

# PEDAGOGIA DA *PERFORMANCE*: DA PRESENÇA, DO HUMOR E DO RISO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

THE PEDAGOGY OF PERFORMANCE: PRESENCE, HUMOUR AND LAUGHTER IN TEACHING

**Marcelo de Andrade Pereira**

Doutor em Educação pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

**Gilberto Icle**

Doutor em Educação pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

**Sergio Andrés Lulkin**

Doutor em Educação pela UFRGS.

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
Santa Maria – RS – Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Porto Alegre – RS – Brasil

**Endereços:**

Av. Roraima, 1000  
Prédio 16, sala 3340 B  
Camobi – Santa Maria - RS  
CEP: 97105-900

Rua Paulo Gama s/n  
Prédio 12201, sala 702  
Centro – Porto Alegre - RS  
CEP: 90046-900

**E-mails:**

doutorfungo@gmail.com  
gilbertoicle@gmail.com  
sergiolulkin@gmail.com

## RESUMO

Este texto ocupa-se em discutir a prática pedagógica como *performance*. Para tanto, articula os conceitos de ato estético, *performance*, corpo, presença, riso e humor. Ao tomar a *performance* como forma particular de uso do corpo, problematiza o estatuto do significado na contemporaneidade. Utilizam-se, por fim, as noções de humor e riso como possibilidade de transgressão e como forma de pensamento performatizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação estética. *Performance*. Formação de professores.

## ABSTRACT:

This paper discusses pedagogical practice as performance. It also articulates the concepts of aesthetic act, performance, body, presence, laughter and humor. Considering performance as a particular form of body use, it discusses the status of meaning in contemporary society. The notions of humor and laughter are used as a means of transgressing and a form of performed thinking.

**KEYWORDS:** Aesthetic education. Performance. Teacher training.

Pensar uma educação estética implica, por certo, pensar o corpo em relação às possíveis significações que a ele convergem ou a partir dele se constituem. Há, invariavelmente, uma preocupação relativa ao que se pode reter como pedagógico dessa relação do indivíduo com o corpo, com a experiência e o conhecimento e, também, com o outro. Uma pedagogia da *performance* encontra termo nessa premissa, a das relações; ela atende de certo modo pela dimensão laboral, aplicada de algo que tomamos como educação estética ou prática pedagógica estética.

Uma pedagogia da *performance* opera, assim, como trabalho estético que busca disparar, como designa Baldine Saint Girons (2008), um ato estético, dizendo respeito antes a uma “provocação” que precisamente à dimensão pedagógica de uma prática artística ou discursiva. Isso não quer dizer, obviamente, que tais dimensões se excluam. O sentido do ato remonta, em última análise, a algo mais substancial e abrangente que aquilo circunscrito pela noção de experiência estética – como um estado de exceção da experiência cotidiana que desperta, como nos lembra Hans Ulrich Gumbrecht (2006, p.51) “o desejo de detectar as condições (excepcionais) que a tornaram possível”. Tal definição permite vislumbrar o laço que a experiência estética mantém com a ordem da recepção – como algo que revela, torna visível, esclarece –, porém, não com a ordem da ação – como estaria entrevista na noção de ato.

Dentro desse esquema conceitual, cambiante também é o sentido da *performance*. A palavra *performance* tem sido amplamente utilizada no âmbito da educação. Seu sentido, contudo, refere não raro e de maneira restritiva o resultado de um desempenho ou um conjunto de competências. Vale salientar que a significação pedagógica da *performance* se perde nessas noções, assim como se perde também sua dimensão estética. Não se pode negar, obviamente, que a *performance* implica competência, todavia, ela não se restringe a uma técnica ou a uma forma de expressão particular. Ela refere uma dinâmica de trocas reais, simbólicas e imaginárias, de participação, de compartilhamento de sentidos, abrangendo tanto a ação – tomada como *poiesis* – quanto a recepção – tomada como *aisthesis*. Pode-se dizer que a *performance* consiste num ato (estético) de presentificação de um corpo ou um conjunto de corpos que, por sua própria materialidade a socializam (ZUMTHOR, 2005, p.84). Isso quer dizer que, para além de competência, a *performance* demandaria também e, fundamentalmente, participação, visto operar como forma comunicacional e transformativa. Na *performance*, o corpo é subentendido, como infere Pereira (2012, p.300), como uma “máquina simbólica”, “significante”, “ao mesmo tempo receptor, catalisador e emissor de sentidos, dados e produzidos, sensíveis e inteligíveis”.

