

Artigo

D'a seriedade humana de brincar à imaginação do ator em formação: considerações antropológicas sobre jogo e corpo em uma escola de teatro em Niterói (RJ)

João Pedro de Oliveira Medeiros¹

Resumo

Com base na díade “trabalho-lazer”, eixo amplamente verificável no interior do universo teatral, dou ênfase à rotina dos jogos e brincadeiras, assim como suas funcionalidades pedagógicas para o ator em formação. Resultado de uma experiência etnográfica de um ano, iniciada em uma escola de teatro de Niterói (RJ) em fevereiro de 2021 e encerrado em fevereiro de 2022, este estudo busca rascunhar algumas considerações antropológicas sumárias sobre os vetores do jogo, da imaginação e do corpo dentro da arena teatral. Algumas categorias nativas (como, *não ter medo de se expor ao ridículo e travado*) se juntam à ambientação da sala de aula e à obrigatoriedade por um “uniforme” escolar preto fornecendo o *locus* privilegiado para se observar que tipo de corpo se está formando nesses espaços, um corpo apto à *imaginação*.

Palavras-chave: Etnografia; Teatro; Jogar; Corpo.

From human seriousness of playing to the imagination of the actor in formation: anthropological considerations about play and body in a theater school in Niterói (RJ)

Abstract

Based on the “work-leisure” dyad, a widely verifiable axis within the theatrical universe, I point out the routine of plays and recreations sessions, as well its pedagogical features for the actor in training. This analysis is the result of a one-year ethnographic experience, initiated in a theater school in Niterói (RJ) from February 2021 to February 2022. The paper points out some concise anthropological considerations about the topics of play, imagination and the body inside the theatrical context. Some native categories (for example, not being afraid of exposing oneself to ridicule and being blocked) added to the classroom setting and the obligatoriness of a student’s black uniform provides the privileged point of view to observe what kind of body is formed in this space, a body that is suitable to imagination.

Keywords: *Ethnography; Theater; Play; Body.*

¹ Bacharel em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Brasil) do mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da mesma universidade. Sob a orientação do professor Luiz Fernando Rojo, conduz o projeto de pesquisa intitulado “O Indivíduo no Teatro: do noviço ao ator-personagem, uma possibilidade de contestação pelo corpo?”.

No livro de 1982, intitulado *Do Ritual ao Teatro: a seriedade humana de brincar*, cujo subtítulo empresta o nome a este artigo, o antropólogo escocês Victor Turner (2015) ergue-se como um dos primeiros expoentes da disciplina a iniciar o diálogo entre Antropologia e Dramaturgia. Ao atualizar, sob a luz dos gêneros artísticos modernos, noções e conceitos caros à sua produção, tais como liminaridade e drama social, o autor estabelece a fértil comunicação entre as áreas. Um desdobramento direto dessa interlocução pode ser verificado no surgimento da chamada Antropologia da Performance², subcampo disciplinar que, como observou Machado (2020a), conserva até a atualidade um relevante alcance transcultural nominativo.

Apesar das notórias colaborações desse ramo antropológico³, um dos focos deste artigo recai sobre as eventuais contribuições da obra inicialmente referida e dos seus saldos interpretativos à realidade aqui enfocada, qual seja, a Escola de Teatro Niterói⁴, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Sendo assim, minhas ressalvas para com a Antropologia da Performance assentam-se nas provocações de Peirano (2006) ao tema – ou seria ao “objeto”? – da *performance*. Uma vez incluída na seara dos conceitos pós-modernos, *performance* teria um estatuto incerto na Antropologia: seria um objeto de pesquisa, um tema, uma teoria ou mesmo uma antidisciplina? Para a autora, portanto, o conceito aludiria em demasia às experiências da ideologia moderna e que, por sua vez, não refletiriam a relevância dos contextos e, sobretudo, os conceitos nativos às abordagens socioculturais. Com base nisso e, mais importante, no fato de nenhum interlocutor mencionar o termo “performance” ao longo de um ano de trabalho de campo etnográfico, esta análise não reivindica uma posição

² Cabe destacar a importância do professor, teatrólogo e editor Richard Schechner (1934 -) para o surgimento da categoria *performance*. Sua formulação acadêmica remonta a um debate intelectual travado nos anos de 1960 entre o autor e antropólogos de inspiração neo-evolucionista. O conteúdo do debate girava ao entorno da origem do Teatro, assim como do Ritual e da suposta universalidade de tais práticas (MACHADO, 2020a).

