular questões, como: o aluno conseguiu cumprir todas as etapas do exercício? Se a resposta for negativa, a pergunta recai sobre o aluno: qual (ou quais) etapa(s) o aluno se esqueceu de realizar? Teve consciência disso no momento em que realizava as etapas? O que te fez ficar *cego*? O que te fez provocar os erros? Lembrou-se de respirar dentro da sequência? Por que não respirou? Percebeu as tensões no corpo? Por meio desse questionamento, inicia-se o processo de escuta de si mesmo no jogo cênico.

Tenho percebido que a maioria dos alunos sequer consegue respirar quando está em cena. A musculatura corporal ganha uma tensão

⁵³Do francês: gracejo, galhofa.

desnecessária e bloqueia a entrada e a saída do ar. O ato de respirar dentro da cena fica tão reduzido, numa quantidade e qualidade tão pequenas, que o público não consegue perceber sequer a entrada e a saída do oxigênio no corpo do ator/palhaço. Sobre essa questão, costumo utilizar a imagem de um balão de ar que infla quando o ar entra, e que esvazia, quando o ar sai de seu corpo. O tempo do ato de respirar pode auxiliar o aluno a encontrar outras respostas para aquilo que experimenta.

Pode-se potencializar ainda mais a atenção do aluno/palhaço, ao demandar uma entrada de picadeiro com mais colegas de sala de aula, chegando a se ter três pessoas em cena ao mesmo tempo. Para tanto, outro exercício muito utilizado é o da *entrada de picadeiro para execução do jogo dos cinco números*.

Jogo dos cinco números⁵⁴

Exercício: entrada de picadeiro com competição dos *cinco números*, feita por palhaços.

Objetivo: aumentar a percepção pessoal, percepção espacial e de tempo; percepção sobre a respiração do próprio corpo, memorização e poder de imaginação.

Descrição: os dois entram por lados opostos, fazem uma pequena corrida em forma de semi-círculo diante da plateia e mantêm o olhar fixo nela durante todo o percurso até parar de frente ao ponto central. Os dois param, dão um pulo, se olham, o primeiro que estiver sendo olhado, vira para a plateia e apresenta o seu nome e diz: "meu nome é (...) e estou representando a comunidade (...)". Em seguida, respira, olha para o companheiro de jogo e o seu companheiro repete a mesma sequência: "meu nome é (...) e estou representando a comunidade (...)". Os dois se posicionam um de frente para o outro, à distância de um braço e realizam o jogo da contagem dos *cinco números*, isto é, de um a cinco. O jogo da contagem dos *cinco números* é simples: o aluno que começa a contar dá um pulo ao mesmo tempo em que diz "um", o outro fica parado e diz "dois"; a contagem volta para a boca do primeiro, que agacha dizendo "três"; o outro mantém-se parado e diz "quatro", e o outro dá um tapa na testa

⁵⁴ Esse exercício é realizado na escola Le Samovar e que, provavelmente, foi criado por Jacques Lecoq.

do colega dizendo "cinco". Reinicia-se a contagem. Desta vez, o aluno que falava os números pares irá falar os números ímpares e outro fará a contagem dos números pares. Haverá, portanto, uma inversão de tarefas e de contagem. As possibilidades de erro aumentarão, por isso, a cada erro por parte de um dos dois jogadores, o professor pode atribuir pontos ao jogador que está sabendo executar para provocar o *perdedor* e ver como o *ganhador* se comporta. Logo, a cada ponto concedido, os jogadores olham para o público e triangulam a sensação do ocorrido, ou seja, o jogador que errou deve ter um tempo suficiente para trabalhar a sensação da perda, e o que não errou, a sensação da vitória. Pode-se solicitar uma dança da vitória do aluno que não perdeu ponto. Isso aumenta ainda mais as diferenças entre quem ganha e quem perde no jogo, aumenta os níveis do estresse na brincadeira, a força da disputa e ressalta-se o fracasso. Se os jogadores estiverem executando o jogo sem vontade, como se fosse um exercício de sala de aula, o professor pode parar o jogo, penalizar os jogadores e lembrá-los de que cada um está representando uma nação e que esta nação está assistindo à disputa pela televisão e que todo o seu país está observando cada jogador.

Avaliação: observar o desenvolvimento individual e da dupla durante a execução do jogo; analisar o cumprimento dos objetivos propostos.

Outra ação auxiliou esse processo do aprendizado do conteúdo, quando os alunos começavam a se apropriar da técnica da triangulação e não conseguiam mantê-la, salvo quando lhes era alertado. Eu entrava no espaço da experimentação, aplicava uma fita crepe no chão e marcava os pontos da sala onde a triangulação não podia deixar de acontecer. Com isso, eles podiam mergulhar tranquilos na improvisação, no seu mundo da imaginação, e retomar a memória da obrigação do aprendizado do dia: executar a triangulação durante o seu improviso. Logo, sabendo ou não como executá-la, eles destinavam essa atenção no espaço demarcado para olhar para o público e voltar para o seu jogo. Essa parte do processo de aprendizado dos meus alunos demandou muito tempo das aulas porque, primeiramente, iniciamos esse aprendizado com um objeto (bola) e com dois alunos, explico para todos como o exercício deve ser executado e em seguida eles formam duplas e experimentam diante da turma. Em um segundo momento, retiro a bola e

transfiro o aprendizado da triangulação para a disputa na ocupação do espaço. Para isso, aplico o exercício que denomino de triangulação no passo-a-passo.

Exercício **Triangulação no passo-a-passo**⁵⁵

Objetivo: aplicação do processo de triangulação na cena, no jogo ou no improviso.

Descrição: os alunos saem de trás da empanada e entram em cena com um passo apenas, param e se olham. O primeiro que olha o companheiro inicia o processo, logo, ele vira o rosto rapidamente para não deixar o companheiro de cena na dúvida, olha o espaço para onde vai dar o passo, olha para a plateia, confirma a escolha feita olhando de novo para o ponto escolhido, dá o passo, olha para a plateia novamente, apresenta-lhe uma reação física-emocional do feito, olhando para o próprio corpo e, finalmente, olha para o companheiro de cena. Depois de olhar para o companheiro de cena, os seus olhos sempre ficarão com ele, até ser olhado de novo. Não pode abandoná-lo porque tudo que ele faz poderá lhe provocar uma reação, uma intenção que será desencadeada e revelada para o público, no momento que receber o olhar do seu companheiro de cena.

Avaliação: todos os alunos-espectadores devem ficar atentos aos colegas que estão em cena para poder avaliar o desempenho deles ao final, avaliar cada aluno individualmente, observar o conflito existente entre o domínio do espaço e a relação com o corpo do companheiro de cena.

Atenção: esses exercícios e proposições tomam muito tempo. Em uma turma de 28 alunos, por exemplo, uma aula de 3 horas seria suficiente para cada dupla passar pela experiência apenas uma única vez.

A maior parte da metodologia aplicada impulsiona a performatividade dos alunos. Elyse Lamm Pineau⁵⁶ em seu artigo *Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva* (1994), revisado e publicado no livro *Performance, performatividade e educação* (2010), relata que o ato performativo do jogo permite uma compreensão cinética e

⁵⁵ Exercício aprendido com Hilary Chaplain.

⁵⁶ Elyse Lamm Pineau é professora no Departamento de Comunicação de fala na Southern Illinois University, Carbondale. Sua tese de doutorado é sobre Estudos da *Performance* da Northwestern University (1990).

sinestésica das reais experiências vividas e imaginadas, a despeito das responsabilidades e culpabilidades que, em geral, atendem a tal experimentação (PINEAU, 2010, p. 89).

Além da sala de aula, o professor pode demandar aos alunos a frequentarem as salas de teatro, circos e festivais de palhaços. Essa experiência como espectador de outros palhaços pode ser de grande valia para aprenderem como esse outro palhaço se utiliza de signos, símbolos e da técnica da palhaçaria em suas encenações. Essa ação viabiliza comparações entre as experiências dos alunos em processo de formação com as dos palhaços que atuam profissionalmente. Esse processo realimenta a investigação da linguagem da palhaçaria. Os alunos quando estão na situação de espectador, apreciando a ação da poética do aluno-palhaço, observando a sua capacidade expressiva ou o domínio de público.

Como os festivais de palhaços, temporadas de espetáculos de palhaço ou a presença de circos na cidade são eventos pontuais, utilizei outra forma de estimulá-los. Cataloguei diversos endereços eletrônicos de vídeos na internet, no site do *youtube* ou *dailymotion*, e envei para os endereços eletrônicos dos alunos, durante todo o semestre. As discussões em sala de aula alimentavam a seleção de vídeos e, a cada fim de semana, dois ou três vídeos eram normalmente enviados, de forma alternada, isto é, uma cena de número clássico e outra cena de número contemporâneo.

A próxima sessão destaca o impacto dessa experiência na sala de aula, tendo uma atenção especial às falas dos alunos que cursaram a disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas 1, no Departamento de Artes Cênicas da UnB.

3.3 Sobre a formação de novos palhaços na Universidade de Brasília.

Embora nem sempre o tenha sabido, o palhaço exerce em mim uma atração profunda, justamente porque está separado do mundo pelo riso. O seu riso nada tem de Homérico, é um riso silencioso, o que nós chamamos um riso sem alegria. O palhaço ensina-nos a rir de nós próprios. E este nosso riso nasce das lágrimas. (MILLER, 1969, p. 119).

Esta seção vem tratar da análise reflexiva do impacto da metodologia aplicada na disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas I e II, no primeiro e segundo semestres de 2011, na Universidade de Brasília. Além de ter sido uma disciplina de caráter de prática de docência para este pesquisador, ela também permitiu aos alunos matriculados e interessados na linguagem do palhaço, espaço para experimentação, exposição e pesquisa do ridículo e da busca pessoal do palhaço.

Entre tantas considerações, esta seção busca, particularmente, apontar questões relacionadas às vivências estéticas, éticas, educativas e correlacionar as vozes dos alunos à voz do professor. A linguagem do palhaço faz uso do corpo em cena e isso, fatalmente, possibilita diálogos com a linguagem teatral, a dança, música, mímica, pantomima, etc. Para J. Guinsburg:

A utilização do corpo como meio de expressão artística, tende hoje a recolocar a pesquisa das artes no caminho das necessidades básicas, retomando práticas que são anteriores à história da arte, pertencendo à própria origem da arte. (GUINSBURG, 2007, p. 51).

Se não há consonância nessas vozes, não há problema; o importante é descobrir como essas vozes se comunicam e se permitem comunicar. Uma forma de ouvir as vozes dos alunos foi a aplicação de um questionário. Os alunos passaram pela experiência metodológica aplicada na disciplina e, ao final, foi aplicado um questionário contendo dezesseis perguntas:

01) A linguagem do palhaço possui características próprias ou pode ser vinculada à linguagem teatral? Qual é o diferencial que a arte da palhaçaria possui? Você consegue elencar esse diferencial tendo como comparação a arte teatral?

02) A técnica aplicada no decorrer da disciplina foi suficiente para seguir utilizando-a daqui para frente?

- 03) Enumere alguns fatores, em relação à linguagem do palhaço, que tiveram impacto sobre você.
- 04) O tempo da carga horária da disciplina foi suficiente para o seu tempo pessoal de entendimento e domínio sobre o conteúdo ministrado?
- 05) Os textos teóricos/referências contribuíram de alguma forma para o melhor entendimento do trabalho realizado durante a disciplina?
- 06) A relação com o espaço da sala de aula interferiu de alguma forma no seu processo de assimilação da técnica e do conteúdo?
- 07) A relação com os outros alunos/participantes facilitou ou dificultou o seu processo pessoal de assimilação da técnica ou do conteúdo?
- 08) A relação aluno-professor foi determinante para o seu desenvolvimento durante a disciplina?
- 09) Você consegue refletir sobre sensações na relação conteúdo-metodologia aplicada, aprendizado e professor, tais como: prazer, ambiente com baixo nível julgamento, imposição, aceitação pessoal e da turma?
- 10) Esse curso poderia ser aplicado em um curso de graduação, ou apenas um curso de extensão seria suficiente para sua própria existência?
- 11) Você já experimentou outros formatos de aplicação da linguagem do palhaço, tais como oficinas, vivências, retiros, curso de extensão? Se sim: Consegue realizar uma reflexão comparativa sobre o diferencial de cada um?
- 12) O seu corpo e a sua mente conseguiram assimilar as informações ministradas nesse curso? Considerando que existe um diferencial entre o entendimento/compreensão e a execução, quais são as dificuldades que o travam ou o bloqueiam quando você está executando um jogo/exercício? Quais são as suas maiores dificuldades após o momento em que os comandos de um determinado jogo/exercício são propostos? E, no final, quais são as sensações e/ou sentimentos que ficam quando você finaliza determinado jogo ou exercício?
- 13) Quanto ao fator *tempo*, a permanência a longo prazo em determinado assunto/jogo/exercício, contribui para sua melhor assimilação/aprendizado?
- 14) A relação com a plateia em sala de aula, realizada pela presença dos alunos da disciplina, foi suficiente para encorajar o enfrentamento de uma plateia desconhecida? Gostaria de ter tido a oportunidade de ter passado pela experiência do encontro com essa plateia desconhecida ao longo desse

processo? Por quê? O que você acha que alteraria no seu processo pessoal de aprendizado?

15) Os recursos apresentados foram suficientes para o encaminhamento de processos criativos? Faltou alguma coisa nesse quesito? Quais foram as suas necessidades?

16) Você acredita que a linguagem do palhaço poder ser transmitida no formato pedagógico de metodologia aplicada à linguagem do palhaço em módulos, experimentos, conselhos, vivências? Quais seriam os benefícios dessa metodologia na sua carreira acadêmica/artística? Faria um curso universitário de palhaço?

A intenção desse questionário, além da coleta de dados, foi proporcionar uma reflexão e uma provocação nos alunos participantes da disciplina de técnica de palhaço. Por outro lado, as respostas forneceram um retorno significativo sobre a compreensão da linguagem trabalhada em sala de aula e sobre os textos teóricos abordados.

A seguir, são transcritas algumas respostas dos alunos para esclarecimento da discussão abordada. A primeira pergunta, que procura saber se a linguagem da palhaçaria é a mesma da arte teatral, provoca muita discussão. Muitos observam que, embora ambas sejam cênicas, existe um diferencial. Isto não se pode contestar: as duas linguagens são cênicas e performativas. Geralmente, evito dizer que a palhaçaria é uma linguagem teatral, porque boa parte do entendimento da linguagem teatral perpassa pelo entendimento de uma linguagem que foi analisada em moldes tradicionais de tempo, espaço, dramaturgia, encenação, trabalho de ator, diretor, iluminador e outras funções.

A arte da palhaçaria é uma linguagem cênica que se inicia com a utilização de um número mais restrito de palhaços no espaço cênico. Geralmente, os processos criativos realizados por palhaços utilizam duplas ou trios. Salvo, um ou outro espetáculo que tem seu corpo cênico uma quantidade mais numerosa de palhaço. À exemplo, destaco os espetáculos de palhaços russos *Semianyki*⁵⁷ ou *Slava Snowshow*⁵⁸. Quando vemos um espetáculo de palhaços com mais de três pessoas em cena, observamos que é algo possível

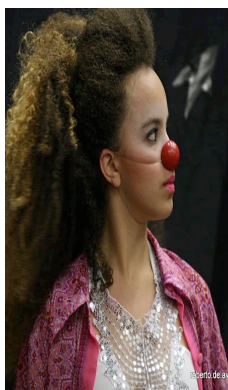
⁵⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=O-EsvT4HFDE>

⁵⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=D7KWOT1A3uY>

de existir. Contudo, o trabalho no processo criativo é um pouco distinto do que o realizado pelas duplas e trios. Nas duplas existe o Maior (Branco) e o Menor (Augusto). Nos trios, existe o Maior (Branco), o do meio (Puxa-saco) e o menor (Augusto). Quando trabalhei com um coletivo de palhaços (oito pessoas em cena), estabelecemos quem era o Maior (Branco); no caso, tive que assumir esse papel, e os outros foram se reagrupando na ordem da inferioridade do poder. Muitos imbecis no jogo, torna-o ainda mais difícil de jogar, mas não impossível.

Ainda com relação às perguntas, observa-se que a transcrição de algumas respostas é feita de acordo com a proposição de cada aluno. Logo, não há correção textual, ortográfica e nem alteração do conteúdo escrito.

A aluna Haila Beatriz⁵⁹ (2011) expressa, da seguinte maneira, a sua visão sobre a arte teatral e a arte da palhaçaria:



A linguagem do Palhaço possui características próprias mas, pode ser vinculada a linguagem teatral. O diferencial da arte da palhaçaria é a preocupação técnica com a triangulação, a escuta da plateia e do parceiro palhaço, a lida com o improviso, com o acaso e com o risco.

Em um espetáculo teatral a interferência do público pode ser ignorada. Já em um número clownesco pode ser aproveitada, no teatro você decora o texto fechado com indicações exatas. Já na palhaçaria existe a abertura para o improviso e a criação de novos textos. É o aqui e agora. Para a plateia tudo deve parecer Fresco! (BEATRIZ, 2011).