Como sendo prática estético-poética, a *performance* consiste virtualmente em um “ato teatral [ou poderíamos dizer, teatralizado], em que se integram todos os elementos visuais, auditivos e táteis que constituem a presença de um corpo e as circunstâncias nas quais ele existe” (ZUMTHOR, 2005, p. 69). A *performance* amplia pela sensibilidade o que é comunicado, multiplicando *ad infinitum* o sentido (significado) do sentido (sensível); é uma forma-processo e uma forma-força de atualização de sentidos. É antes marcada pela dúvida que pela certeza; pelo estranhamento que pela identificação; pelo excesso que pela redução. Isso porque, como já observava Zumthor (2005, p.55), a *performance* materializa, concretiza algo, torna tangível.

De fato, tal noção é análoga ao sentido da comunicação – como compartilhamento de sentidos, como comunhão (palavra que aduz diretamente a uma relação corpórea, conjuntiva), desde uma cultura da presença – cunhado por Hans Ulrich Gumbrecht (2004), para quem a experiência estética resultaria na oscilação entre efeitos de presença (designando uma categoria espacial e não meramente temporal) e efeitos de significado (o qual derivaria de uma relação cindida, pela racionalidade moderna, entre o indivíduo e as coisas do mundo).

As noções de efeitos de presença e efeitos de significado propostas por Gumbrecht tornam, ademais, clara a divisão estabelecida desde Platão e consolidada pela racionalidade moderna entre o inteligível e o sensível. Na *performance*, compreendida como forma (processo) encarnada do pensamento, o sensível não prepondera sobre o inteligível. Estabelece-se entre ambos uma relação de cooperação e não de substituição – como ocorre no pensamento moderno. Pensar, portanto, uma pedagogia da *performance*, supõe recobrar pelo corpo significações que foram descartadas no

decurso de constituição de um conjunto de significados, de ideias e concepções as mais diversas – sobre o mundo, sobre as coisas do mundo, sobre os seres que nele habitam.

Uma pedagogia da *performance*, pautada pela ideia da materialidade do conhecimento e da comunicação, supõe que o conhecimento consiste num processo relacional, por vezes de absorção – isto é, conjunta, de absorver e ser absorvido – que de abstração. A relação da *performance* com a presença refere, portanto, e de antemão, a tentativa de reter um sentido original – por vezes refratário ao conceito – daquilo ante o qual se pretende ou se supõe poder conhecer; tal sentido testemunharia, assim, a impossibilidade de capturar a totalidade de um dinamismo por um signo. Isso explica por que a *performance* se caracteriza como prática de perambulação e troca. Ela se encontra, portanto, na contramão de uma pedagogia apolíneo moderna, que toma a objetividade e a rigidez como marcas do “verdadeiro”. A racionalidade entrevista em uma pedagogia da *performance* – a qual se constitui como ato estético – é de ordem estética; dito de outro modo, elástica, integrativa e não redutora.

## A PRESENÇA OU COMO BURLAR O SIGNIFICADO

A eficácia do ato pedagógico possui, como vimos, uma dimensão de presentificação, de encontro, de toque. Não se trata de artifícios exteriores, mas de um uso particular do corpo que põe em evidência determinadas práticas, determinados modos de estar no mundo.

O nível que se ocupa desse tipo de uso do corpo pode ser nomeado, como já observado, como a dimensão da presença, engendrada na ação humana e em processo de desreferencialização. Gumbrecht (1993) lembra a crítica pós-moderna de Lyotard para sublinhar o processo pelo qual o corpo e mesmo a ação tem, paulatinamente em nossa sociedade, sido minimizado em prol da substituição. Essa substituição do corpo, do contato, do toque, sugere um abandono do referente, para uma aderência ao significado. Importa, assim, no nosso tempo, o que as coisas significam, o que elas aduzem e plasmam, mais do que sua materialidade comunicativa.