³ Em solo brasileiro tais influências se afiguram, por exemplo, em Zeca Ligiéro (2012) e John Dawsey *et al* (2013).

⁴ Com o intuito de preservar a identidade do espaço escolar, assim como a de meus interlocutores, optei por trocar seus nomes pessoais por pseudônimos.

entre os chamados *performance studies*. Apesar de serem utilizados fragmentos teóricos dessa corrente, sua efetiva utilização será dispensada.

Esclarecido esse ponto, é possível prosseguir. Fruto de um trabalho de campo etnográfico com a duração de um ano, entre fevereiro de 2021 e fevereiro de 2022, com estudantes de um curso de iniciação ao teatro, este artigo versa sobre um tópico sério à experiência formativa dos discentes: as brincadeiras e jogos. Através de minha inserção enquanto etnógrafo na qualidade de estudante matriculado, os jogos e as brincadeiras⁵ realizadas em sala cumpriam a crucial função pedagógica de promover um certo tipo de corpo, aquele que fosse apto à prática da *imaginação*⁶.

Nesse sentido, os três tópicos – jogo, *imaginação* e corpo – suscitados por mim são os eixos a partir dos quais elaboro esta reflexão. A relação entre eles é imprecisa e vacilante. Assim, o esforço analítico que aqui se segue trata do provisório resultado do pesquisador em sua tentativa de estabelecer uma ligação entre os discursos e as experiências tidas em campo (tanto presencial quanto remotamente)⁷, experiências estas fortemente situadas: um noviço entre outros. Eu, um iniciado que tinha de lidar com uma gama de conhecimentos subliminares ou explicitamente contidos nas experiências dos jogos-brincadeiras que tinham de munir seus envolvidos, cada um à sua maneira, de instrumental cênico e técnico.

⁵ Tomados aqui indistintamente, pois, para os nativos, eram sinônimos.

⁶ Tal termo, assim como outros que se afiguram ao longo deste artigo, aparecerão sempre em *itálico*, pois se constituem enquanto verdadeiras categorias nativas, ou seja, conceptualizações centrais ao universo referido.

⁷ Em função da pandemia da COVID-19, a escola de teatro em questão optou por um ensino híbrido, no qual eram oferecidas aulas simultâneas: as aulas presenciais eram transmitidas através de um computador com câmera e áudio para os alunos que assistiam remotamente. A distância do local de moradia para a escola, a insegurança proporcionada pela pandemia, assim como a aparição de eventuais sintomas relacionados à COVID-19 (ou mesmo sua confirmação através da positivação do teste) eram os motivos ligados ao não comparecimento presencial dos discentes. Havia, sem dúvidas, uma preferência institucional pelo comparecimento presencial dos alunos; tal postura pode ser inferida não só pelos empecilhos técnicos e pedagógicos relacionados à realização simultânea das aulas (presencial e online), mas também à noção bastante difundida, ao mesmo tempo pueril, de que a existência do Teatro dependia da comunhão física de pessoas. Entre abril e maio de 2021, com o aumento de casos de COVID-19 na cidade de Niterói e, de uma forma geral, no Estado do Rio de Janeiro, as aulas aconteceram somente de maneira remota e, por esse motivo, alguns matriculados optaram pela não participação ao longo desse período. Os motivos pelas ausências foram justificados pelo desinteresse pelo online ou pela a instabilidade da conexão em suas residências.