E Hanna Heitsch (2011) diz o seguinte:

Se considerarmos arte teatral a interação/relação entre ator e a platéia, posto que mesmo que a plateia se posicione como espectador passivo ela não deixa de participar e intervir em algum nível da apresentação, podemos sim dizer que a arte do palhaço é uma arte teatral. Como linguagem, no entanto, possui algumas características específicas que hora a diferencia, hora a aproxima dos métodos de composição teatrais correntes. O improviso é algo que a aproxima de alguns métodos, por exemplo, já a exposição do eu, do erro, da própria ingenuidade é algo que a distancia da criação milimétrica de um personagem. Em geral para o palhaço o que mais escondemos no dia a dia aparentemente é o que mais provoca o riso da platéia.

Ainda assim uma boa cena apresenta um conflito, como alguém que quer alguma coisa e não consegue, que seria um

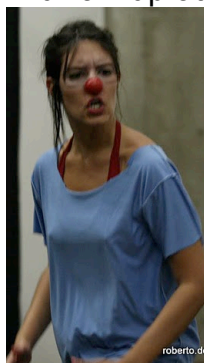
⁵⁹ Foto: Roberto D'Ávila. Palhaça: Haila Beatriz, Disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas/UnB, 1º/2011.

princípio básico de qualquer dramaturgia. No caso de uma dramaturgia convencional, porém, cria-se um mundo/ambiente onde estão inseridos os personagens com suas regras, como por exemplo um mundo onde alienígenas que venham do planeta kripton são capazes de voar sob a influência do sol amarelo. Tais regras devem ser seguidas até o fim da história para que o espectador compre como verdade o que está sendo dito. No caso do palhaço a possibilidade de quebra destas regras determinadas parece também atrair o riso e atenção constante da plateia, como por exemplo um lago imaginário cheio de Jacaré que o palhaço atravessa com muita dificuldade e numa volta desesperada ele tem a possibilidade de desaparecer com o tal lago desde que para tanto ele crie uma cumplicidade com a plateia e a faça entender a sua necessidade. O palhaço é o deus criador do seu universo e por isso pode modificá-lo ao seu bel prazer, só devendo se submeter à plateia que é sempre maior do que ele.

Outro ponto bastante relevante é a escuta da plateia. No caso da arte da palhaçaria o riso é um medidor bastante evidente da sua aceitação, bem como outras reações que o público pode vir a ter, incluindo o silêncio, que pode ser uma forma bem eficiente de se dizer que não se está agradando. Essa escuta deve se tornar cada vez mais acirrada e junto com ela o desapego do que se está fazendo e a capacidade de se renovar imediatamente em cena. Essa não é uma técnica comum à arte teatral, mas que se fosse provavelmente traria grandes benefícios.

Já a relação entre o palhaço 'chefe' e o 'mandado' (Branco e Augusto) é algo bem específico do palhaço, pois ele se aprofunda aos limites da estupidez humana e é essa ausência de malícia, ou essa malícia idiota que lhe confere o ar de palhaço. (HEITSCH, 2011).

Luiza Duprat⁶⁰ (2011) respondeu:



Tanto a linguagem teatral quanto a do palhaço possuem características específicas referentes à cada linguagem, ainda que, em alguns pontos, elas converjam. Para mim, o grande diferencial é o contato com a plateia. No palhaço, assim como na performance, é indispensável a presença do público. No teatro também, mas nessas duas artes, o jogo só existe por meio da conexão plateia-palhaço/plateia-performer (DUPRAT, 2011).

A experimentação de uma nova técnica, em um tempo curto de quatro meses de aula, é suficiente para dar o suporte técnico necessário para os alunos seguirem utilizando-a sozinhos? Essa questão é fundamental para

⁶⁰ Foto: Roberto D'Ávila. Palhaço: Luiza Duprat, Disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas/UnB, 1º/2011.

entendermos o que os alunos pensam sobre o próprio aprendizado e o que fazer com ele no seu futuro.

Para Marly Meira e Silvia Pillotto (2010, p. 120): "muitas vezes a falta de tempo é o fator determinante para que o ritmo do corpo seja respeitado, que se encontre o tratamento adequado da execução mais conveniente". Por isso, nesse ponto queria entender melhor como prepará-los para o seu futuro. Qual seria o melhor suporte para deixá-los seguir sozinhos? Durante o semestre, dava-lhes conselhos, chamava-lhes à atenção sobre o trabalho do palhaço, dizia-lhes que a pesquisa nunca acaba e que encontramos um começo nessa pesquisa, mas nunca o fim.

Sobre isso, Bruno Lex (2011) respondeu: "As técnicas ficam em nós, registrada em nosso inconsciente e consciente e, quando nos encontramos em uma situação de improviso, ela vem à tona".

Hanna Heitsch (2011) expõe a sua visão sobre a questão da exposição pessoal na arte da palhaçaria:

A exposição do eu, o improviso, até a exploração do erro, não é nova, embora não seja muito utilizada na arte teatral em si, mas são qualidades de atuação que sempre admirei. A técnica fornecida, porém, retirou do improviso a máscara de impossível que ele possuía pra mim. Talvez pela prática constante, pelos jogos, pelo direcionamento antes de cada improviso, ou talvez apenas pela mudança de foco durante os exercícios, a preocupação ficava muito mais na execução das tarefas requisitadas do que no improviso em si. Já a relação Branco/Augusto me impressionou bastante como composição, que pode ser usada bem para o palhaço, mas em doses menores pode ser usada para composições teatrais convencionais. Outro ponto alicerce da técnica é a triangulação, que me impactou como resultado que apresenta. Porque ela torna a plateia cúmplice, traz para o jogo e assim se torna uma parceira. (HEITSCH, 2011)

Muitos alunos expressam seus sentimentos em sala de aula. Dar-lhes ouvidos e proporcionar-lhes um ambiente agradável para o aprendizado não é uma tarefa fácil nos dias de hoje. Estamos todos atarefados, com problemas pessoais, e o próprio ambiente não colabora. O Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília possui um problema de estrutura física que prejudica todos os professores e alunos: suas salas não possuem isolamento acústico, logo, em determinado momento, algum aluno ou professor

se sentirá incomodado com o som produzido na sala ao lado, acima ou um pouco distante.

O prazer na pesquisa e no trabalho começa pelas pequenas coisas. Desde o desejo de pesquisar até a estrutura criada, todos realizam uma manutenção no estado de prazer. Talvez, esse prazer venha da nossa generosidade. Como a palhaça brasileira, e internacionalmente reconhecida, Ângela de Castro disse: a "generosidade é a arte de dar e receber" (CASTRO, 1997, p. 5).

O maior trabalho em sala de aula é fazer o aluno entender, na prática, que ele pode e deve amar a si próprio. Muitos odeiam o próprio corpo, o tipo de cabelo ou sua estrutura física. Nesse ponto, Ângela de Castro ressalta a importância de amar primeiramente a si mesmo, para depois amar o outro, a plateia. A arte da palhaçaria é uma arte de amor, até porque o palhaço encontra-se desnudo de quase tudo e está sempre aberto para o público; sua alma é plena e é acompanhada pelo espectador durante todo o seu percurso no picadeiro/palco. Caso isso não ocorra, o público sentirá falta dessa relação e tomará uma postura evasiva e fria para com ele. Os palhaços que são "sem-vergonha", que amam incondicionalmente, que se expõem em tudo, ao ridículo, às emoções, à imaginação e à própria verdade são rapidamente absorvidos pelo seu público e são amados à primeira vista.

Em sala de aula, sempre temos esses exemplos: existe o aluno que dificilmente consegue essa conexão com a sua plateia e existem outros que mal entram em cena, e o público já começa a rir e a querer que fique ali por horas e horas. A arte da palhaçaria, portanto, fornece ao ator o entendimento de suas limitações humanas.

Interrogados sobre os fatores da arte da palhaçaria que tiveram impacto sobre os alunos, a aluna Izabela Arrais Parise⁶¹ (2011) respondeu:



Principalmente o fato de trabalhar em cima de suas limitações, de seus defeitos. Para mim, que sou uma pessoa com muita dificuldade de comunicação, poder trabalhar com essa linguagem foi um exercício de grande aprendizagem. (PARISE, 2011).

⁶¹ Foto: Roberto D'Ávila. Palhaça: Izabela Parise, Disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas/UnB, 2º/2011

Sobre a relação com os outros alunos assumindo papel de plateia, a aluna Hanna Heitsch respondeu:

A relação com os outros participantes foi fundamental para a compreensão da técnica, pois só na aplicação, na reação e na avaliação dos resultados, que se faz possível se testar e, dessa forma, se conhecer e se reconhecer como palhaço. Além, obviamente, da realização dos jogos, que não seria possível sem o coletivo. (HEITSCH, 2011).

Sobre a questão da metodologia aplicada, o aluno Vinicius Santana⁶² (2011) expõe sua dificuldade de entendimento em uma determinada parte do processo:



A metodologia, para mim, em alguns momentos, me pareceu confusa, às vezes ficava querendo saber o porquê de tudo, a lógica de tudo, e não conseguia assimilar de imediato o conteúdo. Acho que estar de coração aberto, sem julgamento de certo e errado, dos porquês ao pé da letra, é bem determinante um aproveitamento e aprendizado maior de tudo o que é trabalhado. Fiquei implicando com uns exercícios nos quais a gente fez de contato com a terra, com o ar, com o fogo, fiquei achando muita viagem, sem razão certa de ser. De repente, aquilo que era buscado com tais exercícios poderia ter sido alcançado de outras formas mais claras e menos viajadas. Bem, mas é uma sensação minha. Não quer dizer que sejam exercícios ruins. A Diferença que faz quando um professor tem prazer em dar sua aula, em passar seus conhecimentos, o tesão que tem em ministrar a aula é enorme! Acho que é bem assim: eu contagio o outro e faço acontecer a partir do meu querer, do meu tesão, da minha paixão. E isso tudo o professor ministrante tem de sobra. (SANTANA, 2011).

A grande questão da arte da palhaçaria é a visão particular que os palhaços têm do mundo. Jacques Lecoq (2010, p. 53) procurou proporcionar o fortalecimento do discurso de seus alunos e, para isso, convidou-lhes para observar a si mesmos e a oferecer seu próprio discurso, impresso nas construções de suas cenas. Mesmo que Lecoq sugira temas, faça proposições, provocações ou imponha dificuldades, ainda se observa que tudo isso não terá o menor sentido, se os alunos não possuírem interesse pessoal de falar do

⁶² Foto: Roberto D'Ávila. Palhaça: Vinicius Santana, Disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas/UnB, 1º/2011.

mundo, por meio do seu olhar. Para Lecoq, a contradição pode sempre estar presente nas falas dos alunos, como observa-se neste trecho:

No entanto, muitas vezes os alunos são contraditórios. É preciso, ao mesmo tempo, ouvi-los e não escutá-los demais. É também necessário opor-se, brigar, para levá-los a um verdadeiro espaço poético. Algumas vezes, essa dimensão é difícil de atingir. À sua falta de imaginação, é preciso responder com o fantástico, com a beleza, com a loucura da beleza. (LECOQ, 2010, p. 53).

As dificuldades estão em ambos os territórios: do professor e do aluno. Por isso, as respostas podem ser justas ou injustas, de acordo com cada situação e cada aluno. Alguns são mais sensíveis, mais susceptíveis e encaram certas respostas como *juízos* e acabam gerando um bloqueio. Todo o cuidado é pouco. Deve-se sempre alertá-los a respeito do princípio da verdade como máxima do relacionamento em sala de aula. O aluno expressa, expõe, sente, comunica, cala-se, observa, pergunta, ouve e fala com verdade. O professor, também. Logo, todos estão expostos para ouvir tudo com inteira responsabilidade e para arcarem com todas as consequências. O receio desse tipo de compromisso desaparece, e a maioria se sente à vontade para expor, falar, olhar, sentir, expressar-se cada vez mais com verdade na sala de aula, até mesmo quando é necessário emitir uma opinião para o colega que experimentou determinado exercício, jogou sozinho ou com outro (s) colega (s).

A busca de dinâmicas pode ser realizada de diversas formas, e uma delas é a pesquisa dos elementos da natureza. Quando propus a pesquisa com os elementos terra, ar, fogo e água, tive o objetivo de pesquisar as dinâmicas de movimento que esses elementos podem fornecer ao ator/palhaço. Outra maneira interessante para pesquisar a qualidade do movimento é a utilização de outras matérias: a madeira, o papel, o papelão, o plástico, o metal ou o balão, que infla e esvazia quando segurado na mão, ou que sai enlouquecido quando solto na sala.

Muitos desses experimentos foram realizados na escola Le Samovar e vieram da escola Jacques Lecoq onde, até hoje, são propostos aos seus alunos. Por meio desses exercícios, busca-se o estudo das dinâmicas do movimento. Por isso, primeiro observo e analiso como o movimento se realiza na matéria-prima, para depois, experimentá-lo com o meu corpo. Nota-se que

não existe facilidade na execução desse experimento, mas, lendo sobre os porquês de sua aplicação, percebe-se também que ele é viável e produtivo para o processo de formação do aluno. Lecoq, por meio da metodologia das transferências, buscou compreender os elementos da natureza como um processo de dinâmica corporal:

As identificações constituem um momento de trabalho, e devem reverter para a dimensão dramática. Para isso, utilizo a *metodologia das transferências*, que consiste em apoiar-se na dinâmica da natureza, dos gestos de ação, dos animais, das matérias, para daí, servir a finalidades expressivas, com o intuito de interpretar melhor a natureza humana. A meta é atingir um nível de transposição teatral, fora da interpretação realista.

Duas abordagens são possíveis nessa metodologia. A primeira consiste em humanizar um elemento ou animal, dar-lhe um comportamento, fazer com que tome a palavra, colocá-lo em relação com outros... Fazer o fogo falar é expressar a angústia ou raiva. Humanizar o ar é realçar a falta de pontos de apoio, o movimento perpétuo, os ritmos indecisos do vento que se movimenta para lá e para cá, sem nunca prender-se a lugar algum.

(...)

Interpretar uma árvore (terra⁶³) a ponto de fazê-la falar e agir como um personagem humano é comprometer-se em uma transposição poética do personagem. (LECOQ, 2010, p. 80).

Todo esse trabalho com os elementos da natureza concentram no corpo do ator/palhaço a possibilidade de conhecimento, experimento e potência expressiva. Todavia, outra possibilidade suscitada são as emoções dramáticas que encontram caminho para se expressarem (LECOQ, 2010, p. 81). Essas experiências variam do silêncio e da imobilidade ao movimento máximo; ocorrem por numerosas dinâmicas intermediárias e nuances imperceptíveis ao ator, e permanecem para sempre gravadas em seu corpo. Com isso, na hora necessária, despertarão, quando convier. Lecoq anuncia: "a natureza é nossa primeira linguagem. E o corpo rememora!" (LECOQ, 2010, p. 81). Toda essa experimentação, portanto, se valida, pois será rememorada no corpo desses alunos/palhaços e transformada em estética nos seus processos criativos.

O aluno do departamento de Música da UnB, Marcus Eduardo Santos Diniz, expressa sua experiência na disciplina Técnicas Experimentais em Artes

⁶³ Inclusão da palavra terra no texto porque o elemento 'terra' ganha a ressignificação da árvore para o corpo do ator ganhar o eixo e poder se locomover com a sensação de estar plantado no chão.

Cênicas e sobre os fatores que tiveram impacto sobre ele, no que se refere à linguagem do palhaço, descreve:

O prazer, a emoção do momento, o erro que vira acerto, a dilatação da realidade, a interpretação dos fatos e palavras ao pé da letra, a fidelidade ao seu sentimento, a possibilidade de “abraçar” o espírito do palhaço 24 horas por dia, o abismo em que você se joga ao entrar no palco sem saber o que vai acontecer, a recompensa do riso ou de qualquer outra reação da platéia. (DINIZ, 2011).

Sobre a pergunta: "O fator *tempo*, ou seja, a permanência, a longo prazo em determinado assunto/jogo/exercício contribui para sua melhor assimilação/aprendizado?" A aluna Yasmin Barroso escreveu: "o tempo para determinados exercícios contribuiu muito para o meu aprendizado, pois a repetição/extensão auxilia no processo de assimilação e aperfeiçoamento das técnicas" (BARROSO, 2011). E sobre a pergunta "Você crê que pode existir uma metodologia aplicada à linguagem do palhaço em módulos, experimentos, conselhos, vivências? Quais seriam os benefícios dessa metodologia na sua carreira acadêmica/artística? Faria um curso universitário de PALHAÇO?" A aluna Clarice César Dias⁶⁴ respondeu:



Creio que em sala ficou bem claro que apesar da intensidade do nosso contato com essa linguagem e do grande aprendizado, ficou ainda muito a ser conhecido, de forma que deveria haver tanto a oportunidade das pessoas independentes de serem atores ou não, em ter esse contato inicial com essa linguagem quanto à oportunidade dos que desejam de se aprofundar nesse território tão vasto. Sendo necessário que esse conhecimento devido a sua amplitude seja organizado em um método que possa ser aplicado a pessoa, independente da familiarização prévia dessa com a linguagem, propiciando assim essa experiência que amplia a sua escuta pessoal, do outro e do ambiente em que vive. (DIAS, 2011).

Questionado sobre a técnica aplicada no decorrer da disciplina e se havia sido suficiente para o aluno seguir utilizando-a adiante em sua pesquisa pessoal, o aluno Pedro Mesquita⁶⁵ respondeu:

⁶⁴ Foto: Roberto D'Ávila. Palhaça: Clarice César Dias, Disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas/UnB, 2º/2011.