Essa desreferencialização é a ponta de um *iceberg* que tem na interpretação seu carro chefe. O mesmo autor demonstra como a interpretação passou a ser no mundo ocidental pós-renascimento, aos poucos, a forma privilegiada de racionalidade na qual a divisão corpo mente, ou corpo espírito, plasma a noção do corpo como obstáculo para a compreensão. Em função do caráter de profundidade do significado atrelado, por sua vez, à mente, ao espírito, impõe-se a necessidade da interpretação para fazer aparecer um significado obnubilado pela incapacidade moral, ética ou cognitiva do próprio corpo.

Esse movimento de fazer aparecer o significado escondido em tudo, em nós mesmos, sugere a necessidade premente e aparentemente perene entre nós, da decodificação, da exegese, da interpretação do significado, do texto. Ganha historicamente legitimidade todos os atos de leitura, interpretação, decodificação, tradução, explicação, compreensão. Reduzem-se e minimizam-se a corporeidade, a presença, o lúdico, o humor e os atos que não são mediados ou não possuem como princípio um significado.

As tecnologias de informação e comunicação possuem papel fundante nesse processo de desreferencialização e conduzem a práticas de educação a distância. Tais práticas, ao serem minimizadas do caráter presente da ação pedagógica, implicam a distância como forma e objetivo da educação.

O encontro deixa de ser para nós um ato de presença para se virtualizar, para se condensar na individualidade de uma comunicação privada e sem rosto. Esse diagnóstico – que não procura, contudo, desqualificar o ensino a distância – mostra a necessidade de se repensar o ato pedagógico como presença do corpo, como contato, como encontro.

Se abrimos mão da presença dos corpos em contato na trama comunicativa da Educação, abrimos mão da própria materialidade desse ato, em prol de um significado sempre mais importante e humanizador.

Mas há que distanciar das ingenuidades, pois a presença, ela própria, não existe sozinha no vazio silencioso de um espaço perfeito. Ela pode ser no máximo uma dimensão da comunicação, da expressão e do próprio ato estético. A experiência estética, segundo Gumbrecht (2004), é, por certo, um oscilar entre efeitos de presença e efeitos de significado. Tratar-se-ia de um movimento, de uma pulsão, de uma moção diante da experiência do corpo em contato com outros corpos.

Compreender, assim, o ato pedagógico como um ato performático implicaria compreendê-lo como um ato de presença, ou melhor dizendo, como uma oscilação entre significação e presença. A materialidade dessa comunicação supõe, então, que subjaz à comunicação aparente, à expressão, uma dimensão interna, de organização. Um corpo que, entre diferentes gradações de consciência, trabalha no fio da navalha da atração, do chamar a atenção, mas não pelos recursos fáceis da aparência, ao contrário, pela dilatação (BARBA, 1993) de suas potências organizativas. Isso significa dizer que habilidades de *estar aí* de forma completa são colocadas em jogo.

Pensamento e ação unem-se na integralidade de um único ato. Não se trata de privilegiar o significado, mas de enfatizar a *performance*, a materialidade da comunicação em ato, sem, contudo, negar o significado. Poderíamos pensar, nesse ponto, na ludicidade desmedida, mas melhor seria, lembrar-se da disciplina da arte. Daquela que se impõe a partir do próprio processo da vontade.

Presentificar um ato pedagógico, portanto, não é negar o seu significado, o seu conteúdo, mas tratar de completá-lo a partir dessa dimensão organizativa da presença, a partir de um uso do corpo como *locus* da educação.

Dentro os múltiplos usos dessa presença, dentro os variados modos de praticar a presença na Educação, o humor e o riso – normalmente aliados da escola, por seu caráter transgressor – configuram possibilidades de burlar a vontade ordinária de significação e constituir um espaço *performativo* para a pedagogia.

## HUMOR E RISO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O encontro da *performance* e da educação cria um campo amplo de investigações que acolhe, com propriedade, estudos sobre o humor dentro desse contexto. Essa aproximação aborda o humor, a categoria estética do cômico e do riso, como aliados das práticas pedagógicas, nutrindo a formação de professores para o ensino. Além do suporte teórico, a aproximação de tais elementos supõe o humor nos atos de comunicação entre professores e alunos.

