

# DIDÁTICA *BUFFA*: uma crítica à interpretação numa performance da profanação<sup>1</sup>

---

Gilberto Icle

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

Sérgio Andres Lulkin

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

## Resumo

Este texto problematiza a figura do bufão para pensar a didática. Discute-se a possibilidade de pensar o bufão como figura por intermédio da qual se profanariam as relações pedagógicas, enfatizando o cômico, o riso e a ironia. Este trabalho realiza uma crítica à interpretação – especialmente na companhia de Hans Ulrich Gumbrecht - quando tomada como única possibilidade de acesso ao mundo e ao conhecimento. Contrapõe-se, assim, um modo interpretativo do mundo à possibilidade de pensar uma didática *buffa* que ultrapassaria a mera interpretação. Ao tomar a ideia de performance, em particular da obra de Richard Schechner, este texto enfatiza o corpo, a voz, a palavra como dimensões materiais nas quais a prática pedagógica – muitas vezes silenciada – encontraria possibilidade de se reinventar. Desenvolve-se, ainda, um tensionamento entre a ideia de didática da escrita e didática *buffa*, evidenciando a centralidade da presença em oposição à cultura da significação. Propõe-se, assim, uma didática *buffa* para pensar a possibilidade de profanação.

**Palavras-chaves:** Educação, Didática, Bufão, Performance, Presença.

## Abstract

This text problematizes the figure of the buffoon in order to approach didactics. It discusses the possibility of regarding the buffoon as a figure through which pedagogical relations can be desecrated, emphasizing the comical, laughter, and irony. This work develops a criticism against interpretation – basically in the company Hans Ulrich Gumbrecht - when taken as the only possibility of gaining access to the world and to knowledge. Thus, an interpretative kind of world is counterposed to the possibility to consider a buffoonish didactics that goes beyond mere interpretation. By taking the idea of performance – in particular in Richard Schechner's work, this text emphasizes the body, the voice, and speech as material dimensions in which — the often silenced — pedagogical practice could potentially be reinvented. Furthermore, this work develops a tensioning between the idea of a didactics of writing and a buffoonish didactics, stressing the centrality of presence in opposition to the culture of meaning. It is proposed, therefore, a buffoonish didactics to consider the possibility of desecration.

**Keywords:** Education, Didactics, Buffoon, Performance, Presence.

## **Para iniciar a bufonaria**

Este texto pretende mostrar a vinculação entre a figura do bufão, como personagem conceitual, e a educação. Para tanto irá focar algumas características do bufão como possibilidade de pensar e, sobretudo, de produzir uma didática performatizada, valendo-se da derrisão e da multiplicidade de sentidos que a bufonaria implica.

Para evitar uma concepção naturalizada de Didática e na impossibilidade de discutir esse conceito de forma aprofundada aqui, vamos apenas nos contentar com uma aproximação operatória de Didática, evitando, de início, a concepção que a plasma como uma *adaptação* de conteúdos das ciências, das letras e das artes para a escola. Com efeito, o sentido aqui apresentado de Didática se molda ao mesmo tempo em que a traçamos em relação à bufonaria e, portanto, considerando-a como um movimento, antes que como um campo, como uma relação de ensino-aprendizagem, antes que como uma aplicação dos saberes gestados em outro lugar. A Didática é, assim, provisoriamente, o que se passa entre professor e aluno, a criação de uma relação performatizada, tornada corpo.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa<sup>2</sup> que se ocupa em discutir a possibilidade de utilização de um personagem conceitual<sup>3</sup>, o bufão, como categoria para intervir na dimensão do pensamento, no campo da didática e da prática pedagógica. Assim, apresenta-se o bufão como figura com a qual o pensamento tornar-se-ia uma peripécia filosófica e com quem se produziria um espaço de pensamento performatizado, autorizando o uso do humor como recursos de linguagem. Como veremos a seguir, a figura do bufão implica a profanação, a intervenção e a ruptura, a partir de aspectos históricos e suas características: a marginalidade e o grotesco, mas, sobretudo, sua possibilidade de divertir e divergir. Para além disso, o caráter bufonesco se articula com as disposições políticas e sociais, mostrando como as suas deformidades corporais representam um Outro autorizado a falar, a mostrar e a professar a palavra interdita. Assim, o bufão tem relação com o cômico, por intermédio do riso e da ironia, e outros traços de comportamento que aparecem como possibilidade performática para recolocar o corpo, a voz e a presença no centro da atividade pedagógica. Essa discussão, portanto, relaciona argumentos com os quais o leitor é levado a suspender, temporariamente, a supremacia do significado em prol da materialidade do corpo, de sua potência comunicativa na dimensão da performance. O par significado/presença é problematizado no intuito de mostrar de que modo a performance do bufão, como conceito operacional, implicaria um outro *modus operandi* para a didática. Neste texto, a didática aparece como abertura para o inusitado, como jogo de ver e ser visto, no qual a presença co-habitada justifica um modo performático de relação e de fabulação.