⁶⁵ Foto: Roberto D'Ávila. Palhaço: Pedro Mesquita, Disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas/UnB, 2º/2011



Suficiente para me deixar com muita sede de palhaçaria, pois acho que o principal aprendizado que obtive na disciplina é que para ser um bom palhaço, eu vou ter de correr atrás. No entanto, as técnicas apreendidas me serviram em todas as saídas de *clown* que fiz até hoje. Tanto as apresentações no cabaré, quanto as saídas no hospital.

Com relação à pergunta: “Você consegue refletir sobre sensações na relação conteúdo - metodologia aplicada, aprendizado e professor, tais como: prazer, ambiente com baixo nível julgamento, imposição, aceitação pessoal e de sua turma?”, a aluna Luciana Caetano Matias⁶⁶ respondeu:



Observando e refletindo sobre o conteúdo, a metodologia e demais elementos da aula de palhaço 1 pude perceber que esses fatores estavam bem integrados com o objetivo de introduzir da melhor forma a linguagem do palhaço a uma turma que não tinha contato com esse tipo de linguagem. A diversidade da turma possibilitou a observação da metodologia aplicada a diferentes pessoas com suas individualidades e ainda assim a turma em geral pôde conhecer e se familiarizar com o palhaço, mesmo que o objetivo da disciplina não fosse a criação de um palhaço, acredito que cada um pôde vislumbrar sua própria essência e simplicidade e, ainda que de olhos fechados, pôde tocar a faísca de um palhaço dentro de si. (MATIAS, 2011).

No Brasil, ainda não existe uma escola técnica especializada na linguagem do palhaço ou cursos de graduação ofertados pelas universidades. Encontramos oficinas, vivências, *workshop*, palestras, curso de extensão em universidade e alguns cursos específicos, como a escola de palhaços Doutores da Alegria que dão aulas de palhaçaria para os palhaços atuarem em hospitais. Graças às pesquisas de grupos profissionais que contratam os serviços de mestres reconhecidos, as oportunidades de troca de saberes voltam a acontecer nesse vasto território nacional.

A tese de doutorado de Katia Maria Kasper (2004, p.135 - 137) intitulada *Experimentações clownescas: os palhaços e as possibilidades de criação de vida* narra que, antigamente, nos circos tradicionais, o aprendizado do palhaço era realizado com base na observação. Os filhos desses artistas circenses observavam a execução dos números de seus pais, desde sua infância. No livro *Respeitável público... o circo em cena* de Ermínia Silva e Luís Alberto de

⁶⁶ Foto: Roberto D'Ávila. Palhaço: Luciana Matias, Disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas/UnB, 2º/2011.

Abreu (2009, p. 81), em seu segundo capítulo, *A constituição do circo-família (o circo que se vê)*, nota-se que, com relação a esse tipo de formação e aprendizagem, os autores trabalham com a noção de *circo-família* (o circo que se vê). Para Ermínia Silva, o procedimento de manter um modo próprio de socialização, formação, aprendizagem e organização do trabalho, visava manter o circo como um *lugar de tradição*.

Na contemporaneidade, esse tipo de procedimento é alterado, Kasper (2004, p. 136) diz que os atores de teatro começam a se deslocar de suas cidades em busca de conhecimento e, a esse processo, ela aplica o conceito do ator *nômade*. Por outro lado, Kasper (2004, p. 136) relata que essa busca do encontro com grandes mestres da palhaçaria pode acontecer em eventos ou festivais internacionais em suas próprias cidades. Esses grandes eventos contratam os serviços dos palhaços renomados e, além da apresentação de seus espetáculos, aplicam alguns cursos rápidos denominados *workshop*. Nesses cursos, os mestres da palhaçaria falam, mostram vídeos e aplicam exercícios práticos de suas técnicas.

Para Kasper (2004, p. 137), outra forma desse aprendizado acontecer é por meio da prática do artista-palhaço na rua. No Brasil, isso não é muito comum, embora seja em outros países da América do Sul. Na 14ª Convenção de Circo, Palhaços e Espetáculos de Rua, realizada pelo palhaço Chacovachi, em 2010, em Ezeiza, Argentina, impressionou-me a quantidade de jovens artistas (mulheres e homens) que circulavam com seus números pelas praças, feiras e semáforos. A maioria desses jovens artistas de rua sobrevive da *rodada de chapéu* dos seus pequenos números de malabares que, muitas vezes, são associados à corporeidade de seus palhaços. Em entrevista cedida, Maku Jarrak⁶⁷, experiente artista de rua, relatou que todo seu aprendizado veio dessa rotina de apresentações em praças, feiras e semáforos. Para ela, a troca de saberes só veio acontecer depois de ter se casado com Chacovachi. Essa prática da troca de saberes em relação às atividades acontece com mais

⁶⁷ Artista de rua que iniciou sua carreira aos 16 anos como malabarista e equilibrista. Cedeu entrevista durante a 14a. Convención Argentina de Circo, Payasos y Espetáculos Callejeros, que foi postada no dia 20/12/2010 na rede social *youtube* como **Entrevistas: Maku Jarrak - La Conve (Parte 5)**, foi cedida para o canal da E.T.C.A. - Escola Teatral Confins-Artísticos, intitulado como Confins-Artísticos. Maku Jarrak é entrevista por Gustavo Reinecken: http://www.youtube.com/watch?v=r4nhITF6mYg&list=UUtj2Ka9vz2Zh1XsgMBv_dNw&index=1&feature=plcp.

frequência, não apenas com seu companheiro, como também com outros palhaços renomados no mundo afora, quando circula com seu espetáculo pelos festivais internacionais.

Maria da Glória Gohn⁶⁸, em seu artigo *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*, descreve que os processos de educação são realizados pelos modelos formal⁶⁹, não-formal⁷⁰ e informal⁷¹. Os processos de formação de novos palhaços, no Brasil, geralmente acontecem por meio dos modelos informal e não-formal. Muitos aspirantes a novos palhaços buscam sua formação nesses modelos porque não existem escolas especializadas ou mesmo faculdades ou universidades que apresentem cursos na área pretendida. Contudo, a falta de sequenciamento desse aprendizado ou, literalmente, o tempo afastado do estudo dessa técnica ou dos encontros com a plateia pode promover um atraso no aprendizado desses aspirantes a palhaços.

Ao aplicar a metodologia de formação de novos palhaços no departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, deparei-me com o problema de ausência de tempo para tanto conteúdo.

Na primeira turma, aberta no 1º semestre de 2011, programei uma extensa lista de conteúdo que os alunos deveriam receber. Além de aplicar os jogos de aprendizagem da técnica da palhaçaria, eles teriam que construir, paralelamente às aulas, pequenos números. O processo criativo, descrito a seguir, foi adotado para os números a serem trabalhados:

1) Os alunos deveriam formar pequenos grupos, para, juntos, assistirem aos desenhos animados (*cartoons*) de Tex Avery. Aos alunos, foi demandado: observar a situação e personagens; seus objetivos e obstáculos; as rupturas da situação e emoções; a dinâmica da situação e ações; dissociação das ações

⁶⁸ GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. GOHN tem Pós-Doutorado em Sociologia, New School of University, New York, é Professora titular da UNINOVE e da UNICAMP, Pesquisadora I do CNPq. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf> , Data da consulta: 08/07/2011, às 18h.

⁶⁹ A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado.

⁷⁰ A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino.

⁷¹ A educação informal é aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. Ela é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de "progressão".

no corpo das personagens; o olhar para o público; a importância do desejo do personagem (exemplo: quando ele come, ele realmente quer comer).
Avaliação: domínio corporal, capacidade de trabalhar em grupo, empenho na criação artística.

2) Para o segundo trabalho em grupo, foi solicitada a formação de pequenos grupos para criação de uma coreografia. Os alunos deveriam formar os grupos para aprenderem a trabalhar com a ideia do outro em consonância com a sua. A música foi de livre escolha do grupo e a criação coreográfica também. Contudo, eles precisavam dominar a sequência de movimentos, escolher uma estética visual para o grupo (figurinos) e apresentá-la em sala de aula; esse trabalho de escolha da música e elaboração da coreografia deveria ser realizado como trabalho extraclasse.

Avaliação: criatividade, capacidade de trabalhar em grupo, empenho na criação artística e domínio corporal.

3) O terceiro trabalho demandado em sala de aula foi a construção de um número solo de *anúncio de namoro*. Aos alunos, foi solicitada uma pesquisa nos meios de comunicação impressa (jornais e revistas em geral) e digital (sítios eletrônicos sobre namoro), onde os leitores dessas mídias publicam anúncios de namoro. Cada aluno deveria criar o próprio anúncio e apresentá-lo em sala de aula. A situação armada para essa apresentação foi a seguinte: o aluno colocava sua roupa de palhaço, nariz e saía da empanada como se estivesse em um grande auditório cheio de pessoas solteiras, então, ele fazia o anúncio para alguém desse auditório, com o intuito de já sair dali namorando. O aluno poderia levar um instrumento musical, cd gravado, dançar, enfim, usar todos os meios possíveis para ser desejado.

Avaliação: criatividade, desenvolvimento, aplicação do conteúdo aplicado em sala de aula, motivação, agregação de pesquisa pessoal.

4) Como último trabalho, os alunos deveriam formar duplas e trabalhar um número qualquer onde estivesse claro para o público a relação Branco e Augusto, uma situação criada com início, desenvolvimento e conclusão. As cenas deveriam durar de cinco a oito minutos.

Avaliação: capacidade de trabalhar em grupo, aceitação da ideia do outro, criatividade, aplicação da técnica trabalhada em sala de aula, motivação.

Com o objetivo de encerrar as atividades previstas, os alunos apresentaram um cabaré de palhaços na Mostra de Artes Cênicas - Cometa Cenas - do Departamento de Artes Cênicas da UnB. Para a composição do cabaré, eles poderiam escolher uma ou duas cenas criadas durante o semestre, listadas anteriormente.

Após a conclusão do semestre e a apresentação do cabaré de palhaços da disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas, meu orientador solicitou-me uma revisão da metodologia aplicada nessa turma e pediu-me para reaplicar a metodologia de formação revisada em uma nova turma no 2º semestre de 2011.

Após muito refletir sobre os problemas enfrentados pela primeira turma, percebi que os processos criativos estavam atrapalhando o processo de aprendizagem em sala de aula. Os alunos recebiam uma extensa sobrecarga de trabalho extraclasse que gerava problemas de agenda nos encontros com os outros alunos. A falta de tempo para encontros extraclasse atrapalhou e incomodou muitos alunos. Afinal, a maioria deles estava cursando outras disciplinas que demandavam leituras, ensaios, textos a decorar. O conteúdo programático exposto na sala de aula também foi aplicado de forma rápida, sem tempo para retornar ou refazer os exercícios mais uma vez.

Na disciplina ofertada no segundo semestre de 2011, priorizei a atenção dos alunos ao conteúdo programático de sala de aula. Muitos desejavam fazer a coreografia, o solo *anúncio de namoro* ou a criação em duplas. Eles sabiam desses números, pois a maioria havia assistido ao cabaré de palhaços da primeira turma. Expliquei, então, que o processo dessa disciplina seria um pouco diferente pela falta de tempo e pelo número excessivo de alunos matriculados na disciplina. Estes dois fatores seriam os grandes problemas que a turma iria enfrentar naquele semestre. Os encontros semanais de seis horas não seriam suficientes para abordar tanto conteúdo e revisar diversos exercícios e jogos propostos. Priorizei os jogos, a imersão na técnica do palhaço e, principalmente, os improvisos: solo e em dupla. Considerei que essa aplicação poderia dar uma excelente base de formação e que, bem aprendida pela turma, poderia ser utilizada em qualquer processo criativo futuro.

Ao final do semestre, apresentamos o cabaré de palhaços composto de: entradas de picadeiro, trios que cantavam e criavam a coreografia na hora,

coro de *nomes dos palhaços* e jogos improvisacionais com objeto surpresa. Neste último, a dupla entrava em cena, o público deveria reconhecer quem era o Maior (Branco) e o Menor (Augusto), a dupla realizava o percurso do espaço cênico, descobria uma caixa e encontrava um objeto dentro da caixa. O foco a ser trabalhado, nesse caso, era a improvisação, que tem como estímulo o objeto. A caixa de papelão encontrava-se em cena apenas para esconder o objeto e dar ao aluno essa sensação do inesperado, do *aqui e agora*. Quando a dupla encontrava o objeto, iniciava-se o jogo, com isso, o objeto deveria proporcionar efeitos sobre a dupla que deveria também desenvolver o jogo e concluí-lo num tempo determinado de, no máximo, cinco minutos.

Avaliação: resgate e aplicação da técnica trabalhada em sala de aula, cumplicidade com o parceiro, aceitação das proposições do companheiro, criatividade e triangulação com o público

Infelizmente, o número excessivo de alunos presentes em sala de aula atrapalhou o planejamento de revisão de diversos exercícios e jogos, tais como: triangulação, jogo improvisacional em dupla (Maior e Menor); jogo improvisacional em dupla (Maior e Menor) em espaço delimitado e tempo de execução pré-estabelecido; jogo improvisacional em dupla (Maior e Menor) com objetos e inversão dos papéis da dupla.

Alguns pontos necessitaram ser enfrentados durante a aplicação da metodologia, tais como: a ausência dos alunos em sala de aula, falta de tempo para realização de repetições dos jogos e exercícios; a complexificação dos jogos e exercícios que eram executados pelos alunos; a revisão de problemas anteriores ainda existentes e resolução de novos problemas que surgiam; aplicação do conteúdo de forma crescente e compatível ao grau de dificuldade; revisão dos pontos não-apreendidos e o retorno a esses pontos, por meio de escolhas, realizadas pela própria turma, de determinados problemas enfrentados na metodologia aplicada.

Segundo, Desgranges (2010, p. 115), a avaliação dos jogos e exercícios executados pelos alunos é a etapa fundamental do processo de aprendizagem, no nosso caso, da palhaçaria. Isto ocorre, porque, nesse momento, os alunos experimentam diversos aspectos da técnica da palhaçaria, que foram executados e suas descobertas são discutidas pelos jogadores, espectadores e pelo professor.

Para finalizar essa discussão, gostaria de mencionar um conselho dado por Bertil Sylvander⁷² (2008, p.2-6), em entrevista cedida à revista *Cultura Clown*, quando diz que é possível classificar as habilidades do ator-palhaço em três registros: receber, dar e construir. Seu pensamento segue da seguinte forma: Para *receber*, o ator-palhaço deve assumir para si o que vem de fora (do colega ou do orientador/professor). Se o professor diz: "você está numa floresta", o ator-palhaço assume para si que está numa floresta, não pode negar! Em dupla, a condição é a mesma: o que um constrói, o outro aceita e assume como papel na proposição do primeiro, contudo, o segundo tem o direito de agregar elementos na história do primeiro e, este, também *recebe* as proposições do companheiro de cena. No que se refere a *dar*, o palhaço é um livro aberto. Ele não pode esconder o menor de seus estados. Ele mostra tudo que nele existe, por isso se trai facilmente. O palhaço é de uma incompetência em pessoa, ele revela tudo, todos os medos, anseios, alegrias, prazer, desprazer, angústia, incompreensão, vazio, desespero, habilidade e sua inabilidade. Com relação à *construir*, Sylvander diz que a aceitação da perda alimenta a intriga, mantém a participação do palhaço ativa, torna-o quase suicida e permite que se envolva em todos os problemas que nós, humanos, aprendemos a fugir por precaução.

Disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas UnB, 1º/2011. Foto: Roberto D'Ávila. Palhaça: Elisa Carneiro.

Essa foto registra o momento em que aluna-palhaça Elisa Carneiro como palhaça Berruga, procura estabelecer primeiro a relação com seu público, antes de dar o segundo passo, que é entrar no picadeiro. Com isso, ela

Essa foto registra o momento em que aluna-palhaça Elisa Carneiro como palhaça Berruga, procura estabelecer



⁷² Bertil Sylvander é mestre palhaço, fundador e professor da escola francesa *Bataclown*.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa me proporcionou a oportunidade de aplicar uma metodologia de formação de novos palhaços no curso de graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília. A experiência da prática de docência também me possibilitou uma grande reflexão sobre os problemas por mim enfrentados durante minha própria formação bem como sobre algumas questões existentes na aplicação da metodologia na disciplina TEAC 1 no departamento de Artes Cênicas da UnB.

O primeiro capítulo desta dissertação narra minhas experiências nas oficinas de iniciação, *workshop* e processos criativos que utilizaram a estética da palhaçaria - além da experiência obtida na escola francesa Le Samovar. Procurei ressaltar o impacto da linguagem da palhaçaria como aluno, palhaço e pesquisador. Por isso, foi necessário revisar todo o processo de busca da formação em palhaço. Essa revisão possibilitou-me rever questões preocupantes, tais como: a ausência de escolas ou faculdades que ofereçam cursos de formação profissional na área da palhaçaria e dificuldades em encontrar ofertas de cursos particulares no local em que habito (Distrito Federal) ou em encontrar cursos com duração a longo prazo, ministrados por pessoas especializadas na linguagem da palhaçaria.

Ao encontrar os cursos com carga horária pequena e com poucos dias de encontro, ou com o espaço de tempo muito grande entre um curso ou outro, ou ainda, a existência de, apenas o festival internacional de palhaços, como mantenedor desses encontros com os grandes mestres, aliado à concorrência das vagas para inscrições nas oficinas ofertadas, concluí que esse tipo de experiência com a linguagem não viabilizava uma formação/iniciação na arte da palhaçaria.