A prática docente e os processos criativos, com seus acertos e equívocos, trabalham com uma matéria não totalmente configurada na sua forma precisa. É necessário abrir um espaço para o risco. Na formação de um professor, sobretudo na sua prática, a condição de improviso estará sempre presente. O professor tem seu roteiro planejado, porém não é definitivo, há estratégias para suas ações e há incertezas em seu movimento. O professor está diante de uma comunidade interativa que é convidada a participar de uma proposta conjunta, e faz uso de regras para estabelecer o jogo. O professor é jogador, é ator, é *performer*, ou trabalha como se fosse: experimenta as suas habilidades e aprimora os seus conhecimentos em plena ação. Porém permanece sempre o desafio de seduzir a sua plateia, de trazer o conjunto de participantes para um interesse comum, tarefa que se torna, cada dia, mais árdua.

A representação, quando o professor joga, performatiza, não é um ato de ficção normatizada pelos códigos do espetáculo, ou uma demonstração de habilidades que possa ser interpretada do mesmo modo que uma artificialidade; o conceito aponta para as diversas possibilidades de assumirmos um papel, de atuarmos diante dos alunos sem que nos colem um estereótipo definitivo, com o qual nos sentimos confortáveis. As representações ou as *performances* revelam, pelo jogo, condição favorável ao diálogo, ou a uma comunicação que se estabelece justamente porque não é *natural*, porque os envolvidos no diálogo sabem que há algo em jogo – uma representação, uma proposição não cotidiana e ficcional.

O sujeito que está em plena ação de ensinar é aquele que se habilita para agir diante do outro. Aquilo que se vê na sala de aula não é a formalização de uma obra teatral, mas é o que está sendo criado dramaticamente para ser visto pelos participantes da atividade ou para o *olho virtual* de um público imaginário. Nesse espaço necessariamente móvel é que o humor pode favorecer a aprendizagem, a crítica e a reflexão. A compreensão desse código pressupõe uma cultura afim e a partir dessa compreensão comum é que o pensamento se torna hábil em criar uma comunidade. Os participantes do evento cômico se aproximam pelo riso, como um entendimento comum, como sugere Bergson (2005, p. 5):

[...] não saborearíamos a comicidade se nos sentíssemos isolados. Por que o riso precisa de eco. [...] nosso riso é sempre o riso de um grupo. [...] Por mais franco que o suponham, o riso esconde uma segunda intenção de entendimento, eu diria quase de cumplicidade, com outros ridentes, reais ou imaginários.

Os eventos cômicos fazem parte de nosso cotidiano e se repetem de forma tão casual que se tornam *naturalizados*. Diz-se que estão em profusão: rimos junto com as máquinas automáticas acionadas pela televisão e podemos rir-nos calados algum tempo depois do evento cômico. Ou silenciar em riso, pra dentro, com o pensar. Esse movimento parece estar sempre em evidência, em nossas experiências, em nossas ações banais. No entanto é incomum que façam parte das discussões teóricas no espaço educacional, ou que nossa atenção esteja voltada para seus efeitos e suas formas de manifestação. Se o código é desconhecido ou censurado, como nos enfrentamentos culturais que ocorrem entre diferentes comunidades, o humor também pode se tornar uma forma de agressão, tornando o ambiente enrijecido, defensivo, produzindo um bloqueio por uma atitude reativa.

Em muitos contextos, as reações ao cômico são violentas; noutras situações, o riso pode se transformar no *humor amargo* e também conduzir a uma percepção do lugar do outro – objeto do riso – como uma possibilidade de empatia com a própria ignorância e com a tragédia humana.