Nesse sentido, tomamos aqui a ideia de performance como possibilidade de comunicação e interação de corpos em movimento que se fazem presentes uns aos outros no ato mesmo da pedagogia. Tomar a ideia de performance, portanto, não se limita simplesmente a tomar uma atuação artística, mas a uma condição de performance na comunicação. Trata-se, assim, de pensar o professor não mais como elemento de transmissão de um saber legitimado, mas colocá-lo na berlinda da cena, na situação de risco, na incerteza do aqui agora, pois a performance é, ao mesmo tempo, um comportamento restaurado (Schechner, 2000), uma prática restituída, re-apresentada, ou

seja, a estreia de algo já visto e, dicotomicamente, um movimento incessante ao inusitado, ao imprevisto, uma caminhada tortuosa que constrói o próprio caminho na medida em que caminha.

A Educação, na sua relação com o humor, pode ser um encontro de dimensão filosófica e, por outro lado, um ato pragmático da comunicação humana. O encontro do humor com a educação se dá como parte do aprendizado e da experiência do agir e do pensar humanos, por diferentes linguagens, em diferentes contextos históricos e culturais.

Na *Revista de pensamiento artístico contemporáneo*, dedicada ao *Acto sobre la risa*, há um capítulo de Miguel Morey (2005) intitulado *De la santificación de la risa*, o qual indica uma aproximação de alguns textos da literatura de Nietzsche (*Zaratustra*), de Michel Foucault (*As palavras e as coisas* e outras produções da década de 1960) e de Georges Bataille (*A experiência interior* (1989), texto original dos anos 1940), numa tentativa de “ajudar a imaginar essa nova experiência cognitiva do riso cuja verdade não pode acontecer no interior do discurso, mas somente além ou aquém do discurso” (Morey, 2005, p. 247).

A experiência para divergir e divertir-se, que pode se tornar posteriormente conhecimento, investe contra a servidão do homem ao trabalho, contra o emprego do tempo de vida como produção. O riso que tenta se desprender do discurso indica um espaço no qual o sem-sentido (ou ainda por ganhar o seu nome) se impõe para além da palavra e da razão, assim como a ausência de qualquer utilidade. Georges Bataille (1989), abordando a experiência que não se traduz totalmente no discurso, não tem princípio em atitudes morais e nem busca “estados enriquecedores”, como uma atitude deliberadamente estética (Bataille, 1989, p.16). Os momentos de arrebatamento quando o riso irrompe sem sentido imediato, contribuem, segundo Bataille, para a celebração do excesso, para o gasto em abundância. Bataille fala na “arte de converter a angústia em delícia” (Bataille, 1989, p. 43), por intermédio do riso. No ato da “conversão”, é o corpo de um ser humano sensível que percebe e que traduz em palavras essa impressão, ainda que não alcance descrever em sua totalidade a passagem pela experiência.

Morey e Bataille nos convidam para um método: dramatizar uma trajetória, colocar-se na pele do outro, viver um outro muito próximo, em momento de singularidade. A figura que se desenha, pouco a pouco, para cumprir tal trajetória, é a de uma companhia um tanto grotesca. Talvez um bufão, adversário fictício que vem mobilizar o pensamento, aquele que gosta de estar *junto de*, aquele que tem prazer de comentar e fazer a crítica ao discurso monológico em forma irônica.

Nessa perspectiva, este texto procura mostrar como a figura do bufão, por intermédio do humor, da ironia e da derrisão, pode constituir uma performance possível, uma cena não artística, um espetáculo sem palco, ou seja, uma forma potente de pensar e praticar uma didática bufonesca. O que propomos, então, se circunscreve em torno da questão: pode a performance do bufão constituir uma didática bufonesca?

Um argumento para a perspectiva pragmática do humor na educação, sustentando a ideia de um personagem conceitual que leva ao limite do pensamento e da razão, é bem passional. Trata-se da desolação e do desconforto com a banalização do trágico e a mediocrização do cômico, em nosso cotidiano, e como isso é perceptível nos discursos da disciplina e da violência presentes nos espaços escolares. Talvez se façam

necessárias contrapartidas humoradas para percorrer o circuito das paixões, experimentando tanto momentos de alegria, de descontração, de cumplicidade, quanto momentos de suportar os humores mais *afiados*, mais próximos da ironia, da sátira e do grotesco. Abandonamos os ensinamentos da retórica e desprezamos os mitos trágicos. Ficamos com a catástrofe no lugar da catarse. O que mobiliza a praça é a desgraça do Outro, feito aos pedaços diante das telas, das fotos, das narrativas.