Após dez anos de experiências espaçadas e sem grande aprofundamento, saí do Brasil para poder mergulhar num processo, a longo prazo, ofertado por uma escola francesa especializada na linguagem da palhaçaria. Tal persistência e determinação em encontrar e participar de um processo de formação profissional na arte do palhaço fez-me compreender que o processo de ensino/aprendizagem da arte da palhaçaria deve ser considerado inclusivo e não excludente. Porém, o acesso ao ensino da arte da

palhaçaria no Distrito Federal ainda é excludente. Primeiro, porque existem poucas pessoas que ministram cursos nessa área. Segundo, porque quando aparece um mestre da palhaçaria, as vagas são limitadíssimas e não comportam o número de pessoas interessadas.

Ao sair do Brasil e do meu lugar de origem - Distrito Federal - em busca de conhecimento, encontro-me no conceito de ator *nômade*, de Katia Maria Kasper (2004, p. 136). Saí exclusivamente para ingressar na escola e poder fazer o curso de formação profissional. Também considero essa opção excludente porque não são muitas pessoas que podem sair do seu lugar de origem. Portanto, surge a questão: como resolver esse problema?

Ao experimentar os mais diversos processos de formação e busca de informação sobre a arte da palhaçaria, senti a necessidade de fazer um curso completo, um curso que pudesse me ofertar um tempo prolongado de experimentação, estudo, discussão e revisão da arte da palhaçaria. Destaco, então, minha experiência de ensino para, de certo modo, expor as dificuldades encontradas nos processos de formação não-formal e informal por mim vivenciados. De tanto estar exposto ao modelo formal de ensino, não consegui me adaptar facilmente aos outros modelos. Por outro lado, a própria arte da palhaçaria requer tempo e profundidade nos estudos para que o ator-palhaço consiga obter sucesso no aprendizado. Contudo, os cursos, *workshops*, oficinas por mim realizados como aprendiz da palhaçaria não foram suficientes para me darem uma base do conhecimento e prática. Por isso, a dificuldade em aplicar o conhecimento nos meus processos criativos da palhaçaria.

Um dos maiores especialistas na linguagem do palhaço, Pierre Etaix, em seu livro *Il faut appeler un clown un clown* (2002), diz que:

Precisará de tempo e uma verdadeira natureza para encontrar, sem procurar, o personagem que é seu. Ele criará e modificará sua maquiagem, confeccionará o seu próprio traje e fabricará todos os acessórios necessários para seu trabalho. Ele também deverá repetir, incansavelmente, seus efeitos cômicos para encontrar o ritmo certo, com base na reação do público - a sua única referência - e aceitar uma certa forma de anonimato jubiloso, sendo o palhaço, amigo do público. Ele trabalhará com determinação para fazer bem aquilo que ele faz e que é insignificante, afim que isso seja indefinidamente, acreditável, para dar ao espectador a impressão de que o lhe acontece não era premeditado; pronto para assumir as situações mais ridículas, sem falsa modéstia, e sem medo de ser julgado e

levado por imbecil, com uma profunda convicção de suas ações. Finalmente, ele deverá encontrar um prazer indizível e constantemente renovado para ser isso, no seio de uma sociedade altamente de aparência, esquecendo as vicissitudes de sua vida privada⁷³. (ETAIX, 2002, p. XVIII - XX).

Por isso, muitos mestres acreditam que para se tornar palhaço, o aluno necessitará de muitos anos de trabalho, de investigação e deve fazer desta escolha uma opção de vida. Mas como responder às perguntas dos alunos, como esclarecer-lhes quando lhes for revelado a complexidade desta arte, iludi-los ou alterar o seu entusiasmo? Pierre Etaix diz que para se tornar um célebre, reconhecido, ilustre ator-palhaço, é necessário possuir grande conhecimento dessa arte e esse fato lhes impõe o respeito. Para Etaix, a arte da palhaçaria é uma arte única, específica e que não se comporta tão somente no aprendizado e não pode se fazer objeto de uma única escola:

De fato, aqueles que querem se engajar nesta vida, devem imperativamente aprender 'a arte de saltar' - conhecida como acrobacia - que permite executar as acrobacias sem acidentes (danos) e com elegância, deve aprender a dança para dar graça à cada movimento. Eles deverão aprender a mímica para exprimir suas atitudes, os gestos, as expressões, uma gama completa de sentimentos, de estados da alma e de sensações. Eles devem aprender malabarismo para tornar engraçado todos os seus erros de manipulação. Devem fazer um pouco de mágica, porque o irracional faz parte do universo do palhaço. E, também, devem ser virtuosos, o palhaço deve saber tocar corretamente diversos instrumentos musicais. Como muitas profissões que constituem uma bagagem indispensável para o desempenho de sua arte, porque o

⁷³ Nossa tradução, a partir do texto original: "*Il faudra du temps et une vraie nature pour trouver, sans le chercher, le personnage qui est le sien. Il essayera et modifiera lui-même son costume et fabriquera tous les accessoires nécessaires à son travail. Il devra aussi répéter inlassablement ses effets comiques pour en trouver le bon rythme en fonction des réactions du public - sa seule référence - et accepter une certaine forme d'anonymat jubilatoire, étant le clown, ami du public. Il s'appliquera à faire bien ce qu'il fait et qui est dérisoire, afin d'y croire indéfiniment, pour donner au spectateur l'impression que rien de ce qui lui arrive n'était prémédité; prêt à endosser les situations les plus ridicules, sans fausse pudeur, ou sans crainte d'être jugé et pris pour un imbécile, avec une profonde conviction dans ses actes. Enfin, il devra trouver un plaisir indicible et sans cesse renouvelé à n'être que cela, au sein d'une société d'apparence si grave, en oubliant les vicissitudes de sa vie privée*". (ETAIX, 2002, p. XVIII - XX)

repertório tradicional, intitulado de "entradas palhacescas", se utiliza do conhecimento de diversas disciplinas.(ETAIX, 2002, p. X - XII)⁷⁴

Por maiores que sejam as dificuldades, tanto no processo do aprendizado, quanto na oferta de cursos nessa área, uma boa base no início dessa relação ensino-aprendizado pode viabilizar o processo de compreensão, aprendizagem, utilização da técnica da palhaçaria e atuação desses novos palhaços. Por isso, proponho a criação de espaços de pesquisa, escolas especializadas, com salas adequadas, que tenham em seu corpo docente, professores capacitados que apliquem o conteúdo programático da disciplina no intuito de viabilizar o processo de aprendizado da grande maioria dos alunos.

A escola francesa Le Samovar prevê o tempo hábil de dois anos para viabilizar a formação técnica de novos palhaços. Com aulas semanais e todo um conteúdo programático, seus professores são todos especializados na linguagem da palhaçaria, com experiência em docência, e possuem uma didática que prevê a exposição dos resultados de todos os processos do alunos ao público externo e interno (coordenação e alunos de outras salas) da escola, bem como a formação de uma banca avaliadora dos resultados trimestrais e semestrais de cada aluno, desde seu ingresso ao término do curso.

Estamos num mundo contemporâneo que exige cada vez mais o distanciamento do homem de suas práticas tradicionais. Essa nova forma de viver exige mudanças e adaptações. Há algum tempo, a pessoa que desejava adquirir o aprendizado de palhaço, necessitava ingressar em um circo tradicional e se tornar parte da família circense, pois o acesso a essas técnicas se restringiam ao espaço da lona de circo, ou então, deveria acompanhar um grande mestre em sua rotina diária, e também necessitava abandonar a própria rotina, a cidade onde morava e se afastar dos familiares. Tudo isso para ter êxito na profissão almejada.

Atualmente, existe a desterritorialização desse espaço, contudo, pela falta de escolas especializadas, ainda existem alunos que abandonam suas

⁷⁴ Nossa tradução

idades, seus empregos, sua rotina, para ir buscar a aprendizagem e o conhecimento em outra cidade, estado ou, até mesmo, em outro país.

A criação de escolas especializadas que atendam a demanda da formação de novos palhaços, ou de treinamentos, ou da pesquisa, de discussão dos textos, de exposição dos trabalhos dos novos palhaços diante do público poderá proporcionar esse caráter de permanência do desejo, da prática e evolução da arte da palhaçaria.

Sem esses cursos profissionalizantes ou cursos ministrados a longo prazo, diversas pessoas se arriscam como palhaços seguindo sua própria intuição ou entrando no processo considerado autodidata. Dario Fo em *Manual mínimo do ator* acredita que uma pessoa se torna palhaço quando:

Certos atores vestem uma bolinha vermelha no nariz, calçam sapatos desconumais e guincham com voz de cabeça, e acreditam estar representando o papel de um autêntico *clown*. Trata-se de uma patética ingenuidade. O resultado é sempre enjoativo e incômodo. É preciso convencer-se de que alguém só se torna um *clown* em consequência de um grande trabalho, constante, disciplinado e exaustivo, além da prática alcançada somente depois de muitos anos. Um *clown* não se improvisa. (FO, 1998, p. 304).

É possível ofertar uma formação básica ou técnica em dois ou três anos de curso especializado. Contudo, os alunos desses cursos concluem os estudos sabendo que passaram apenas por uma formação básica, técnica e que o curso pode ser apropriado de inúmeras formas, inclusive, como ferramenta para por em vigor outras técnicas com as quais o artista já trabalhava.

O segundo capítulo desta pesquisa aborda questões como comicidade e riso, a formação do palhaço nas escolas francesas e a utilização da improvisação como metodologia no processo de formação dos novos palhaços. Fez-se necessário essa revisão de informações após descobrir que a minha iniciação na linguagem do palhaço, feita com o grupo Lume, possuía fortes influências da escola francesa e por saber que, na França, a linguagem do palhaço é transmitida por meio do processo de ensino e aprendizagem formal. Constatei que uma escola de formação profissional da arte da palhaçaria, estruturada no processo de ensino formal, consegue fazer a maior diferença na transmissão da linguagem da palhaçaria. Ela garante o acesso a um grande

número de pessoas interessadas, proporciona o espaço para a reflexão e para o aprendizado e dialoga com a comunidade ao abrir suas portas para as apresentações dos cabarés criados e apresentados por seus alunos. Além disso, existe a contribuição sócio-cultural, ao ser mantenedora da cultura da palhaçaria.

Reverendo o processo de Jacques Lecoq nos anos 60, observa-se que ele inicia em sua escola a pesquisa sobre o palhaço pessoal de seus alunos. Essa necessidade surgiu porque Lecoq questionou seus alunos qual seria a diferença na relação entre os personagens da *commedia dell'arte* e os palhaços de circo. Com isso, resolveu fazer um pequeno experimento, onde os alunos tentaram, de todas as formas, provar a todos qual seria o seu entendimento sobre a questão abordada, mas, terminaram a proposição frustrados e fracassados. Segundo Lecoq, a tentativa de seus alunos foi uma catástrofe total. Contudo, o resto da turma, vendo esses alunos em um estado físico particular, ou seja, dominados pelo fracasso, desapontados, confusos e perturbados, começou a rir. O riso apareceu desse desnudamento da alma do ser. Foi, então, que Lecoq descobriu o princípio do riso desses palhaços. Com isso, Lecoq constatou:

O ator deve jogar o jogo da verdade: quanto mais for ele mesmo, pego em flagrante delito de fraqueza, mais engraçado ele será. De modo algum deve representar um papel, mas deixar surgir, de maneira muito psicológica, a inocência que está dentro dele e que se manifesta por ocasião do fiasco, do fracasso de sua apresentação. (LECOQ, 2010, p. 215).

Devido a esse questionamento, Jacques Lecoq, abre em sua escola o espaço para pesquisa e formação de seus alunos na linguagem do palhaço. Sabemos que, em sua escola, a pesquisa na linguagem do palhaço é mantida até os dias atuais. Então, devemos reconhecer o mérito desta ideia: de que existe um meio de formar novos palhaços.

O terceiro capítulo dessa pesquisa relata minha experiência de docente no departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília onde ministrei por dois semestres, aulas sobre a linguagem da palhaçaria para novos palhaços. Essa experiência de docência possibilitou-me aplicar uma metodologia de formação de novos palhaços, baseada em jogos improvisacionais, jogos lúdicos, trabalho corporal, conselhos, leituras e debates

de textos referenciais, análises de espetáculos e vídeos, aulas abertas e criação e apresentação de cabarés dos palhaços, realizados pelos alunos.

Utilizei as teorias que analisam a formação teatral por falta de acesso e de conhecimento de teorias traduzidas na língua portuguesa e que versam sobre a formação dos palhaços. Além de expor conselhos dos meus mestres professores, incluí artigos, referências de dissertações e teses que, de alguma forma, analisam a estética do palhaço, seja ela de rua, de palco, de circo ou de hospital. Além do compromisso de aprender cada dia mais a arte do palhaço, minha atitude de realizar oficinas de iniciação ao palhaço e sempre melhorar a metodologia das minhas aulas é um combate a essa ausência de escolas especializadas na linguagem da palhaçaria. As pessoas que desejam se tornar palhaços enfrentam grandes dificuldades para encontrar essa oferta de aulas de palhaçaria, de um espaço amplo e que lhes possibilite a pesquisa a longo prazo, devido à ausência de escolas especializadas que possam suprir suas necessidades.

Alguns alunos da Universidade de Brasília tiveram a oportunidade de experimentar a linguagem do palhaço por dois semestres. O primeiro semestre serviu-me de base para avaliar e reestruturar a metodologia aplicada na turma do segundo semestre. Para os alunos que continuaram o aprendizado nas minhas aulas, ofereci uma revisão nas dificuldades por eles encontradas. O objetivo dessa turma era criar uma cena, por meio do improviso e apresentá-la diversas vezes para o público que se encontrava fora do Departamento de Artes Cênicas. Assim, podíamos discutir o impacto das cenas apresentadas, as sensações dos alunos durante a experiência, a revisão do enredo de suas cenas e a revisão do entendimento das suas ações ou gestos risíveis, ou seja, dos procedimentos cômicos.

Nas duas turmas, o impacto com a linguagem em questão desencadeou a compreensão e o entendimento dos alunos sobre a arte da palhaçaria e possibilitou o ingresso de alguns deles no grupo *Doutoras, música e riso*. Este grupo de palhaços/as utiliza a estética da palhaçaria no ambiente hospitalar para atender participantes do projeto (crianças hospitalizadas e seus acompanhantes). Esse grupo se utiliza da habilidade do improviso dos palhaços e da habilidade de tocar e cantar. Para manter essa qualidade de atendimento, o grupo realiza treinamentos semanais e, duas vezes por ano,

são realizados cursos de manutenção da técnica da palhaçaria. Geralmente, esses cursos são ministrados por palhaços renomados e que trabalham outros palhaços nos ambientes hospitalares, como, por exemplo: Doutores da Alegria - SP, grupo *Le rire medicin* - FR, dentre outros.

Ainda com relação às minhas experiências da sala de aula como docente, o maior obstáculo foi a ausência de um tempo viável para aplicação de tanto conteúdo, conhecimento e teoria. Vários exercícios e jogos improvisacionais eram experimentados pelos alunos uma única vez. Contudo, cada aluno passou pela experiência do fazer, do ver, do falar e do ouvir. Talvez, esse procedimento tenha sido a grande riqueza da metodologia aplicada.

Outro ponto importante dessa experiência aconteceu na aplicação do conteúdo de forma gradativa. A técnica era complexificada aos poucos, o que possibilitava aos alunos tempo para digerir os problemas enfrentados, as dúvidas e os fracassos. Havia sempre uma preocupação de minha parte em relação à manutenção do prazer de cada aluno e ao seu interesse pelo aprendizado.

Por isso, digo repetidas vezes, que se torna necessário um tempo prolongado de exposição dos alunos em sala de aula. Aplicar o conteúdo programático da disciplina da palhaçaria a longo prazo possibilita que professor conheça bem cada aluno, a ponto de desarmá-lo e surpreendê-lo com suas proposições e permite que a exposição individual surja com força e liberdade. O próprio Lecoq recomenda:

Nesse primeiro contato, é importante para o pedagogo observar se o ator não precede às intenções, se ele está sempre em estado de reação e de surpresa sem que seu jogo seja "conduzido" (costumamos dizer "telefonado"), reagindo antes que tenha nascido um motivo para fazê-lo. (LECOQ, 2010, p. 215).

Não devemos esquecer que o procedimento pedagógico nessa abordagem do palhaço é progressivo e propiciará ao aluno tempo para maturação e absorção do seu aprendizado. O aluno compartilhará o seu fracasso com seus colegas, ao vê-los fracassando. Ao mesmo tempo, esse processo do fracasso lhes capacitará, na qualidade da revelação do seu

próprio palhaço: um palhaço único, com todos os seus defeitos e particularidades.

Esta pesquisa expõe do desejo da criação de escolas especializadas na linguagem da palhaçaria no Brasil. Quando esse desejo se tornar realidade e tivermos uma ou mais escolas profissionalizantes em cada estado brasileiro, poderemos rever os efeitos da aplicação de suas metodologias nas poéticas dos palhaços que atuarão profissionalmente pelo território brasileiro e pelo mundo afora. Faz-se necessário analisar essa questão porque muitos atores e não-atores buscam esse tipo de conhecimento e acabam não encontrando com facilidade.