No cotidiano, o cômico aparece como algo “que se intromete, freqüentemente de forma inesperada, em segmentos da realidade coloquialmente designados como sérios (BERGER, 1998, p. 30)”. O cômico é uma interrupção na lógica habitual e os participantes do evento cômico vivem esse momento como uma forma particular de distanciamento. Berger fala de uma “realidade predominante”, aquela vivida por adultos, compartilhada com outros semelhantes, em plena vigília, experimentada na maior parte do tempo; e “parcelas finitas de significado”, um pequeno universo que circula entre esse tempo maior da realidade. Ambas as realidades coexistem, e as parcelas finitas ocorrem quando há alguma “migração” de um estado emocional. Nas palavras de Berger,

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

Sua aproximação do fenômeno cômico com o fenômeno do jogo remete a Huizinga (1971) e favorece a compreensão do caráter ficcional que o cômico adquire diante da realidade. Tanto no jogo como no cômico há um aspecto exterior ao julgamento moral e que não visa a qualquer objetivo material ou prático. A anedota, que é uma forma sucinta de humor verbal, não precisa ser necessariamente verdadeira, nem fiel à história, misturando personagens e eventos. Ainda que uma anedota contenha algum sentido preconceituoso e seja vista como imoral ou condenável, conforme seu contexto ou sua intenção, ela não deixa de ter a sua graça para determinadas plateias. A mesma reflexão ocorre diante das famosas quedas, mencionadas em praticamente toda literatura sobre o riso: ao observarmos um homem cair num buraco, isto pode ser cômico e provocar o riso. Se eu pensar na condição desse homem, um instante após o evento, meu riso pode se tornar um sofrimento, por empatia.

O humor permite uma circulação contrária ao enrijecimento, o fluido contrapondo o rígido. Melhor dizendo, o fluido – os humores – irriga aquilo que tende a enrijecer. Se a linguagem permanece a mesma, monocórdia, monológica, o humor trabalha no sentido de desestabilizar esse aspecto único, centrado, repetitivo, que se faz plano e que se *achata*. O humor faz *deslizar*, entra em outro sentido, por vezes contrário, para romper com a mecânica do que já está previsto: dizer uma e outra vez a mesma sentença, agora com o incidente do equívoco, com o riso decorrente do erro ou da palavra truncada, uma oposição de sentidos pela ironia do falante. De um sentido ao seu oposto, uma mobilidade estética, uma *aísthésis* (mobilização dos sentidos, percepção sensível).

Por intermédio das figuras do cômico, podemos rir de nós mesmos. Ou rimos do outro, numa situação de embaraço, em conflito consigo mesmo, com os objetos que rodeiam ou com as contingências. O mesmo pode se dizer das nuances da fala, quando a ironia e a paródia ganham espaços para a mobilização do pensamento e o riso é a sua manifestação evidente. Os recursos do cômico nesses processos de ensino e aprendizagem, quando presentes na formação pedagógica e não apenas entregues ao *acaso* (embora devam ser reconhecidos e incorporados ao cotidiano pedagógico), operam com diferentes efeitos sobre a comunidade (sala de aula, seminário, congresso). O cômico permite diluir as tensões, propondo novos pontos de vista sobre um mesmo tema, discutindo conceitos por intermédio de recursos não formais, mobilizando com agilidade o pensar sobre situações reconhecíveis ou surpreendentes, subvertendo as assimetrias

de poder quando corpos e mentes são desterritorializados de seus lugares habituais. O cômico, por seu caráter paradoxal e transgressor, também constitui um ato político ao conduzir as ideias pelo espaço do contrassenso, quando as interações se mobilizam pelo riso e fazem *dançar o pensamento, presentificam-se, performatizam-se*.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

BARBA, Eugenio. *La canoa di carta*. Bologna: Mulino, 1993.

BERGER, Peter. *La risa redentora: la dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós, 1998.

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *O campo não-hermenêutico ou a materialidade da comunicação*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Production of presence: what meaning cannot convey*. Stanford: Stanford University Press, 2004.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Pequenas crises – experiência estética nos mundos cotidianos. In: GUIMARAES, Cesar; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos (Organizadores). *Comunicação e experiência estética*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

ICLE, Gilberto. *O ator como xamã*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol.28, n.01, p.289-312, março 2012.

SAINT GIRONS, Baldine. *L'acte esthétique*. Paris: Klincksieck, 2008.

SCHECHNER, Richard. *Performance. Teoría y practicas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e Nomadismo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Artigo recebido em 01/08/2012

Aprovado em 30/08/2012