Ao nos vermos interessados na potência dessa articulação – performance, didática e bufonaria – damos a ver o conhecimento do humor e do cômico como categorias performáticas centrais da figura do bufão, seja como posição estética e filosófica, seja como marca ética e política.

## **A figura do bufão**

Na recusa desses horrores trágicos, poderia a experimentação teatral no *território* do bufão oferecer exemplos singulares para a formação pedagógica, pelas reflexões que suscita sobre a condição humana e os enfrentamentos dos poderes, sob a hegemonia da racionalidade moderna? Em diferentes literaturas, encontramos o bufão nomeado como o “louco do Rei”, ou “bobo da corte” (*Court Jester*), o tolo/bobo (*der Narr*); em geral trata-se de uma figura mitológica ou um personagem da dramaturgia que se traduz por uma racionalidade incomum, ou melhor, pelo limite da racionalidade quando a sua “fronteira” tangencia o contra-senso ou o derrisório.

O personagem de caráter bufônico é descrito pelas histórias das Cortes e das Igrejas quando ele diverte e diverge (Minois, 2003; Macedo, 2000); nos campos de investigação das leis e dos conhecimentos médicos quando se aproxima da loucura (Foucault, 1997) ou do poder da soberania arbitrária (Foucault, 2002); a figura do bufão é central nas pesquisas sobre a festa e o riso popular, rituais carnavalescos e o realismo grotesco que antecede a razão moderna (Bakhtin, 1993) e a força de um corpo grotesco em pleno vigor da “cultura do riso” (Emerson, 2003; Macedo, 2000). O seu vigor dionisíaco é

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

Uma das propriedades do jogo do bufão é a sua potência para compreendermos uma condição de pensar e agir transgressores, derrisórios, cuja história se constrói na relação com a razão moderna. Outro aspecto que pode servir para pensar a didática é a condição do personagem bufônico como uma máscara de alteridade, como um outro reconhecível e próximo, que problematiza a normalidade por intermédio do seu corpo grotesco, tragicômico, e por sua palavra blasfema. Essa condição privilegiada, que

autoriza um desregramento diante das normas sociais, merece uma consideração especial pela articulação possível entre a pedagogia do estilo do bufão e uma didática bufonesca.

Assim, propomos pensar a partir da observação das práticas do estilo do bufão a fim de tecer relações com a formação do professor em geral, apostando na potência de um personagem ficcional singular (construído individualmente e jogado em grupo, de forma pública) que pode tornar-se, também, um personagem conceitual, incorporando um discurso ético e político.

Elisabeth Silva Lopes, em sua tese de doutorado *Ainda é tempo de bufões* (2001), faz uma extensa historiografia do “povo dos bufões”, levando o leitor a localizar esse personagem num tempo de intensos conflitos sócio-políticos, morais e religiosos, nos transportando, de imediato, aos castelos medievais, seguindo no tempo pelas cortes elisabetanas e destacando-se, entre outras literaturas, com as tragédias shakespearianas. Para definir melhor a origem do bufão, antes de se tornar uma *máscara* ou estilo de representação, como na formação teatral contemporânea, Lopes busca situar as figuras cômicas que sempre povoaram a história da humanidade, desde expressões gráficas nas cavernas, passando pela realeza egípcia, à Grécia clássica e Roma. A figura do cômico, provocando o riso e a reflexão, parece ser indissociável da condição de ser humano, diante da dimensão de um destino incerto, povoado de mistérios e desafios, sob a ameaça da finitude e da morte.

A atualidade dessa disputa, de enfrentamento dos discursos hegemônicos pelo prazer da criação pelo jogo e pela derrisão, também é tema central na pedagogia de Philippe Gaulier. No trabalho orientado por Gaulier, o bufão aborda o mundo contemporâneo e suas representações políticas, introduzindo temas polêmicos que passam por representações étnicas, movimentos das minorias e até a abordagem dos grupos portadores de HIV. Como descreve Gaulier, o bufão é

[...] um aleijado, excluído, um manco, um sem perna, de um braço só, um anão, uma puta, um homossexual, uma bruxa, um padre, um louco. Ele não foi escolhido pelos deuses. Ele foi perseguido nos lodaçais e guetos pelos filhos de Deus que tornam oportuno anunciar que o feio físico do bufão e a feiúra da moral não podem ser obras de seu pai, um artista de fama internacional. Então o pai do bufão é o oposto de Deus, o pai dele é o demônio, Lúcifer. O bufão foi eleito o filho de Lúcifer e ficou feliz com isto. Ele ficou feliz de ser filho da primeira tentação e da primeira mulher seduzida: Eva. No workshop de bufão nós aprendemos a ser uma pessoa grande que se diverte em ser pequena, com um prazer especial adicionado por estas pessoas: a blasfêmia (Gaulier, 1999, s/p).