A minha experiência de um ano na escola Le Samovar permitiu-me compreender que para aprender a linguagem do palhaço não precisamos, necessariamente, passar por aulas que ridicularizam seus alunos a ponto de se sentirem mal e abandonarem o curso. Devemos saber que existem outras metodologias e que estas são tão eficientes quanto aquelas que utilizam a figura do *Monsieur Loyal*, a do dono de circo que só contrata o palhaço que faz rir. Mais uma vez, as palavras de Jacques Lecoq surgem, nesse momento, como forma de elucidação:

O *clown* não precisa de conflitos; ele está permanentemente em conflito, especialmente consigo mesmo. Esse fenômeno requer uma enorme atenção do pedagogo, pois se trata de uma passagem psicológica difícil para os atores, e qualquer interpretação pseudopsicanalítica deve ser evitada. É preciso cuidar para que os alunos não entrem no jogo de seu próprio *clown*, pois é o território dramático que mais aproxima o ator de sua própria pessoa. Na verdade, o *clown* nunca deve ser doloroso para o ator⁷⁵. O público não caçoa diretamente dele; sente-se superior e ri, o que é completamente diferente. Além do mais, o ator está com uma espécie de máscara, em parte protegido pelo nariz vermelho. Não é à toa que, quando esse trabalho chega ao fim depois de anos na Escola, os alunos já estão habituados a comprometer-se com o jogo, a conhecer-se e se mostrar. Não é sempre assim nos numerosos estágios de *clown* propostos aqui e acolá, que só oferecem uma abordagem superficial, e redutora, de um trabalho que necessita as fases anteriores. (LECOQ, 2010, p. 220)

Sabemos, pela citação de Pierre Etaix (2002, p. X - XII), que todos os grandes palhaços são habilíssimos malabaristas, engolidores de fogo, sabem

⁷⁵ A parte em destaque é minha e não do autor.

usar fogos de artifício, usam sua voz à favor do texto, sua expressão corporal (gestualidade), possuem habilidades com quedas e cambalhotas, canto, prestidigitação e tocam perfeitamente um ou mais instrumentos. Por isso, existem os defensores que dizem que um palhaço para ser *formado* necessita de muitos anos de estudos e trabalho. Não basta apenas compreender o *estado* do palhaço. A partir de um determinado momento, o palhaço deve fazer coisas, gerar ideias, cumprir tarefas diante do público.

É desejável que existam escolas especializadas que promovam a formação de novos palhaços no Brasil. Mais do que atender a demanda desses alunos que buscam conhecimento, essas escolas serviriam como espaço para estimular o diálogo, pesquisa, treinamento, experimentos e o contato com o público. Quero ressaltar que esse discurso é baseado nas minhas experiências e que o desejo de ver escolas especializadas em todo o território nacional é compartilhado por muitos amigos palhaços. Ao mesmo tempo, não posso dizer que este tipo de acontecimento serve para manter a tradição da palhaçaria. Considero-o apenas como forma de ajudar homens e mulheres a buscar uma estratégia de sobrevivência dessa arte.

Concluo esta pesquisa tendo como suporte dialógico as falas de Jacques Lecoq que foi, sem dúvida alguma, o maior mestre da pedagogia da palhaçaria no mundo. Desde 1960, sua escola permitiu aos seus alunos a pesquisa dessa linguagem, o que influenciou a formação de diversos grupos, escolas profissionalizantes e contribuiu para a manutenção da existência dessa estética cênica milenar. Os procedimentos pedagógicos foram se adaptando e se readequando às necessidades de seus alunos. Não se pode dizer que existe uma metodologia válida ou inválida. Cada escola, ou professor, deve buscar sua metodologia e respeitar o tempo de compreensão e maturidade de seus alunos. Sobre a proposição pedagógica da arte teatral contemporânea, Flávio Desgranges comenta:

O caráter estético, reflexivo, do fato artístico está diretamente relacionado com a sua proposição dialógica, com a efetiva participação do receptor enquanto co-criador do evento, e aqui talvez esteja inscrito o caráter educacional da experiência artística. Qualquer análise do aspecto pedagógico do teatro, portanto, não pode estar desvinculada da própria busca do sentido desta arte, da sua capacidade de dar conta da experiência de seu tempo, tendo em vista, como foi dito, que a

sua possibilidade pedagógica se inscreve em sua própria viabilidade estética. (DESGRANGES, 2010, p. 147)

O valor educacional presente nessas metodologias de formação de novos palhaços, ressalte-se, precisa ser compreendido a partir do relevante caráter pedagógico intrínseco à própria experiência palhacesca. Assim, a palhaçaria quando adentra a instituição educacional formal, não precisa, e não deve, ser uma palhaçaria *escolarizada*, para que tenha importância educacional. Pelo contrário, deve ser preservada em sua potencialidade, pois o seu principal vigor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente. Antes de finalizar este trabalho, gostaria de expor as sábias palavras do mestre Jacques Lecoq:

Todos os alunos passam pela experiência do *clown*, mas poucos continuarão nesse registro. Alguns têm a natureza cômica: basta que entrem em cena que o público morra de rir. Nosso trabalho pedagógico consiste em permitir-lhes ser eles mesmos, descobrirem-se. A máscara neutra e o *clown* emolduram a aventura pedagógica da Escola, uma no começo, outra no fim. Os atores vão guardar essas máscaras e vão aventurar-se em suas próprias criações; mas conservam a marca e o espírito. E terão tido, assim, a experiência fundamental da criação: a solidão! (LECOQ, 2010, p.225)

Finalizo esse trabalho dizendo que não se pode privar essas pessoas interessadas em descobrir o seu palhaço por meio de toda e qualquer metodologia de formação. Não podemos privá-las de experimentarem os procedimentos cômicos da linguagem da palhaçaria. Aceitar a ausência de escolas e de aulas de palhaçaria nos cursos de artes cênicas das faculdades e universidades é aceitar a exclusão da experiência desses alunos e, de certa forma, colaborar com o impedimento da transmissão do saber de uma poética que sempre viveu no seio da sociedade às custas desses loucos artistas que faziam o povo rir de suas próprias desgraças. E, graças a esses grandes palhaços, nossos mestres, a poética da palhaçaria continua sendo transmitida.

Por isso, por mais que eu reconheça a necessidade da criação de escolas especializadas na linguagem do palhaço ou da abertura de disciplinas de palhaçaria nas universidades, reconheço que a formação de palhaços é realizada pelos processos da educação não-formal e informal no Brasil, embora a

considere inadequada. Contudo, esse formato consegue manter a transmissão da poética do palhaço e ainda transfere esse conhecimento/saber às pessoas que desejam ou sonham em ser palhaços."

(FIM)



Saída da apresentação do espetáculo *Procura-se* no Festival Amazônia Encena, Porto Velho, julho de 2011. Foto: acervo pessoal. Palhaço: Denis Camargo.

REFERÊNCIAS

livros:

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator – dicionário de antropologia teatral**. Tradução Luís Otavio Burnier, Carlos Roberto Simioni, Ricardo Puccetti, Hitoshi Nomura, Márcia Strazzacappa, Waleska Silverberg; colaboração André Telles. Campinas: Unicamp; Ed. HUCITEC. 1995.

BERGSON, Henry. **O riso – ensaio sobre a significação da comicidade**. 2. ed. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 2007.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos**. Salvador: Ed. P&A Gráfica e Editora. 2009.

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor: as ações físicas como exio de Stanislávski a Barba/Matteo Bonfitto**. São Paulo: Ed. Perspectiva. 2011.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação**. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp. 2009.

CASTRO, Alice Viveiros. **O elogio da bobagem – palhaços no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ed. Família Bastos. 2005.

CASTRO, Ângela de. **A arte da bobagem: manual para o clown moderno**. Tradução Laís Pementel e Ângela de Castro. Publicado por Ângela de Castro & Co., Londres. 1997.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência/Espinosa**. Seleção de textos e tradução Marilena De Souza Chauí... [et al.]. 2. ed. São Paulo: Ed. Abril Cultural. 1979.

CHEKHOV, Michael. **Para o ator**. Tradução: Álvaro Cabral; revisão técnica: Juca de Oliveira; revisão de tradução: Antônio de Pádua Danese e Maurício Balthazar Leal. São Paulo, ed. Martins Fontes, 1986 (OPUS 86).

DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Ed. Companhia das Letras. 2000.

DELEUZE, Guilles. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34. 1997.

DINOUIARD, Abade. **A arte de calar**. Tradução Luís Felipe Ribeiro. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 2002.

FO, Dario. **Manual mínimo do ator**. Franca Rame (Org.). Tradução Lucas Baldovino e Carlos David. São Paulo: Ed. SENAC. 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Ed. Vozes. 1997.

GUINSBURG, Jorge. **A arte da performance**. Tradução Renato Cohen. (Debates; 206/dirigida por J. Guinsburg). São Paulo: Ed. Perspectiva. 2007.

ICLE, Giberto. **O ator como Xamã: configurações da consciência do sujeito extracotidiano**. São Paulo: Ed. Perspectiva. 2006.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético – uma pedagogia da criação teatral**. Tradução Marcelo Gomes. São Paulo: Ed. Senac. 2010.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação – a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2010.

MILLER, Henry. **O sorriso aos pés da escada**. Tradução Célia Henriques e Vitor Silva Tavares. Lisboa: Ed. Ulisseia. 1966.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. Tradução Maria Elena O. Ortiz Assunção. São Paulo: Ed. Unesp. 2003.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Ed. Vozes. 1986.

PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. Tradutores: Aurora Feroni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ed. Ática. 1992.

RUIZ, Roberto. **Hoje tem espetáculo?: as origens do circo no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. INACEN. 1987.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Tradução Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Ed. Cosac Naify. 2009.

SIGMUND, Freud. **Os chistes e sua relação com o inconsciente – Vol. VII (1905)**. Tradução Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Ed. IMAGO. 1969.

SILVA, Ermínia e ABREU, Luís Alberto de. **Respeitável público... o circo em cena**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009.

SIMON, Alfred. *La planète des clowns*. Paris: Ed. La Manufacture. 1988.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 3. ed. Tradução Imgrid Dormien Koudela, Eduardo de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva. 1992.

Teses:

KASPER, Kátia Maria. **Experimentações clownescas: os palhaços e a criação de possibilidades de vida**. Tese de doutorado em Educação, na área de Educação, Sociedade, Política e Cultura. UNICAMP. Bolsa FAPESP. Defesa: 02/2004. Orientadora: prof^a Doutora Elisa Angotti Kossovitch. Campinas, 2004.

REIS, Demian Moreira. **Caçadores de riso: o mundo maravilhoso da palhaçaria**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Orientação prof^a. Doutora Cleise Furtado Mendes. Salvador, 2010.

SILVA, Antonio Carlos de Araújo. **A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo**. Tese de doutorado. Departamento de Artes Cênicas/Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Orientador: Prof. Dr. Jacó Guinsburg. São Paulo, 2008.

Dissertação:

FERRACINI, Renato. **A arte de não-interpretar como poesia corpórea do ator**. Dissertação de mestrado em Multimeios, sob orientação do prof. Dr. Ivan Santo Barbosa. UNICAMP, Campinas, 1998.

Revistas:

ACHCAR, A. A formação do palhaço de hospital: regras e transgressões. Revista Teatro: ensino, teoria e prática, Vol.2, p. 93-104, in MERISIO, Paulo; CAMPOS, Vilma (Org.), Uberlândia, EDUFU, 2011.
GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., vol.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. Rio de Janeiro, 2006.

KEISERMANN, N. O artista-docente: considerações esparsas. **Teatro: ensino, teoria e prática**, Vol. 2, p.105-112., in MERISIO, Paulo; CAMPOS, Vilma (Org.), Ed. EDUFU, Uberlândia, 2011.

PINEAU, Elyse Lamm. **Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva.** Revista Educação & Realidade - Performance, performatividade e educação. Vol. 35. Ed: FAGED/UFRGS. Porto Alegre, 2010.

PUCETTI, Ricardo. **O clown através da máscara: uma descrição metodológica.** "CORPOS EM FUGA, CORPOS EM ARTE", 01/2007, ed. 1, EDITORA HUCITEC, p. 12, p.145-156, 2007

SCHEFFLER, Ismael. **A formação do ator na Escola do Ator Cômico.** Revista Cena, vol. Rio Grande do Sul, ISSN 1519-275X.

SYLVANDER, Bertil. **Les ressorts des dramaturgies clownesques.** Revista Cultura Clown, nº 14, 2-5; ISSN: Culture Clown nº 1630-1005 – Bouillon de clown nº 1629-310X. Toulouse, 2008.

Sítios:

ABREU, Luís Alberto de.
http://pt.wikipedia.org/wiki/Luis_Alberto_de_Abreu.

AMBROSIS, Maria Ângela. Artigo: Jogo como tecnologia cognitiva.
www.brasa.org/_.../files/.../Maria%20Angela%20De%20Ambrosis.do...
- Artigo: **Uma nova mídia em cena: corpo, comunicação e clown.**
http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/uma-nova-midia-em-cena-corpo-comunicao-clown/id/6882059.html

Chacovachi – <http://www.chacovachi.com/> ou vídeo:
<http://www.youtube.com/watch?v=W6daxZBMtXE>

Escola Philippe Gaulier:
http://www.ecolephilippegaulier.com/crbst_16.html .

Le Samovar – uma escola para os palhaços, os burlescos e os excêntricos. <http://www.lesamovar.net>

PUCETTI, Ricardo. O clown através da máscara: uma descrição metodológica. **Revista do Lume.** Campinas, Unicamp, 1999. Lume Teatro. <http://www.lumeteatro.com.br/interna.php?id=10>

MOTA, Marcus. **Comicidade, um desafio para pesquisas.**
Publicação online, 2006.
<http://www.marcusmota.com.br/conteudo.php?subcat=15>

<http://www.lumeteatro.com.br/interna.php?id=10>

ANEXO

O anexo conterà o conteúdo completo do questionário respondido pelos alunos da turma TEAC 1.

Foi aplicado um questionário contendo dezesseis perguntas:

01) A linguagem do palhaço possui características próprias ou pode ser vinculada à linguagem teatral? Qual é o diferencial que a arte da palhaçaria possui? Você consegue elencar esse diferencial tendo como comparação a arte teatral?

02) A técnica aplicada no decorrer da disciplina foi suficiente para seguir utilizando-a daqui para frente?

03) Enumere alguns fatores, em relação à linguagem do palhaço, que tiveram impacto sobre você.

04) O tempo da carga horária da disciplina foi suficiente para o seu tempo pessoal de entendimento e domínio sobre o conteúdo ministrado?

05) Os textos teóricos/referências contribuíram de alguma forma para o melhor entendimento do trabalho realizado durante a disciplina?

06) A relação com o espaço da sala de aula interferiu de alguma forma no seu processo de assimilação da técnica e do conteúdo?

07) A relação com os outros alunos/participantes facilitou ou dificultou o seu processo pessoal de assimilação da técnica ou do conteúdo?

08) A relação aluno-professor foi determinante para o seu desenvolvimento durante a disciplina?

09) Você consegue refletir sobre sensações na relação conteúdo-metodologia aplicada, aprendizado e professor, tais como: prazer, ambiente com baixo nível julgamento, imposição, aceitação pessoal e da turma?

10) Esse curso poderia ser aplicado em um curso de graduação, ou apenas um curso de extensão seria suficiente para sua própria existência?

11) Você já experimentou outros formatos de aplicação da linguagem do palhaço, tais como oficinas, vivências, retiros, curso de extensão? Se sim: Consegue realizar uma reflexão comparativa sobre o diferencial de cada um?

12) O seu corpo e a sua mente conseguiram assimilar as informações ministradas nesse curso? Considerando que existe um diferencial entre o entendimento/compreensão e a execução, quais são as dificuldades que o travam ou o bloqueiam quando você está executando um jogo/exercício? Quais são as suas maiores dificuldades após o momento em que os comandos de um determinado jogo/exercício são propostos? E, no final, quais são as sensações e/ou sentimentos que ficam quando você finaliza determinado jogo ou exercício?

13) Quanto ao fator *tempo*, a permanência a longo prazo em determinado assunto/jogo/exercício, contribui para sua melhor assimilação/aprendizado?

14) A relação com a plateia em sala de aula, realizada pela presença dos alunos da disciplina, foi suficiente para encorajar o enfrentamento de uma plateia desconhecida? Gostaria de ter tido a oportunidade de ter passado pela experiência do encontro com essa plateia desconhecida ao longo desse processo? Por quê? O que você acha que alteraria no seu processo pessoal de aprendizado?

15) Os recursos apresentados foram suficientes para o encaminhamento de processos criativos? Faltou alguma coisa nesse quesito? Quais foram as suas necessidades?

16) Você acredita que a linguagem do palhaço poder ser transmitida no formato pedagógico de metodologia aplicada à linguagem do palhaço em módulos, experimentos, conselhos, vivências? Quais seriam os benefícios dessa metodologia na sua carreira acadêmica/artística? Faria um curso universitário de palhaço?

Respostas

a) Aluna Izabela Parise, departamento de Artes Cênicas/UnB.

01) A palhaçaria e a linguagem teatral têm distinções, a começar pela profundidade do *Clown*, que vai trabalhar com questões pertencentes ao ator e não com questões referentes a um personagem com características próprias e pré-determinadas ao ator.

02) As técnicas dadas em sala de aula foram uma espécie de "amostra grátis" da palhaçaria, elas dão a base, mas acredito que é necessário mais tempo, prática e conversa para o amadurecimento e melhor compreensão do que se faz no picadeiro.

03) Principalmente o fato de trabalhar em cima de suas limitações, de seus defeitos, para mim, que sou uma pessoa com muita dificuldade de comunicação poder trabalhar com essa linguagem foi um exercício de grande aprendizagem

4) De entendimento sim, de domínio não... acredito que se tivesse mais tempo poderia ter tido um crescimento muito maior.