Isto posto, este estudo se debruça sobre essa dimensão inicial e mais aprazível – contudo, não menos séria – da formação do ator e suas intercorrências corporais e, por que não, mentais?

Teatro: entre o labor e o lazer, um breve panorama

Ao menos duas razões nortearam as escolhas de meus interlocutores pela opção de se matricularem em uma escola de teatro: motivações profissionais e lazer. A duração total do curso era de dois anos, sendo o primeiro ano voltado à iniciação ao Teatro e o segundo para a formação de atores. No “módulo”, unidade que se refere ao semestre de aulas e também a uma outra modalidade de inserção do aluno no curso, o estudante escolhia semestralmente renovar ou não sua matrícula – eu estava inserido nessa modalidade.

A escola fornecia anualmente uma série de pacotes que permitiam aos seus interessados algumas formas de descontos nos valores originais dos cursos. Além disso, a escola promovia uma política de barateamento para residentes de outros municípios, e tive conhecimento da existência de um aluno contemplado com uma bolsa de estudos pelo diretor da instituição. Como consequência disso e pelo apelo “social” que a escola parecia veicular, os cursos fornecidos pela instituição eram tidos por seus integrantes como economicamente acessíveis⁸.

As aulas duravam em média três horas e eram realizadas uma vez na semana. Ao fim de um módulo – equivalente ao semestre universitário – cada turma ficava responsável por apresentar uma peça teatral, presidida por seu professor-diretor, realizada, geralmente, em algum espaço de teatro da cidade com o qual a escola tivesse parceria. Tive acesso a duas turmas distintas ao longo do trabalho de campo etnográfico: a primeira experiência ocorreu na turma de segunda-feira à tarde (15h – 18h) entre os meses de fevereiro e abril de 2021; a segunda experiência, às segundas-feiras à noite (18:30h – 21:30h), se iniciou em abril de 2021 e se encerrou em fevereiro de 2022.

⁸ Os últimos valores a que tive contato eram os seguintes para o Curso de Iniciação ao Teatro (1 ano): para moradores do município de Niterói, 12 x R\$195,00; para moradores de outros municípios, R\$185,00. Para o Curso de Formação de Atores (2 anos), os valores eram os seguintes: para moradores do município de Niterói, R\$210,00; para moradores de outros municípios, R\$200. Além disso, era cobrada uma taxa de R\$50,00 para a efetivação da matrícula.

Com base nessas inserções, pude observar que aqueles que nutriam expectativas profissionais eram, em sua maioria, adolescentes ou jovens adultos estudantes do ensino-médio, universitários e/ou assalariados que planejavam ser atores, atrizes ou dubladores. Entre esses, a obtenção do DRT (Documento de Registro Técnico) – documento emitido pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões (SATED) que atesta a capacitação do profissional – era um assunto comum, corriqueiramente acionado junto à professora com a finalidade de tirar dúvidas acerca dos trâmites que antecederiam sua obtenção, além de os benefícios relacionados à sindicalização etc⁹. É a esse grupo de pessoas que a modalidade estendida do curso (dois anos) se referia – apesar de não haver, à época, nenhum tipo de impedimento para desejosos sem anseios artísticos participarem – , pois ele dava carga horária e conteúdo para portfólio¹⁰ suficientes para a obtenção do registro técnico provisório.