Lopes (2001) fala dos rituais populares, oriundos dos cultos antigos e encontrados durante toda a Idade Média. E se aproxima dessa atualidade que Gaulier propõe, na sua experimentação do bufão, quando faz uma analogia com os rituais brasileiros nos quais a figura simbólica desse ser marginal ganha seu espaço de *revelação* e catarse, diante de uma multidão autorizada ao êxtase, em alguns (poucos) dias determinados pelo calendário oficial.

A caterva de loucos, monstros, feiticeiros que atraía milhares de pessoas em comemorações que consagravam a vida e a morte, lembra o povo que compõe a ordem dos bufões, parecendo o coro trágico em versão contrária e grotesca. Os blocos de carnaval, ou até mesmo as escolas de samba brasileiras, podem ser comparados a uma forma pagã da sociedade de bufões em tempos contemporâneos (Lopes, 2001, p. 24).

Luís Otávio Burnier (1956-1995), também descreve uma trajetória pelos estilos, traçando uma genealogia para os personagens cômicos da cultura popular. Ao localizar o bufão como um ancestral do palhaço, Burnier diz que as deformações do corpo grotesco seriam representações “das deformações humanas interiores, das dores da humanidade” (Burnier, 2001, p. 215). O caráter bufônico do personagem, conforme Burnier, era como uma personalidade dos atores que assim se apresentavam, isto é, não era um papel simulado, como uma representação ficcional, e sim uma condição de pensar e agir “*fronteira* entre a arte e a vida” (Burnier, 2001, p.207). Outra característica marcante do estilo de jogo do bufão, segundo o autor, é a vida em grupo, pois sua condição marginal o torna “presa fácil” se estiver sozinho. Esse agrupamento permite criar características que configuram a sua *banda*, com linguagem própria, regras bem definidas para cada função dentro do grupo, uma cultura e uma identidade. Dessa forma de organização surge uma força do conjunto que reage à hostilidade ou aos ataques da sociedade.

Michel Foucault (1997), em seu extenso estudo sobre a história da loucura, aborda essas figuras históricas que são ameaçadoras pelo uso da palavra derrisória e que trazem, marcadas no corpo, uma diferença que problematiza a condição da normalidade e dos poderes instituídos para designar quem “somos” e quem é “o outro”. Em cada momento histórico há diferentes apropriações do que pode ou não ser dito, o que Foucault nomeia como “condições de emergência” de um determinado discurso. A fala de caráter bufônico, ao longo da história, se faz presente por sua excentricidade, autorizada no dia da festa ou do ritual popular. Como argumenta Foucault, a palavra do louco só seria ouvida se tornada visível no espaço da representação teatral, por situar-se num lugar fora de qualquer ameaça: “[...] a palavra só lhe era dada [ao louco] simbolicamente, no teatro onde ele se apresentava, desarmado e reconciliado, visto que representava aí o papel da verdade mascarada (Foucault, 1997, p.10-12). Sua autorização é temporária, curtíssima no tempo e no espaço. Ganha uma estatuto de *fora* da razão, está na desrazão, está próximo daquilo que a ciência circunscreve como inadequação da conduta e do pensamento, para uma ordem social. No entanto, sua palavra é reveladora, visionária.

Como personagem conceitual, o bufão implica esse falar para além da norma ordinária, ele implica um pensamento que difere. Deleuze (2000, p.83), diria que “todo mundo tem a possibilidade de pensar, todo mundo quer o verdadeiro” e o cogito cartesiano – penso logo existo - supõe um *Eu* (penso) prévio ao conceito. Mas não é um *Eu* abandonado, ele tem amigos da sabedoria (*philosophia*), que o auxiliam nessa tarefa inicial de pensar. Portanto, os conceitos têm necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição. Amigo é um desses personagens, do qual se diz mesmo que ele testemunha a favor de uma origem grega da filosofia: as outras civilizações tinham *sábios*, mas os gregos apresentam esses *amigos* que não são

simplesmente sábios mais modestos. Seriam os gregos que teriam sancionado a morte do Sábio, e o teriam substituído pelos filósofos, os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente (Deleuze, 2000, p.10).

Será a condição de bufão, em plena prática de seu estilo, uma ferramenta auxiliar da razão? Seria o personagem bufão um auxiliar para a criação de conceitos? Seria o estilo do bufão uma forma prática de entender o mundo? Um personagem conceitual poderia propor uma didática, a partir de sua forma de pensar e inventar conceitos? Isto é, pela maneira de existir do bufão, poder-se-ia reinventar uma didática?