5) Sim, apesar de achar que poderíamos ter tido mais leituras e rodas de debate durante o curso.

6) Completamente, a linguagem é toda passada por esta relação estabelecida em sala.

7) Em algumas ocasiões dificultou... porém, de forma geral, facilita o processo de aprendizado.

8) Sim, é por essa relação que o aprendizado se construiu, principalmente pelos *feedback* dados por você após a execução do exercício.

9) De uma forma bem generalista sempre havia um receio pré-execução do exercício, depois, dependendo da reação da platéia surgia um sentimento de satisfação ou de frustração momentâneos que davam lugar ao estado de atenção para tentar absolver e compreender os erros cometidos.

10) Acredito que apesar do curso poder ser dado tranquilamente durante a graduação, creio que o melhor seria poder tê-lo como curso de extensão pensando em uma continuidade eu mesmo adoraria continuar aprendendo a técnica. O período de um semestre é muito pouco... talvez em um projeto de extensão se consiga resultados mais profundos e estruturados.

11) Não, este foi meu primeiro contato com a linguagem.

12) Muito do que eu assimilei foi na observação dos exercícios feitos pelos outros, ainda tenho uma baixa escuta e pouca consciência corporal. Um sentimento bom que eu tinha vinha, quando mesmo que eu tivesse errado a execução de determinado exercício, eu percebia ter tido a consciência dos

momentos bons, ou de onde errei, enfim, do que eu havia feito em cena .

13) Sim.

Obs: As perguntas: 14, 15 e 16 não obtiveram respostas.

.....
b) Aluna Hanna Retisch, departamento de Artes Cênicas/UnB.

01) Se considerarmos arte teatral a interação/relação entre ator e a platéia, posto que mesmo que a platéia se posicione como espectador passivo ela não deixa de participar e intervir em algum nível da apresentação, podemos sim dizer que a arte do palhaço é uma arte teatral. Como linguagem, no entanto, possui algumas características específicas que hora a diferencia, hora a aproxima dos métodos de composição teatrais correntes. O improvisado é algo que a aproxima de alguns métodos, por exemplo, já a exposição do eu, do erro, da própria ingenuidade é algo que a distancia da criação milimétrica de um personagem. Em geral para o palhaço o que mais escondemos no dia a dia aparentemente é o que mais provoca o riso da platéia.

Ainda assim uma boa cena apresenta um conflito, como alguém que quer alguma coisa e não consegue, que seria um princípio básico de qualquer dramaturgia. No caso de uma dramaturgia convencional, porém, cria-se um mundo/ambiente onde estão inseridos os personagens com suas regras, como por exemplo um mundo onde alienígenas que venham do planeta krypton são capazes de voar sob a influência do sol amarelo. Tais regras devem ser seguidas até o fim da história para que o espectador compre como verdade o que está sendo dito. No caso do palhaço a possibilidade de quebra destas regras determinadas parece também atrair o riso e atenção constante da platéia, como por exemplo um lago imaginário cheio de Jacaré que o palhaço atravessa com muita dificuldade e numa volta desesperada ele tem a possibilidade de desaparecer com o tal lago desde que para tanto ele crie uma cumplicidade com a platéia e a faça entender a sua necessidade. O palhaço é o deus criador do seu universo e por isso pode modificá-lo ao seu bel prazer, só devendo se submeter a platéia que é sempre maior do que ele.

Outro ponto bastante relevante é a escuta da platéia. No caso da arte da palhaçaria o riso é um medidor bastante evidente da sua aceitação, bem como outras reações que o público pode vir a ter incluindo o silêncio, que pode ser uma forma bem eficiente de se dizer que não se está agradando. Essa escuta deve se tornar cada vez mais acirrada e junto com ela o desapego do que se está fazendo e a capacidade de se renovar imediatamente em cena. Essa não é uma técnica comum à arte teatral, mas que se fosse provavelmente traria grandes benefícios.

Já a relação entre o palhaço "chefe" e o "mandado" (Branco e Augusto) é algo bem específico do palhaço, pois ele se aprofunda aos limites da estupidez humana e é essa ausência de malícia, ou essa malícia idiota que lhe confere o ar de palhaço.

02) Podemos dizer que a técnica aplicada serve para se desenvolver uma musculatura, de escuta da platéia, de disponibilidade, de raciocínio rápido, que sim pode ser desenvolvida, mas requer um coletivo como foi o estabelecido. Muito do que foi apreendido não se perde, mas para manter essa musculatura viva é necessário essa interação, os jogos de atenção, o aprendizado que a interação com a platéia provê.

03) A exposição do eu, o improviso, até a exploração do erro não é novo, embora não seja muito utilizado na arte teatral em si, mas são qualidades de atuação que sempre admirei, a técnica fornecida, porém, retirou do improviso a máscara de impossível que ele possuía pra mim. Talvez pela prática constante, pelos jogos, pelo direcionamento antes de cada improviso, ou talvez apenas pela mudança de foco durante os exercícios, a preocupação ficava muito mais na execução das tarefas requisitadas do que no improviso em si.

Já a relação Branco/Augusto me impressionou bastante como composição, que pode ser usada bem para o palhaço, mas em doses menores pode ser usada para composições teatrais convencionais.

Outro ponto alicerce da técnica é a triangulação, e que me impactou como resultado que apresenta. Porque ela torna a platéia cúmplice, traz para o jogo e assim se torna uma parceira.

4) Muito do que é ensinado em aula requer um tempo para digestão e

compreensão e a apresentação para a turma, a análise dos resultados e ver os outros colegas fornece esse tempo.

6) Não.

7) A relação com os outros/participantes foi fundamental para a compreensão da técnica, pois só na aplicação, na reação e na avaliação dos resultados que é possível se testar, e dessa forma se conhecer e se reconhecer como palhaço. Além obviamente da realização dos jogos que não seria possível sem o coletivo.

8) A disciplina não aconteceria sem essa relação. Não se trata apenas da transmissão da técnica, mas sim principalmente da avaliação constante de cada cena apresentada e esse retorno específico, individual que dá o norteamento do caminho tanto quando vemos nós mesmos tanto quando vemos nos outros.

9) A forma como toda a técnica foi apresentada como algo simples, passo a passo permite que ela seja apreendida sem mistério e a platéia bem disposta que se apresenta não só facilita a experimentação necessária para o aprendizado, como proporciona ao palhaço uma espécie de termômetro de quando ele está sendo honesto e justo em cena.

10) Funcionaria perfeitamente como uma disciplina, se encaixando inclusive na grade horária. E dando possibilidade de continuidade com Técnica de Palhaço II, por exemplo. Obviamente a disciplina em si seria o desencadear da técnica no ator que, como qualquer outra técnica de atuação, necessita de manutenção e que, infelizmente, não há um lugar para que essa manutenção aconteça.

11) Nunca experimentei.

12) Primeiramente quando um jogo é proposto gosto de observar outras pessoas fazendo para entender as ciladas que o compõe. Mas o vazio que vem antes do improviso é sempre bastante assustador. Assistir o outro facilita a execução do que foi entendido, não para que seja feita uma cópia, mas pra que se internalize as regras e se crie oportunidades. Tentar dar soluções para as

ciladas dos outros também é uma forma de começar a trabalhar a musculatura, sem a pressão da platéia e do acerto. O riso é o que se busca e a ausência dele é sempre enervante, mas ele não pode ser o foco principal da cena porque se assim for ela não acontece, ele funciona melhor como uma melodia de acompanhamento à qual devemos estar atentos para não perdemos o ritmo da apresentação. A preocupação com o que a platéia está achando, se está gostando, se está prestando a atenção é algo que sempre me trava, no entanto, quando os jogos tem um objetivo claro, ele acaba se tornando maior do que essa preocupação e por conseguinte acaba por atrair a atenção. Outro fator preocupante é esse nível de atenção necessário durante todos os jogos em que se presta a atenção nas regras do jogo, nas regras criadas por nós mesmos, na reação do público e ainda se deixa um espaço livre da mente para ir criando possibilidades dentro de cada passo, para se estar na frente da platéia.

13) Sim.

14) A platéia da sala de aula, de certa forma, é uma platéia que dá segurança, pois todos estão na mesma situação. Então existe sim um receio de interagir como uma platéia desconhecida e, portanto mais dura, sem nenhum nível de compromisso com o ator em cena. A experiência de expor para esse tipo platéia seria sim uma boa oportunidade de aplicação da técnica e até de melhor compreensão dela, nos erros e nos acertos. Seria uma oportunidade de entendimento de como levar isso ao público como espetáculo elaborado, produto final. É como se tivéssemos aprendido a fazer sorvete, mas ainda não experimentamos servir, não parece ser algo impossível, nem exatamente difícil, mas seria bom ter servido o primeiro sorvete antes de servir o primeiro cliente.

15) Ainda faltou uma atenção à caracterização, que talvez não tenha acontecido pela falta de tempo. Tenho dúvidas com relação a potencializar as características individuais e específicas de cada palhaço que o diferencia de outro, se isso seria possível através de jogos ou se isso seria algo que surge com o tempo e o auto conhecimento. Ou se seria necessário toda uma disciplina só para isso.

16) Acho que ela pode ser transmitida no formato que permite a prática, como tivemos nesse semestre, só teoria seria impossível. Mas vejo muito mais interpretação numa disciplina como essa do que vi em várias outras dentro da faculdade de artes cênicas e esse formato em que todas as aulas nos apresentamos e temos um retorno isso possibilita um grande crescimento, então acredito que seja possível formatar o processo que vivenciamos para acontecer em sala de aula. Como já disse anteriormente, existe uma musculatura a ser desenvolvida, através de jogos que vão ficando cada vez mais complexos, a possibilidade de se colocar em módulos permite mais repetições individuais dentro de cada exercício e conseqüentemente maior experimentação, pois o tempo pode ser dilatado para cada etapa, isso proporciona mais segurança para o palhaço em formação. Por um lado sou contra a criação de um curso universitário de palhaço no sentido que no teatro ocidental temos a tendência a separar tudo de tudo, teatro, da música, da dança do palhaço e isso cria atores defeituosos que são bons numa coisa, mas que não conseguem sair do pré-estabelecido. Provavelmente esses bons atores em uma coisa só seriam muito melhores se tivessem pelo menos se experimentado em todas as outras áreas. Acho que para tanto para o palhaço quanto para o ator é importante música, dança e dramaturgia, bem como para o ator é importante ter experiências como palhaço e para o palhaço ter experiência como ator, que para o músico a experiência de palhaço é fundamental para sua atuação no palco, para todos a compreensão de como funciona a dramaturgia é importante para que os espetáculos aconteçam de maneira interessante por técnica e não por sorte, de maneira que não seja um acaso. Acho que o início do conteúdo poderia ser introduzido ainda na faculdade de cênicas e que o aprofundamento da técnica de palhaçaria poderia ser feito numa especialização, pós graduação ou mesmo mestrado prático, sem querer burocratizar a arte, mas tornando-a profissional, como um médico que se forma e depois leva dois anos se especializando em cardiologia, em pediatria, etc. Mas esse talvez seja o mundo ideal de Hanna, em que os alunos estão empenhados em se formarem da melhor forma possível, acumulando o máximo de conhecimento para se especializarem. No mundo em que o interesse está no diploma talvez uma faculdade de palhaço separada da de artes cênicas, que já é separada da música e da dança, do circo, já seria um

excelente começo. Quem sabe até uma disciplina optativa dentro da faculdade de cênicas já fosse um bom começo.

.....
c) Aluno: Vinicius Santana, departamento de Artes Cênicas/UnB.

- 1) Ainda tenho bastante dificuldade de tomar um posicionamento sobre essa relação da palhaçaria e o teatro. Mesmo após um tempo depois do curso e as fichas caindo, penso que são linguagens tão parecidas, tão conjugadas que não consigo identificar elementos da linguagem do palhaço que não sejam ou não sirvam como teatrais também. Penso que, de repente, existam elementos que tendem mais para uma linguagem palhacística do que teatral mas uma coisa não anula a outra, ou seja, não quer dizer também que não possa ser teatral.
- 2) Sim, absolutamente. Tenho consciência de que é necessário um aprofundamento, uma investigação maior desse universo do palhaço. Mas acho que trabalhamos um bom material e que pode resultar em trabalhos bem interessantes e fortes.
- 3) A exposição total de quem está ali, em evidência; O desarmar-se e livrar-se dos pudores, vergonhas, murchar o ego, a vaidade para crescer a partir daí; O poderoso jogo de Branco e Augusto; A aceitação de si próprio e do outro.
- 4) Mais ou menos. Tenho aí minhas questões com relação a universidade, a carga horária. Acho que uma disciplina como essa, por exemplo, deveria ter 3h e acontecer 3x por semana. Assim como as de interpretação. É importante para um entendimento maior da coisa a partir da vivência tão intensa que se dá num processo como esse. O tempo para mim foi bacana, consegui tomar contato, com certa propriedade até, com praticamente tudo o que a disciplina ofereceu.
- 5) Poderiam ter contribuído demais. Mas eu mesmo não fiz um aprofundamento teórico muito grande. Li "O corpo poético" e já tinha lido "A nobre arte do palhaço".

- 6) O nosso espaço era bem bacana. Acho que influenciou de forma positiva.
- 7) Facilitou. A turma tinha uma liga, uma certa cumplicidade (até porque estávamos todos no mesmo barco), que facilitou bastante a assimilação de tudo o que vimos.
- 8) Sim. Como em toda disciplina, acho que não há como essa relação não influenciar diretamente no processo como um todo e no resultado a que se deseja chegar. No nosso caso, o desenvolvimento da turma aconteceu junto com a ótima relação que tínhamos com o professor.
- 9) A metodologia para mim, em alguns momentos, me pareceu confusa. Às vezes, eu ficava querendo saber o porquê de tudo, a lógica de tudo, e não conseguia assimilar de imediato o conteúdo. Acho que estar de coração aberto, sem julgamento de certo ou errado, dos porquês ao pé da letra é bem determinante para o aprofundamento e o maior aprendizado de tudo o que é trabalhado. Fiquei bem implicado com uns exercícios que a gente fez de contato com a terra, com o ar e com o fogo. Fiquei achando que era muita viagem, sem certa de ser. De repente, aquilo que era buscado com tais exercícios poderia ter sido alcançado de outras formas, mais claras e menos viajadas. Bom, mas é uma sensação minha né.... não quer dizer que sejam exercícios ruins. A diferença que faz quando um professor tem prazer em dar aula, em passar seus conhecimentos, o teçãõ que tem em ministrar a aula é enorme! Acho que é bem assim: eu contagio o outro e faço acontecer a partir do meu querer, do meu teçãõ, da minha paixão. E isso tudo o professor ministrante tem de sobra.
- 10) Nossa! demais! Aliás, não sei porque não tem até hoje.
- 11) Sim. Mas não sei fazer nenhuma comparação, é bem diferente a vivência do meu corpo com uma vivência de *clown*.
- 12) Muita coisa consegui assimilar e executar. Acho que onde a porca torce o rabo é no não se julgar o tempo inteiro, mas ao mesmo tempo ter consciência do que se está fazendo. Ter noção de quando o jogo com o outro e com a plateia está funcionando, está sendo respeitado e quando não. Mudar de

estratégia durante o jogo quando não estiver dando certo. É se submeter ao ridículo, não ter medo do fracasso, não se achar melhor que um ou outro só porque saber executar bem tal técnica de tal exercício, a generosidade... é tanta coisa. MAs quando se está em cena com um bom parceiro a coisa fica muita mais fácil. Não me deixar frustrar com um exercício que não deu certo, com algo que não saiu como eu queria é algo que pega muito pra mim, não só na disciplina, mas na minha vida mesmo. É um longo aprendizado, mas pude trabalhar bastante durante o processo, a auto exigencia exacerbada também acaba atrapalhando.

13) Sim, muito. Por causa do tempo da descoberta, às vezes, tal exercício não funcionou comigo naquele momento, mas se eu fico nele, insisto, eu o percebo melhor. Tenho mais possibilidades de conseguir fazê-lo bem. Ao mesmo tempo que há jogos que são interessantes e que precisam ser melhor investigados na hora das suas execuções, mais em relação à plateia e nem tanto em relação aos ensaios/treinos.

14) Apesar de ultimamente vir me sentindo meio cagão para arriscar, sim. Na verdade, o foda é o medo de não dar conta do recado com uma plateia desconhecida. Mas sim, mesmo com medo, gostaria muito e acho que o aprendizado pessoal, palhaçístico e tudo o que envolver seria imenso.

15) Acho que sim. Foram recursos incríveis para uma iniciação legal. Não senti falta de nada em específico, só de mais tempo para caírem as fichas uma a uma e aproveitá-las para o trabalho. Minhas necessidades? Tomar vergonha na cara e botar o meu na reta sem medo!

Com certeza a linguagem do palhaço pode ser transmitida pedagogicamente. Talvez, a pedagogia não dê conta de tudo, a final, é na prática onde a coisa acontece, se desenvolve, assim como no teatro. Acho que muita coisa, muito importante para a a carreira tanto universitária quanto artística. Imagina, que incrível seria se não só a pessoa que quer ser palhaço, mas também ator tomasse contato com o que passamos nessa disciplina? Às vezes, há questões tratadas na investigação da linguagem do palhaço e que são importantíssimas para atores que esses não conhecem. Faria um curso universitário feliza da

vida, se realmente fosse isso que eu quisesse. Mas hoje não sei direito o que quero...

.....
d) Aluna Luiza Ribeiro de Paulo, departamento de Artes Cênicas/UnB.

01) As duas coisas. A maior diferença é que no palhaço você não tem que deixar de ser você em prol de um personagem. O que vai diferenciar um palhaço do outro são justamente essas características únicas de cada pessoa. Enquanto no teatro existe essa idéia de que você deve se anular e criar uma pessoa totalmente nova a partir do seu personagem, o que na minha opinião não é certo, pois essas qualidades pessoais que são aproveitadas pelo palhaço também poderiam ser aproveitadas no teatro.

02) Sim. O necessário agora é prática.

03) A simplicidade, a precisão necessária e (...).

04) Sim. A carga horaria foi adequada, mas, pessoalmente, eu adoraria se tivéssemos tido mais tempo.

05) Foram imprescindíveis não só para o entedimento da técnica mas também dos fundamentos, da "filosofia" por trás da linguagem do palhaço.

06) "Sem resposta".

07) Facilitou. As observações dos outros alunos geralmente foram muito consistentes e corretas.

08) Sim. A compreensão e estímulos apresentados pelo professor, antes, durante e depois das improvisações fizeram grande diferença na maneira com que eu enfrentava as situações.

09) "Sem resposta".

10) um curso de extensão seria suficiente para sua própria existência?

Deveria ser uma disciplina com no mínimo dois módulos.

11) Não.

12) Sim. A mente respondendo antes do corpo. A necessidade de estar no controle de tudo o que está acontecendo muitas vezes me faz ignorar o que acontece ao meu redor que não foi programado por mim. Sempre a vontade de fazer de novo, tentar saídas e proposições diferentes.

13) Sim. A oportunidade de fazer o mesmo exercício mais de uma vez proporciona a oportunidade de tentar coisas diferentes e tentar fazer as correções necessárias.

14) Não. Sim. Por estarmos todos no mesmo processo de aprendizado sinto que a turma em alguns momentos pode ser muito compreensiva ou muito crítica. Enquanto a platéia desconhecida responderia de maneira mais descompromissada, tanto para aprovação da cena quanto para a crítica. A maneira de lidar com os acidentes.

15) Sim. Não. Mais treino, passei um período sem poder ir as aulas e isso me prejudicou.

16) Sim. Sim. A compreensão e aceitação de sim, tanto no nível corporal como no nível pessoal. Conhecer os seus defeitos e dificuldades e aprender a trazer o que é seu para a cena. Faria, sem dúvida nenhuma.

.....

e) Aluna Mariana Neiva, departamento de Artes Cênicas/UnB.

01) "Sem resposta".

02) Apesar de ser um estudo muito mais amplo e profundo do que foi passado na disciplina, acredito que posso utilizar as técnicas e ensinamentos em meu trabalho de atriz e de futura educadora.

03) a) O erro como motivação de uma criação artística; b) Triangulação quebrando a falta de relação que a quarta parede estipula; c) O ator utiliza de suas fraquezas para criar a essência do seu palhaço.

- 04) Não, tive a compreensão da dimensão artística e criativa da linguagem quando procurei oficinas e cursos fora da Universidade que trabalhavam com linguagem do Palhaço e depois de fazer a segunda disciplina “Técnicas experimentais em Artes Cênicas 01”.
- 05) Sim, depois do contato com os textos da disciplina procurei outras bibliografias sobre o assunto.
- 06) Estar em sala de aula me deu liberdade para experimentar sem o medo do julgamento de uma plateia e conseqüentemente aprender vendo meus colegas executando os exercícios.
- 07) Facilitou de maneira significativa, vê-los fazendo exercícios me deu exemplos do certo e seus “erros” me ensinaram na prática com devo agir em cena quando o imprevisto acontecer.
- 08) Tivemos uma relação de amizade com o professor, e assim a liberdade de dialogar sobre tudo que envolvia a disciplina. Sem a hierarquia de professor – alunos aprenderam a valorizar o trabalho e os ensinamentos passados.
- 09) O ambiente de aprendizado contava com amigos e colegas que estão engajados em um mesmo propósito profissional, o de ser ator, isso ajudou para que a disciplina desenvolvesse rapidamente. Um grupo forte que graças à disciplina hoje procura aprofundar a linguagem do palhaço dentro de Brasília, através de grupos da cidade, oficinas, cursos e futuramente até faculdades fora da cidade.
- 10) Poderia sim. Não apenas na graduação mais também em um grupo de extensão. Em um grupo de extensão a relação de pesquisa e muito mais forte do que em uma disciplina e na disciplina o aluno tem o primeiro contato com o conteúdo, acredito que ter os dois seria ótimo, falta profissionais qualificados com o Denis para trabalhar essa linguagem dentro da Universidade.
- 11) Fiz oficinas e achei bem diferente a forma de abordagem do conteúdo que tive em sala de aula. A oficina era mais focada para a criação do

palhaço, vestes, essência, maquiagem, corpo, andado tudo voltado para criação da figura e a disciplina deu um apanhado geral da técnica, jogos, teoria e criação de números.

12) "Sem resposta".

13) Sim, a repetição ajuda na compreensão do conteúdo e em sua assimilação. Nada melhor do que a prática para aprender.

14) Não, gostaria de ter tido mais oportunidades com o público forra do departamento de Artes Cênicas. Acredito que se esse contato tivesse sido feito mais vezes me sentiria mais segura para jogar em cena, e brincar com o improviso.

15) Falta focar na criação da figura do palhaço, maquiagem, figurino...

16) Com certeza deveria ter uma metodologia da linguagem do palhaço dentro da Faculdade de Artes Cênicas é mais do que essencial uma linguagem que passa por vários sentimentos, o jogo, a expressão gestual , o time, a criatividade, o improviso entre outras coisas que a linguagem traz a quem a estuda e trouxe para mim como artista.

f) Aluno Marcos Eduardo Santos Diniz, departamento de Música/UnB.

01) Não sei muito bem, talvez seria como a diferença de um músico que toca lendo uma partitura e tentando exprimir o melhor dela e um outro que sobe no palco sem saber muito bem o que vai acontecer, para uma seção de improviso...

02) Sim, me ajudou muito, pois para mim, que nunca havia tido contato com os bastidores de teatro e palhaço, pude ter uma visão bem mais aprofundada do processo, principalmente da concepção de atuar não atuando, ou seja, de usar o prazer de estar no palco, e também de usar o que vc está sentindo no

momento, para agir e/ou improvisar, e considero isso a grande magia do ofício de Palhaço. No entanto em outros aspectos me sinto deficiente, como na postura, no olhar para o público, no triangular, no controle do pânico antes e durante a apresentação, mas melhorei muito e acho que se tivesse conseguido continuar indo nas aulas, teria superado estes problemas.

03) O prazer, a emoção do momento, o erro que vira acerto, a dilatação da realidade, a interpretação dos fatos e palavras ao pé da letra, a fidelidade ao seu sentimento, a possibilidade de “abraçar” o espírito do palhaço 24 horas por dia, o abismo em que vc se joga ao entra no palco sem saber o que vai acontecer, a recompensa do riso ou de qualquer outra reação da platéia.

4) Acho que teria sido se eu tivesse cumprido.

5) Muito, além de serem prazerosos e lúdicos, possuem muita sabedoria e ensinamentos, para o palco e para a vida.

6) Aquela sala tem uma certa aura pra mim, eu entrava e já me sentia diferente, deitava logo no chão para começar a transição.

7) As duas coisas. Apesar de ser tímido e não ter desenvolvido amizade mais íntima com ninguém, me senti pertencente a um grupo, que compartilhava comigo o risco de estar no palco. Outras vezes sentia um pouco de “medo” de alguns que eram muito extrovertidos (me sentia ameaçado) ou de algumas críticas à minha performance (não sou acostumado com isso).

8) Sim, Aprendi muito, me senti amparado, incentivado e até compreendido, além de que é bom ser orientado por alguém que vc percebe que é comprometido com o trabalho.

9) Tais como: prazer, ambiente com baixo nível julgamento, imposição, aceitação pessoal e da turma, etc... Achei muito inteligente e importante a preparação de corpo que precendia a técnica, não sei até que ponto isso é usado em artes cênicas... me senti a vontade por parte das palavras do professor para tentar ser o mais fiel possível para com as minhas sensações, mas não consegui anular o bastante meu lado racional e liberar o animal... como já disse, pessoas muito extrovertidas às vezes me assustam, pois tenho

medo das reações que elas podem ter a ações minhas, mas independente disso e mesmo em relação a essas pessoas, não guardei nada de ruim, pelo contrário, ao mesmo tempo as admiro e até invejo, e achei a turma composta por pessoas legais, abertas e com poucos preconceitos.

10) Imagino que em ambas as situações seria bem aplicado. Tanto que foi útil tanto para mim que nunca tive contado com esse mundo por traz do palco (cênico), como para os alunos de artes cênicas.

11) Não

12) Houve uma assimilação parcial. Muitas vezes eu compreendia a teoria mas não conseguia colocar em prática. Tive dificuldades como timidez, “branco”, sofrimento emocional antes de jogar, sensação de incapacidade e dificuldades técnicas de postura e ação no palco, mas em outros momentos consegui encontrar o prazer e até me surpreendi com minhas próprias ações inesperadas. No final havia sensações desde às vezes sentia vergonha por não ter conseguido me soltar e divertir e tocar a platéia, até muita felicidade, com a auto estima elevada, indo dormir no dia lembrando da minha performance.

13) Sim, mas ao mesmo tempo, repetir muito a mesma coisa parece que esgota a criatividade.

14) Provavelmente teria sido muito bom pra mim, mas uma platéia pequena, de forma gradual. Acho que atingiria mais confiança.

15) A maior falta foi da minha parte em abandonar a matéria.

16) Pode ser transmitida, com muitos exercícios práticos. Na minha carreira e na vida, o benefício maior é se aceitar, gostar de não precisar representar, gostar do perigo, no bom sentido...

.....
g) Aluna Clarice César Dias, departamento de Artes Cênicas /UnB.

01) Tanto possui características específicas quanto se vincula a linguagem teatral, creio que essa diferença vai ser maior ou menor de acordo com o gênero teatral referente. Pelo menos pra mim ainda é difícil ver as especificidades da linguagem do palhaço, vejo muito vinculada ao trabalho do ator, mas creio que o estado do palhaço leva uma personalidade da qual talvez não estejamos acostumados a usar em cena, assim como de alguma forma se vincula a platéia de uma forma muito verossímil da qual se cria uma relação de grande dependência, formando com a platéia é um diálogo em tempo real. Creio que no teatro isso também acontece, mas em um nível diferente, ambos esperam a resposta do público para estabelecer contato, porém no caso do palhaço essa resposta é vital a cada ação da cena.

02) Sim, creio que alguns princípios da linguagem do palhaço que trabalhamos em sala se aplicam a técnica que o ator deve ter independente do modelo do espetáculo. Sendo desses princípios que mais levo de técnica trabalhada em sala, a escuta ampliada em cena, triangulação e prática de improvisação (estado de concentração e estar aberto para o que for proposto).

03) Inicialmente e PRINCIPALMENTE lidar com o ridículo, creio que estando tão habituados desde nossa infância a procurarmos certo modelo de sucesso e aparentarmos equilíbrio e ponderação e ocultarmos aquilo que não se enquadra aos padrões é difícil de repente ter que ir atrás de todo esse material que tentamos adestrar e utilizar isso em cena, expor para todos e percebermos o quanto essa imagem padrão que nos esforçamos muitas vezes para manter pouco condiz na verdade com que somos. Depois não ignorar o público, poder olhar a platéia nos olhos, e reagir diretamente a ela, abrir sua escuta para reação dela e depender dessa resposta.

4) Creio que considerando o trabalho do ator que tem contato com a linguagem do palhaço sim, porém para se aprofundar na criação de um palhaço necessitaria mais tempo. De qualquer forma devido aos aquecimentos mais longos, que são fundamentais, creio que considerando também o número de aluno e esse estado freqüente que devemos procurar se habituar a estar em jogo, seria bom mais uma aula na semana para não “esfriarmos” tanto de um intervalo de aula para outro.

5) Sim, principalmente a Arte da Bobagem de Angela de Castro e gostei muito do fato de termos tirado algum tempo para debater sobre os textos em sala de aula.

6) Creio que na medida em que o lugar proporcionou espaço para que os exercícios, principalmente de aquecimento fossem realizados, sim. Porém, creio que pessoalmente poucas vezes estabeleci uma relação mais direta com o espaço em si da sala, utilizando desse para composição da cena.

7) Facilitou na medida em que através da observação dos exercícios de outros alunos eu pude perceber e visualizar em cena, de uma perspectiva de fora, vícios e falhas que também são recorrentes da minha parte em cena. Assim como também pude me deparar com pontos de vistas diferentes em relação a um mesmo exercício.

8) Sim, foi muito importante o fato que apesar de estar aplicando um trabalho com uma turma grande o professor de alguma forma sempre buscou dialogar sobre cada pessoa, especificando sobre o comportamento de cada um e propiciando uma percepção maior do aluno em relação ao seu ser.

9) Na medida em que a turma percebeu o quanto delicado é o processo para todos e o quanto inicialmente estávamos suscetíveis ao erro em cena, creio que começamos a perceber que não devemos nos abalar tanto por uma crítica, se martirizar por um erro (afinal, eles eram tão freqüentes). Começamos a perceber o processo do nosso amigo em cena, em vez de julgar como um desempenho ruim ou bom e passamos a entender toda a disciplina como uma experiência inicial com a linguagem do palhaço em vez de uma busca de resultados, passando a sim a ser mais abertos as críticas dos amigos e do professor, perdendo talvez essa severidade tão forte conosco e com o outro, deixando também se encantar pelos acertos em cena em vez de perceber só o que poderia ser “executado de forma melhor”.

10) Creio que poderia ser aplicado num curso de graduação, com férias freqüentes para que os alunos recuperassem-se de suas crises existências.

11) Não, essa foi minha primeira.

12) Todas não, creio que os princípios que estão sendo passados desde o início da disciplina eu já consigo uma execução mais freqüente, porém as vezes dependendo do meu estado em cena, esqueço totalmente deles. Levando em fato que lidamos com o improviso, tenho muito e receio de não conseguir pensar em nada na cena, pelo menos no início tinha isso mais forte, mas ainda hoje tenho, de pensar que tenho que dar uma resposta e solução muito rápida a um estímulo e tenho medo e travo em cena quando não consigo esse “tempo de resposta”. E assim, eu realmente tenho dificuldades com triangulação, normalmente fico no objeto e na platéia, só às vezes lembro do foco em mim, não sei se já é o costume do modelo tradicional de teatro ou Alzheimer, enfim isso quase sempre acontece. Assim! E ser branco é complicado também porque pra mim isso engloba você meio que dirigir e comandar a cena e acaba acarretando um tempo de resposta rápido e todas as outras coisas que falei. Concluindo normalmente eu fico calada pensando nas três milhões de coisas que eu poderia ter feito e não fiz e eu realmente fico triste quando percebo que não aproveitei o tempo da cena, não usei do tempo necessário para descobrir os estímulos e possibilidades da cena.

13) Sim! Pois tendo a ser um pouco afobada, devido ao desespero e outros fatores, quando é dada a premissa que o exercício deve durar bastante tempo, penso que meio que é garantido que vou ter tempo tanto de visualizar o contexto quanto experimentar diversas coisas, vou ter tempo de perceber o que vai acontecer e acabo me acalmando e entro em cena mais consciente do que está acontecendo, e com maior escuta para o desenrolar de cada ação, percebendo-a.

14) Ainda tenho muitos receios de lidar com uma platéia desconhecida, já que em sala estávamos de qualquer forma com amigos que entendem o processo da disciplina e fora da sala a maioria das pessoas não percebem por esse ponto, sendo assim ainda não me sinto tão segura ainda das minhas habilidades nessa linguagem para jogar com uma platéia desconhecida. Seria bom se em algum ponto do processo já tivéssemos passado por esse encontro, de forma que tivéssemos uma pequena prévia do que é sair com o palhaço para fora de sala, só experimentei esse estado até hoje dentro de sala, após

um aquecimento, não sei como vai ser o contato do meu palhaço com esse contexto fora de sala e apresentação.

15) Creio que em grande parte sim, espero ainda ansiosamente um dia alegre e iluminado para haver um dialogo final da turma falando nossas impressões e compartilhando dessa experiência, principalmente após as apresentações, já que vai ser nosso primeiro contato com a platéia fora de sala.

16) Creio, acho que em sala ficou bem claro que apesar da intensidade do nosso contato com essa linguagem e do grande aprendizado ficou ainda muito a ser conhecido, de forma que deveria haver tanto a oportunidade das pessoas independentes de serem atores ou não de ter esse contato inicial com essa linguagem quanto à oportunidade dos que desejam de se aprofundar nesse território tão vasto. Sendo necessário que esse conhecimento devido a sua amplitude seja organizado em um método que possa ser aplicado a pessoa independente da familiarização prévia dessa com a linguagem, propiciando assim essa experiência que amplia a sua escuta pessoal, do outro e do ambiente em que vive. E se tivesse como pagar e me aceitassem faria sim.

.....

h) Aluna Yasmin Barroso, departamento de Artes Cênicas /UnB.

01) A linguagem do palhaço possui uma linguagem própria, devido a uma aplicação técnica específica. Em relação à arte teatral, a arte da palhaçaria trabalha mais profundamente aspectos como: foco da ação, tempo, ritmo, comicidade, estados de espírito, corporeidade e principalmente a questão da cumplicidade.