## O bufão como crítica à interpretação

A figura do bufão é pré-moderna. Historicamente, o bufão assume um lugar importante na sociedade européia na Idade Média e, embora persistindo nos séculos que avançam em direção a modernidade, ele é, na acepção aqui apresentada, referência de uma forma de pensar e agir que não encontra, em nosso meio, muitos comparativos.

Pouco a pouco, a modernidade instaurou a razão instrumental como medida de todas as coisas e, sobretudo, como modo de apropriação legítimo do mundo, minimizando a importância de outros aspectos da experiência humana. Então, tomar uma figura pré-moderna como o bufão para pensar nossa ação na atualidade, não é outra coisa senão reportá-la ao presente para facilitar uma crítica à razão moderna que insiste em nos ditar modos de ser professor, maneiras didáticas de atuar.

Antes de nos alongar em uma pormenorizada crítica da racionalidade moderna, empresa que este texto não tem condições de realizar – mesmo porque amplamente desenvolvida na literatura educacional contemporânea de forma competente -, interessa aqui pensar a relação da figura do bufão como crítica a um modo de interpretação do mundo que lega à didática a tarefa de decodificar tudo, na medida em que a interpretação seria o instrumento hegemônico da prática pedagógica para transmitir aos alunos os códigos culturais constituídos pela humanidade e que dariam oportunidade aos jovens de se inserirem nessa cultura. A ideia mesma de didática se forma, do ponto de vista histórico, a partir desse caldo epistêmico.

Uma didática *buffa* agiria ampliando as possibilidades e assumindo a tarefa de empreender outros modos de apropriação do mundo para além da interpretação. Da mesma forma que o teatro contemporâneo produz formas de atuação não interpretativas – muitas delas inspiradas no teatro medieval -, uma didática *buffa* produziria elementos, conceitos e práticas capazes de tomar a superfície como *locus* possível para o conhecimento, ao contrário da didática tradicional que pensa sempre a profundidade como dimensão na qual se encontram a verdade e o conhecimento.

A relação entre profundidade e superfície faz parte de uma grande metáfora explicativa própria da modernidade. Nela, haveria algo de profundo e escondido na alma humana, ou no texto, que teria, então, um valor superior àquilo que se encontra na superfície, na pele, no papel. Tratar-se-ia da relação entre o saber (profundo) e a percepção (superficial), na qual o saber teria maior importância que a percepção, pois sua profundidade lhe proporcionaria um status superior. Portanto, o saber estaria ligado

à alma, ao espírito, ao escondido, ao sagrado; enquanto a percepção estaria ligada ao corpo, à matéria, à superfície, ao mundano.

Essa relação entre profundidade e superfície é importante para compreender a diferença entre o modo interpretativo de compreender o mundo e um modo inspirado na figura do bufão. A interpretação, com efeito, nesse contexto, é “a atribuição de uma significação” (Gumbrecht, 2010, p.45) que está engendrada na profundidade. Essa profundidade faz parte do paradigma segundo o qual corpo e alma seriam opostos, pois a alma (ou o espírito, a mente) seria a porção profunda, ao passo em que o corpo (ou o texto) seria a superfície. A interpretação seria necessária para extrair os significados escondidos na profundidade da alma e para trazê-los à superfície. Para tal empreendimento, seria, ainda, conveniente uma “boa distância” (Gumbrecht, 2010, p.46) que garantiria, de alguma forma, que nós não pertencemos ao mundo, mas que somos observadores. A modernidade sobrevalorizou a profundidade, minimizando a participação do corpo e legando a corporeidade ao segundo plano da experiência com o mundo. Tudo o que é superficial não teria valor para os saberes que a Educação pretende veicular.

O bufão, ao contrário, é pura superfície. Ele é corporeidade e ludicidade. Isso não impede a interpretação de seguir o seu curso, de imputar significações; mas a instância interpretativa não assume, para uma didática *buffa*, o único modo de ação. O bufão provém de um pensamento medieval no qual não é o homem que atribui significados ao mundo, mas Deus – ao contrário da tradição fenomenológica; portanto, não há nítida separação: o homem faz parte do mundo criado por Deus. A separação cartesiana entre razão e emoção – e seus pares correlatos, por exemplo, corpo e alma – conduz à ideia de que o homem é um observador do mundo, ele possui uma posição excêntrica a ele e, assim, o observa, o analisa; posição epistemológica que tem início no Renascimento (Gumbrecht, 2010).

Essa posição epistemológica tem relação com o fato de a didática ser pensada como transmissão de conhecimentos válidos socialmente. Assim, o corpo, o lúdico, a expressão e tudo aquilo que é superficial está afastado e mesmo proibido para a Educação. O bufão recoloca essa posição no centro da ação pedagógica. Pois o bufão não transmite conteúdos, ele brinca com eles; ele não organiza sistematicamente uma narrativa, mas descontextualiza suas partes; ele não mantém o bom comportamento social, mas reivindica o alargamento de suas fronteiras e tece, com constância, críticas aos poderes instituídos.