02) A técnica aplicada foi sem dúvida indispensável pra minha formação como atriz, pois ele serve tanto para o Clown, mas também para outros tipos de personagens. Sem dúvidas irei utilizar essa técnica durante toda a minha carreira profissional.

03) 1- A relação entre o Augusto e o Branco, que é de extrema cumplicidade, apesar das suas divergências; 2- O uso do foco para qualquer e todo tipo de

cena; 3- O não abandono das propostas; 4- Empenho de todo o corpo em cena; 5- A escuta interna e externa durante as cenas; 6-Triangulação.

4) A carga horária da disciplina poderia ter sido um pouco maior, pois tive um bom tempo para entender o conteúdo, mas pouco tempo para colocá-lo em prática e conseqüentemente dominá-lo.

5) Os textos teóricos contribuíram bastante para o entendimento da disciplina, de modo que poderia ter sido passado e cobrado mais textos ao longo do processo.

6) O espaço da sala de aula interferiu, pois o espaço é bastante amplo e na execução dos exercícios o espaço e o uso deste é bastante importante para a execução da cena.

7) A relação com os outros alunos facilitou muito a minha compreensão em relação a técnica, pois de certo modo essa relação passava mais segurança na hora de compreender e de executar os exercícios.

8) Foi determinante para o meu desenvolvimento a relação com o professor, já que este conseguiu equilibrar a cobrança que exige a disciplina, com meus limites. Além do que os diálogos eram muito pontuais e válidos.

9) No início do semestre fiquei intimidada em me expor para a turma, coisa que nunca tinha me ocorrido antes. O fato de estar no primeiro semestre, me deixou insegura para realizar os exercícios propostos, mas ao decorrer do semestre fui me soltando e perdendo a sentimento de frustração pessoal que me ocorria após as aulas. O método aplicado pelo professor me auxiliou muito para o meu progresso, principalmente para a perda: de pudores e de medo de críticas.

10) A arte da palhaçaria poderia ser muito mais do que um curso de extensão, mas sim um curso de graduação. A linguagem do Clown exige muito tempo para experimentação, criação, desenvolvimento.

11) "Sem resposta".

12) As minhas maiores dificuldades ao decorrer da disciplina se refere a triangulação, já que apesar de ter conseguido assimilar, tive dificuldade em executar a triangulação. Outra dificuldade que tive foi a questão da manutenção da escuta, manter a escuta durante todas as cenas era bem complicado para mim. A minha insegurança e o medo da frustração me bloqueava em cena e deixava nervosa, dificultando inclusive a minha respiração. No início do semestre, precisamente após os primeiros exercícios, só sentia frustração, por que apesar de compreender os exercícios tinha dificuldade em executá-los. A partir do momento em que busquei uma tranquilidade, os exercícios passaram a ser prazerosos e divertidos pra mim. A sensação de ter a platéia envolvida no seu jogo e se divertindo, causa uma sensação de satisfação maravilhosa.

13) O tempo sobre determinados exercícios contribuiu muito para o meu aprendizado, pois a repetição/extensão auxilia no processo de assimilação e aperfeiçoamento das técnicas.

14) experiência com uma platéia desconhecida poderia ter enriquecido ainda mais o processo. Creio que meu desempenho é melhor quando ocorre uma pressão, e a experiência de uma platéia desconhecida causa uma pressão maior, que provavelmente me deixaria mais atenta em cena.

15) Os recursos apresentados durante o processo foram suficientes para a minha compreensão. Não acrescentaria mais recursos e sim mais tempo, para poder aproveitar o máximo estes.

16) A linguagem do palhaço pode ser transmitida no formato de sala de aula, mas tendo em vista a utilização do lado teórico, mas principalmente prático que esta exige, através do compartilhamento de vivências, módulos etc... Essa metodologia traria somente benefícios a minha carreira, pois creio que todo palhaço é um grande ator, mas nem todo ator é um palhaço. Esse método traz elementos que trabalham não só o lado acadêmico do ator, mas o lado pessoal, do ego. Apesar da enorme dificuldade que teria, faria um curso universitário de palhaço sem dúvidas, pois esta disciplina trabalhou aspectos além do acadêmico, mas pessoais. Honestamente esta disciplina, me ajudou a ter uma consciência maior do meu papel como atriz e como pessoa.

.....
h) Aluna Luciana Caetano Matias, departamento de Artes Cênicas /UnB.

01) A linguagem do palhaço tem suas características próprias que, entretanto, são utilizadas e apropriadas no teatro. Uma das características que aprendi com a técnica de palhaço foi a triangulação feita com o público e com companheiros de cenas ou objetos, pois essa técnica muito estudada durante o semestre evidencia a característica da linguagem *clownesca* que é o contato com o público e a situação de jogo e improviso presente nas cenas experimentadas ao longo do semestre.

02) O que foi ensinado ao longo das aulas, à medida que íamos aprendendo e assimilando a técnica, já utilizávamos, ao menos, nos exercícios propostos. No meu caso, a técnica aprendida muitas vezes foi apropriada para outras situações cênicas dando-me ferramentas para a interação com o público e incitando minha atenção à escuta que tanto foi estudada ao longo do semestre de palhaço.

03)- triangulação; - relação com a platéia; - escuta; - prazer; - liberdade;- generosidade.

4) A carga horária mesmo estendida para 6h semanais ainda assim era insuficiente para a experimentação dos exercícios. Porém se o objetivo da disciplina era fazer uma introdução a linguagem do palhaço, o objetivo foi muito bem alcançado. Pois apesar de não termos tempo extenso para experimentação e criação do palhaço, tivemos a oportunidade de nos deliciarmos com tapas na cara em todos os sentidos, tapas esses que nos faziam aprender e mergulhar na arte da palhaçada, ficando, dessa forma, com um gosto de conhecer mais e mais essa linguagem.

5) O acompanhamento dos textos paralelamente às aulas deu um suporte para os aspirantes a palhaço. Em especial, um texto que me influenciou e fez-me encantar pela arte do palhaço "*O sorriso aos pés da escada*" de Henri Miller.

6) O palhaço tem que estar atento e esperto para se relacionar com tudo que está a sua volta. Quando a proposta de espaço se modificava, por exemplo, nos forçando a traçar um caminho ao longo da cena, o espaço da sala de aula se diluía e ficava evidente o percurso a se percorrido no exercício. Além do mais, o palhaço tem que estar atento também como o espaço deve ser ocupado e como ele pode servir de motivador criativo.

7) A relação com os outros alunos foi essencial para criarmos uma postura de jogo, tanto nos aquecimentos quanto nos exercícios estávamos aprendendo com o grupo. O que, em grupo, foi muito mais assimilado, no meu caso, foi a questão da generosidade. Exercitar as técnicas com os companheiros, trocar informações e vídeos, dividir impressões, tudo isso foi essencial para compreensão e assimilação do conteúdo.

8) Sim. Tanto através dos ensinamentos quanto através das observações feitas sobre os exercícios. Além dos incentivos e estímulos feitos durante os aquecimentos e exercícios.

9) Observando e refletindo sobre o conteúdo, a metodologia e demais elementos da aula de palhaço 1 pude perceber que esses fatores estavam bem integrados com o objetivo de introduzir da melhor forma a linguagem do palhaço a uma turma que não tinha contato com esse tipo de linguagem. A diversidade da turma possibilitou a observação da metodologia aplicada a diferentes pessoas com suas individualidades e ainda assim a turma em geral pôde conhecer e se familiarizar com o palhaço, mesmo que o objetivo da disciplina não fosse a criação de um palhaço, acredito que cada um pôde vislumbrar sua própria essência e simplicidade e, ainda que de olhos fechados, pôde tocar a faísca de um palhaço dentro de si.

10) Acredito que a disciplina Palhaço 1 ou Introdução à linguagem do palhaço (sugestão de nome) possa ser aplicada ao curso de graduação e deve ser aberta a todos os cursos e alunos que tiverem interesse, pois além de ser um exercício artístico é também um exercício de auto-conhecimento e libertação. Porém um semestre é insuficiente para aprender, praticar e assimilar a técnica, por isso um projeto de extensão e pesquisa na linguagem do palhaço seria

muito bem vindo. E acredito que muitos alunos da primeira disciplina de palhaço gostariam de continuar a aprender as palhaçadas e suas técnicas.

11) Foi na disciplina TEAC – Palhaço que tive o primeiro contato com a linguagem do palhaço.

12) Quando estou em uma situação de jogo utilizo tudo que meu corpo já assimilou e aprendeu, desde às recentes técnicas de palhaço até as técnicas aprendidas com a formação de atriz. Como as técnicas recentes ainda não estão tão seguras apenas aquilo que já foi realmente apropriado é que é utilizado no momento do jogo. Muitas vezes o entendimento foi claro, porém ainda não foi assimilado e na situação de jogo fica frágil.

13) No meu caso, quando mais se repete o exercício melhor ele é compreendido e melhor a técnica é aprendida. É como treinar um jogo ou esporte, o treino leva à excelência.

14) A técnica e os exercícios ajudam muito a lidar com esse contato com uma platéia desconhecida, porém como não temos uma figura de palhaço bem trabalhada ainda, no meu caso, não consigo sustentar essa figura fora dos exercícios. Exercícios abertos, como o cabaré de palhaços que apresentamos no Anf 9 no Cometa Cenas é uma grande oportunidade para exercitar esse contato com a platéia desconhecida.

15) Senti falta de praticar mais os exercícios, porém devido ao tamanho da turma e a carga horária da disciplina não foi possível.

16) Acredito que deveria ser uma disciplina aberta a todos os cursos. A liberdade que o palhaço proporciona e a viagem que possibilita a essência de cada um podem ser experimentadas por todos. Um curso universitário de palhaço seria a oportunidade de aprofundar as técnicas e as metodologias nessa área, valorizando o trabalho que muitas vezes pelo desconhecimento é mal visto. Além do mais todos deveriam passar por exercícios de palhaço para deparar-se com questionamentos profissionais, existenciais, filosóficos através do encontro com sua própria essência humana.

.....
h) Aluno Pedro Mesquita, departamento de Artes Cênicas /UnB.

01) Acho que podemos separar sim. A arte da palhaçaria tem objetivos e técnicas que a diferenciam da arte teatral como: a própria figura do palhaço que se difere do personagem, triangulação, lógica do pensamento, o passo a passo.

02) Suficiente pra me deixar com muita sede de palhaçaria., pois acho que o principal aprendizado que obtive na disciplina é que pra ser um bom palhaço eu vou ter de correr atrás. No entanto, as técnicas apreendidas me serviram em todas as saídas de clown que fiz até hoje. Tanto as apresentações no cabaré, quanto as saídas no hospital.

03) O autoconhecimento adquirido pra construção do clown;

4) Com certeza sim, embora não reclamaria se tivesse mais algumas horas.

5) Infelizmente, não cheguei a ler os textos, pois estava ausente nas aulas devido a um trabalho. Por isso, meu aprendizado se deu de forma totalmente empírica.

6) Acho que não. As técnicas passadas independem do lugar em que você atua.

7) A relação certamente ajudou. O dispositivo de exercício que geralmente era utilizado fazia com que atuássemos, assistíssemos e comentássemos. Tenho certeza de que muitas coisas foram aprendidas/apreendidas mais como plateia do que como palhaço. Contudo, havia um número grande de alunos e isso dificultou um pouco o andamento do processo de aprendizado.

8) Com certeza. Havia uma cumplicidade e uma vontade que partia do professor, contaminava a turma como um todo e saia pelos olhos que triangulavam desejos e frustrações.

9) Acho que as técnicas apreendidas não servem de muito se depois de apropriadas, não são recheadas de sinceridade consigo mesmo. Recheadas com o sentimento que tivermos quando formos utiliza-las, mesmo sendo esse sentimento algo fabricado na hora. O espaço com baixo nível de julgamento também ajuda muito, pois é um mergulho profundo em você mesmo seguido de uma exposição de tudo seu que você acha.

10) Acho que poderia fazer parte do currículo, sim. Traz entendimentos, técnicas, dispositivos cênicos que contribuiriam muito pra formação em interpretação teatral e até mesmo em licenciatura em artes cênicas.

11) Sim, participo de um grupo de palhaços de hospital. Acho que o grande diferencial do treinamento que faço agora e da disciplina é que na disciplina, aprendíamos técnicas, já no treinamento, estamos tentando construir o interno do palhaço, trabalhando a disponibilidade do ator para o palhaço.

12) Acho que sim. Na maioria das vezes, inclusive, não penso antes de executar a triangulação, por exemplo. Meu corpo e minha mente já sabem que isso me ajuda a me comunicar com o público e já faço naturalmente. Geralmente, eu saia muito realizado do exercício, mas houve vezes em que saia meio puto por não ter dado tão certo.

13) Sim, o conteúdo foi e certa forma acumulativo. Então, depois de apreender tal técnica, tínhamos que continuar utilizando-a para assim, seguir com o aprendizado de uma outra e assim por diante.

14) Acho que é de grande valia, mas teria sido muito interessante ter, durante a disciplina, apresentado pra uma plateia diferente, pois eu sentia que havia um certo 'riso fácil' com os integrantes da turma.

15) Ainda não tive a oportunidade de montar nada, mas serviram pra continuar com meu processo palhacístico.

16) FARIA!!!!

.....

i) Aluna Luiza Duprat, departamento de Artes Cênicas /UnB.

01) Tanto a linguagem teatral quanto a do palhaço possuem características específicas referentes à cada linguagem, ainda que, em alguns pontos, elas converjam. Para mim, o grande diferencial é o contato com a platéia. No palhaço, assim como na performance, é indispensável a presença do público. No teatro também, mas nessas duas artes, o jogo só existe por meio da conexão platéia-palhaço/platéia-performer.

02) Sempre existe um mundo pra descobrir. Mas cê sabe que pela primeira vez, sinto um impulso tremendo de chamar um parceiro-a, não fixo, para, qualquer dia, brincar comigo. É uma forma de continuar me percebendo dentro desse contexto e, conseqüentemente apreender um pouco mais esse universo. Mas é uma necessidade de jogo, só para ver no que vai dar e não de estudo. Claro que não deixa de ser um estudo, mas cê entende a diferença? Nem sei se é importante a diferença de uma coisa com a outra. Enfim, trocando em miudos a resposta é sim!

03) Mmm.. Acho que o que mais me impactou foi perceber essa linguagem como extremamente democrática. O palhaço, assim como a performance, em níveis diferentes, imprimem visões particulares de mundos. É por meio de uma linguagem/estética específica que a pessoa se dilatará e trará à tona o seu palhaço/a, potencializando a sua identidade que, de maneira alguma, é fixa. A possibilidade de se posicionar como ser humano, vivente e pertencente desse mundo louco é libertadora tanto na esfera pessoal quanto política!

4) Mais é sempre melhor, né?

5) Sem dúvida.

6) Não sei.

7) Facilitou. Embora eu conversasse muito, observar é sempre muito bom. E jogar é o fundamental para a assimilação da técnica do palhaço.

8) Como assim? Se for o que eu entendi, a minha admiração por você, Denis, sempre contribuiu para eu me envolver mais na disciplina. Porque você tem um prazer muito grande naquilo que você ensina, então contamina. Não foi a toa que teve muita demanda para continuar. Os sobreviventes, não só ficaram como se envolveram. Foram tocados por aquilo que você trocava com tanto desejo. Oxi que foi bom demais, Denis. Brigada!

9) Os tempos dos processos de assimilação de cada um são muito diferentes. E mesmo o meu processo é altamente não linear. Porque há períodos de alto nível de entendimento, então o prazer, a falta de julgamento, a despreensão surgem a tona, me auxiliando no aprendizado. E há os que, aparentemente, não se entende nada. Mas em alguma parte, o corpo está em ebulição e depois de um tempo, alguma coisa explode. Esse processo de assimilação é cíclico.

10) O ideal seria um curso de graduação, com o amparo de uma extensão.

11) Não.

12) Não sei, varia tanto. Algumas coisas eu te respondi ao longo do questionário. Achei esse item difícil de responder.

13) Com certeza.

14) A platéia desconhecida me inibiu mais, por conta do termômetro do riso. Descobri que muitas vezes na apresentação me prendi mais ao riso do que o meu próprio prazer. E isso foi uma grande dificuldade. Então ter mais saídas durante o processo dá uma dimensão maior do processo real do palhaço que acontece com a presença da platéia. Eu não mudaria nada no meu processo de aprendizagem.

15) Eu senti que trabalhamos por muito tempo em exercícios. E para mim foi genial. Quando passamos para os números senti uma maior dificuldade de acreditar neles e sentir tanto prazer quanto nos exercícios. Não sei como explicar. Mas ainda que, em ambos, a presença do improviso seja indispensável, nos exercícios, para mim, ela estava mais latente e eu me sentia mais a vontade para improvisar. Senti que precisava de mais tempo para

experimentar dentro de uma situação um pouco mais fechada as situações inesperadas que podem surgir. Entendeu? Não sei se consegui explicar.

16) Esse formato pedagógico foi o que a gente viveu e eu gostei muito. Nunca tive outra experiência, mas na minha troca com outras pessoas que vivenciaram, ou estão vivenciando esse processo, sinto que muitas idéias convergem. Eu não sei te elencar quais seriam os benefícios, mas já sinto uma diferença na minha atuação. Acho que a diversidade de linguagens sempre enriquece. Existe uma complexidade provinda da diversidade que é inerente ao ser-humano. Quando alguém atua de forma sutil e complexa eu me apaixono. Acho que o palhaço traz questões muito interessantes para um ator repensar sua arte.

(FIM)