Esse percurso histórico entre pré-moderno, moderno e pós-moderno – ainda que rápido e meramente explicativo – mostra a crítica à insuficiência da interpretação que o bufão pode jogar no interior da prática pedagógica, a partir da crise da representação que a interpretação supõe.

É por isso que se engana quem pensa numa *fórmula histriônica* para um professor animador. Não se trata de animar os alunos, despertar-lhes o interesse por intermédio de artifícios de atuação, tendo o cômico como recurso atrativo. Isso consistiria numa prática interpretativa por excelência, numa prática moderna. O bufão não é um personagem a ser interpretado pelo professor no sentido que o teatro moderno atribuiu, ele *é* e não apenas *atua*. Na Idade Média, não havia propriamente uma separação entre a identidade pessoal do ator e o personagem que ele performava. Segundo Lopes (2001)



a identidade de ambos, ator e actante, misturava-se e fundia-se, como uma farda que marca a sua função. Seria o caso de pensar então, no jogo do bufão, em essência, como o jogo das possíveis combinações de alteridade? A duplicidade que caracteriza a natureza do artista, parece ser o instrumental para a atuação. Na medida em que o bufão usa o recurso da paródia, desde logo, ele parte de uma referência real, sendo a imagem da derrisão o seu duplo parceiro (Lopes, 2001, p. 68).

O bobo não deixava de ser bobo quando se recolhia ao seu mundo privado, pois ele não interpretava o personagem do bobo da corte, ele era o bobo da corte.

Portanto, o bufão é o oposto da interpretação, talvez *um ir além* da interpretação. Ele não se priva de interpretar história e situações, mas numa acepção muito mais ampla, pois os modos de apropriação do mundo que lhes são próprios contemplam outras formas que ultrapassam a mera interpretação, ao dedicar-se, por exemplo, a comentar os discursos que atualizam as normas, o que está dentro e fora da suposta *realidade* como algo dado.

Uma didática *buffa* não é uma didática interpretativa, pois não sistematiza conteúdos a serem apreendidos numa relação direta entre emissor e receptor. Uma didática *buffa* performatiza as relações entre professor e alunos; integra práticas; inverte papéis; desfaz máscaras. Não se trata de um personagem a ser interpretado pelo professor, mas de uma imagem, uma noção, uma prática bufão. Assim, não apenas um professor bufão, mas um aluno bufão, um conteúdo bufão, uma prática bufão, uma sala de aula bufão, um processo de ensino-aprendizagem bufão.

Se o bufão pretende reintegrar o corpo na educação, ele pode, da mesma forma, circunscrever a palavra, a voz num *modus operandis* bufão. Como crítica à interpretação, a um mundo que tudo nomeia, a uma vontade de tudo ordenar e classificar, o bufão oferece a possibilidade de por em marcha uma didática não didática - o seu duplo, o seu possível -, encarregada de por em jogo a escola e a performance que nela se configura: performance que não é apenas a atuação do professor, mas o universo das relações que se estabelecem entre os sujeitos. A materialidade do corpo, da voz, dos objetos do mundo; outrora esquecidos, reentrariam na escola.

A ironia (e o humor derrisório que ela provoca), por exemplo, solicita uma comunidade linguística educada para a dúvida, para a suspeita e para a interpretação dos enunciados a partir de certo distanciamento. Proximidade da comunidade, distância do enunciado. A necessária cumplicidade ou proximidade entre os integrantes de uma comunidade destinatária do cômico, em fala, escuta ou leitura, com os recursos da ironia ou da paródia, em geral provocadores de algum tipo de riso, é que torna possível o seu efeito operante sobre o pensamento. O movimento entre a lógica e a sua crítica solicita ao aluno e ao professor jogarem com o paradoxo de forma rápida: se o sentido do cômico não é apreendido no ato de sua realização, do seu acontecimento, ele pode ser entendido como mentira, violência, agressão. O tempo ágil, a velocidade de compreensão e reação diante do cômico, para que haja efeito *didático*, isto é, ganhe sentido e favoreça uma ampliação do pensar sobre a verdade em jogo, solicita um interlocutor educado, sensível para esse movimento. Quer dizer, interlocutores que

tenham humor, que mobilizem seus *humores*, sem o qual o sentido não se estabelecerá. Humores que deveriam fazer parte de uma educação estética.

### **Para uma didática *buffa***

Uma didática *buffa* supõe uma palavra qualitativamente distinta da palavra professada no cotidiano. Ela se apresenta como palavra performatizada, como palavra e como silêncio em ato. Zumthor, mostra como a performance tenciona um outro entendimento da presença do corpo na leitura, no texto. A escrita abole a presença de quem traz a voz; sai do presente cronológico e apaga as referências espaciais da voz (2007, p.14). Eis a didática da escrita, uma didática que cada vez mais desreferencializa a ação, abole o corpo e transmuta a materialidade em direção à ausência da coisa. Uma didática *buffa* poderia, ao contrário, fazer perceber a palavra na medida em que faz perceber pelo ouvido, pela imagem, pelo compartilhar dos corpos. Tratar-se-ia da revanche da voz.

A didática da escrita – que faz referência ao modo ordinário como a didática e a prática pedagógica operam no seu estatuto hegemônico no qual o corpo é sempre e cada vez mais minimizado e silenciado –, parafraseando Zumthor, trabalha “abolindo seu caráter efêmero [e assim] abole o que chamo sua taticidade” (2007, p.15). A performance, para ele, reinventa a voz, promove a ressurgência ou a insurreição das energias vocais da humanidade, reprimidas pelo discurso hegemônico da escrita (2007, p.15). É por isso que uma didática *buffa* supõe, por conseguinte, uma corporificação da palavra, um ato de voz, uma escuta compartilhada. A performance se relaciona “ao movimento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo” (2007, p.18).

Se o personagem conceitual do *buffa* nos possibilita pensar performaticamente a didática é porque ele supõe a centralidade do corpo como *locus* da experiência, como lugar de um ato que se passa e nos passa no aqui-agora. A esse ato nomeamos, juntamente com Gumbrecht (2004), de presença. Mas além de recolocar a didática no corpo, a performance do *buffa* nos lembra que a presença qualitativa que envolve a performance é sempre uma experiência compartilhada, um jogo de relação com a alteridade, nunca uma prática individual. Ela envolve sempre as dimensões do atuante e do público. O termo presença, portanto, supõe uma relação, um jogo, uma experiência (do alemão *Erfahrung*), a partir de uma vivência (do alemão *Erleben*), de uma “experiência vivida” de presença compartilhada. Se essa experiência é algo que nos passa, nos toca, nos modifica, nos intensifica como seres humanos é porque a experiência da presença é uma experiência ao mesmo tempo poética e estética, ela é intensa para o atuante e para o espectador, pois ela só se intensifica numa relação que borra as fronteiras desses últimos, tornando fácil a troca contínua de posição entre quem faz e quem assiste.

Assim, pensar uma didática *buffa* poderia significar pensar o corpo em sua materialidade não expressiva, ou seja, em sua potência presencial. Essa presencialidade, essa capacidade de se fazer presente – autônoma, mas não independente de um significado e de sua interpretação – implica uma visão para além da decodificação com

a qual os estudos literários, semióticos e hermenêuticos nos fizeram acostumar. A interpretação – personagem central da didática da escrita – toma o significado como dimensão forte da experiência, deixando a presença (característica central da performance) à margem. A didática *buffa*, de outro lado, pensa os significados, mas não operando no seio daquilo que Gumbrecht (2004) nomeia como “campo hermenêutico”, mas além da interpretação, num “campo não-hermenêutico”.

Seria possível pensar uma didática *buffa* como via de acesso a um campo no qual o hermenêutico não ditasse as regras com soberania? É válido pensar que esse personagem conceitual do bufão pode nos oferecer elementos para imaginar uma didática que oscila entre efeitos de significado e efeitos de presença?

Para Deleuze, “o personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia” (2000, p.86). Assim, em sua função filosófica, como *personagem conceitual*, restituindo o corpo na presencialidade da performance, colocando em suspeita a hegemonia dos significados, o bufão cria as suas próprias condições para um ataque aos poderes, contra as opressões, contra a verdade única e séria, contra as máquinas de exclusão e morte, por intermédio de um pensamento próprio e criativo. No entanto, é preciso sublinhar que o bufão, esse personagem conceitual autorizado a falar e a agir, não é profeta nem pregador; é um fabulador: o bufão mobiliza o seu criador (ator), como o seu *duplo*, para as possibilidades do pensamento aberto, impensado, paradoxal.

O jogo bufônico é aquele que inventa sua ação pelo contra-senso, rival do siso, da circunspeção instituída, demandando um discurso político que afronte, também, conceitos - culturas, religiões, filosofias e as próprias artes - mobilizando (com bons ou maus humores) as verdades desgastadas, em crise.

A performance do comentarista – quando o bufão ironiza ou parodia – insinua-se como um mecanismo interno do discurso: delimitação, exclusão, cerceamentos, liberdades interpretativas. A habilidade para o comentário é um dos pré-requisitos para a fala do bufão: o jogo da ironia e do texto paródico são condições fundamentais para o questionamento da racionalidade e dos poderes que ela sustenta. Essa prática não se reduz a uma questão de retórica: o discurso está em jogo nas suas proposições, quando os textos religiosos, jurídicos, políticos e históricos são confrontados com distorções propositais. Com essa potência, para além da representação ou uma superação da *mimesis* do jurista, do religioso, do político, o bufão opera com o jogo de palavras e textos que se reinventam em outras lógicas: quando os bufões abordam uma situação eles vão “deformá-la, vão torcê-la, vão colocá-la em jogo de forma não usual. Sobre um texto, eles poderão repetir dez vezes a mesma palavra, voltar atrás, por puro prazer. Eles *bufonearão* a situação. Estamos no reino da loucura organizada” (Lecoq, 1997, p. 134).

Na presencialidade de sua performance o bufão não traz só o riso e a palavra blasfema, paródica, derrisória. Ele traz o silêncio da sua presença eloquente, traz o seu corpo marcado, diferente, excessivo, grotesco, para anunciar uma poética. Ele traz o silêncio da espera, o silêncio de atenção que lhe aproxima do animal; o silêncio diante do evento, antes que lhe acertem o golpe, seja como *blague*, seja como punição. Silêncio atento diante da violência, fuga ágil para despistar a morte.

O deformado pária social, personagem da literatura, da dramaturgia e do teatro, se protege e circula entre a luz e a penumbra, entre a Igreja e o Palácio, ao redor do trono do Papa e do Rei. Uma figura que serve para deslocar, de forma mascarada, o pensamento de um possível *outro*, que é chamado para revelar verdades diante dos poderes, conclamado por eles, e o faz diante do povo, da aristocracia ou do clero, por intermédio da contra-razão.

Enfim, uma didática *buffa*, um pensamento performatizado por esse personagem conceitual, visa a repensar o estatuto do corpo, da voz e da própria razão no seio da prática pedagógica. Na didática *buffa*, tudo faz sentido, a voz, o corpo, a ironia, o texto, ainda que nada se reduza ao sígnico, pois a performance é justo esse espaço no qual a palavra não pode se reduzir à sua ausência, a didática *buffa* transgride e profana, então, o mundo bem comportado da Educação para divergir num pensamento que faz uma reflexão sobre si mesmo.

### Notas

- <sup>1</sup> Este texto é uma versão ampliada da comunicação de pesquisa intitulada Para uma didática *buffa*, performance e presença, apresentada pelos autores no painel “Performance e Educação”, XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, UFMG, Belo Horizonte, 20 a 23/04/2010.
- <sup>2</sup> Pesquisa realizada com financiamento do CNPq e da CAPES.
- <sup>3</sup> Personagem conceitual é tomado aqui como uma figura plana, mas plena de potência para o pensamento. Não se trata de um personagem psicológico como na tradição da literatura dramática, tampouco como uma máscara para vestir, mas como uma metáfora que traduz em imagem, em corpo, o que pretendemos explicitar por intermédio da Didática *Buffa*.

### Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1993.
- BATAILLE, Georges. *La experiencia interior*. Madrid: Taurus, 1989.
- BURNIER, Luís Otávio. *A arte do ator: da técnica à representação*. Campinas: Unicamp, 2001.
- DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- EMERSON, Caryl. *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Difel, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A história da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GAULIER, Philippe. *Jornal de divulgação da escola de Philippe Gaulier*. Londres, 1999, panfleto.
- GUMBRECHT, Hans George. *Production of Presence. What meaning cannot convey*. Stanford: Stanford University Press, 2004.
- GUMBRECHT, Hans George. *Éloge de la presence: ce qui échappe à la signification*. Paris: Libella-Maren Sell Edition, 2010.
- LECOQ, Jacques. *Le corps poétique: um enseignement de la création théâtrale*. Arles, França: Actes Sud, 1997. Collection Théâtre/Education – ANRAT, n.10.
- LOPES, Elisabeth Silva. *Ainda é tempo de bufões*. São Paulo: ECA/USP, 2001. Tese de doutorado.
- MACEDO, José Rivair de. *Riso, cultura e sociedade na Idade Média*. Porto Alegre: UFRGS/UNESP, 2000.
- MINOIS, Georges. *História do Riso e do Escárnio*. São Paulo: UNESP, 2003.

MOREY, Miguel. De la santificación de la risa. *Acto sobre la risa*. Acto #2/3, Revista de pensamiento artístico contemporâneo. Santa Cruz de Tenerife: 2005, p. 247-265.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SCHECHNER, Richard. *Performance, teoria & practicas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.

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

### ***Correspondência***

**Gilberto Icle** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

E-mail: gilbertoicle@gmail.com

**Sérgio Andres Lulkin** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

E-mail: salux@cpovo.com

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.

---