Entre aqueles que não nutriam perspectivas profissionais com o curso estava uma minoria de adultos economicamente estáveis. Eles enxergavam a possibilidade de “fazer teatro”¹¹ como uma forma de lazer, uma atividade lúdica que se interpunha à vida cotidiana e, mais especificamente, à rotina de trabalho. Ao discorrer em entrevista sobre sua decisão de fazer teatro, um interlocutor de 41

⁹ A obtenção do ambicionado DRT, ao menos no Rio de Janeiro, está sujeita à apresentação de documentos: de identificação, assim como a apresentação de *curriculum* (portfólio) que comprove a atuação do candidato em trabalhos com fala nos últimos três anos consecutivos para a obtenção do registro provisório e cinco anos consecutivos para o registro definitivo. Além disso, ao fim do processo, o candidato deve pagar uma taxa de R\$150,00. Informações retiradas de: <http://www.satedrj.org.br/capacitacao-e-registro-profissional/> (Acessado em 21 dez 2021). A Escola de Teatro Niterói por não ser, à época, um curso técnico regido pelo Ministério de Educação e nem um curso de nível superior de artes cênicas não isentava o aluno concluinte de passar por banca avaliadora externa e de pagar a taxa referida no processo de obtenção do Documento de Registro Técnico junto ao sindicato.

¹⁰ A ascensão e o sucesso profissional do artista, em oposição a outras ocupações profissionais, estão ligados ao cumprimento de uma série de vagas de emprego disponíveis ao longo de sua trajetória profissional e, nesse quesito, o portfólio parece ser um importante signo de legitimação do percurso. Howard Becker (2008) ao discorrer sobre a cultura dos músicos de casa noturna ressalta que as carreiras profissionais desses artistas podem ser definidas a partir de uma perspectiva móvel, onde os músicos estariam sujeitos a uma série de ajustamentos no intercurso de suas trajetórias. O portfólio para os atores e atrizes, por exemplo, pode ser tomado aqui como uma linha narrativa móvel na construção de suas carreiras.

¹¹ Neste contexto, “fazer teatro” pode ser facilmente flexionado àquilo que Bernardo Machado (2020) chamou de “discursos teatrais”, espécie de ferramenta analítica que ambiciona perseguir o que interlocutores classificam e definem como teatro e o que incluem ou excluem desse universo de significados. Através desse instrumental seria possível, por exemplo, refletir sobre as diferentes apropriações dadas ao “fazer teatro” para aqueles que ambicionam ou não carreiras artísticas.

anos, casado e pai ressaltou que, após “correr muito atrás (SIC)” ao longo de sua vida, sua escolha estava ligada ao desejo de “viver uma vida mais *light*”. Além disso, o discente procurava por meio da realização de outros projetos pessoais paralelos ao curso de teatro (como, por exemplo, aula de canto e jardinagem) “enriquecer a [sua] alma”. Curiosamente, minha presença era ocasionalmente referida a esse lugar, o do lazer. Da mesma forma, não foram poucas as vezes que, em momentos descontraídos, a professora em um tom jocoso aludia para a possibilidade de minha carreira acadêmica ser interrompida para dar seguimento a uma trajetória artística.

A divisão das turmas em dois grupos de interesse não é feita com o intuito de estancar tais motivações e esgotá-las. A escolha por trilhar uma carreira artística ou a escolha por vivenciar a experiência teatral como uma forma de lazer são opções significativamente conectas: o indivíduo que opta pela primeira via muito provavelmente a escolheu por gostar e por se divertir com aspectos relacionados a esse universo. A vista disso, eram corriqueiras as histórias daqueles que tiveram contato com o teatro ainda na escola, igreja ou infância e que julgavam determinantes esses contatos para as suas escolhas. Hipoteticamente, um optante pela segunda via pode tomar gosto pela prática artística e rumar em sua direção: o interlocutor resgatado acima sempre lembrava, em um tom animado, que não veria o menor problema em ser descoberto por uma famosa emissora e ser contratado para trabalhar em novelas.

A distinção da turma em grupos de interesse conserva um importante valor heurístico, ela alude ao eixo “trabalho-lazer”, articulação central na compreensão do que seja, afinal, o Teatro. Ela remonta a uma espécie de “mito de origem” do gênero que ora o localiza ligado a uma esfera laboral, produtiva, obrigatória e, portanto, ritual; ora ao entretenimento, espectro, por excelência, do prazer, do jogo e da brincadeira e, por conseguinte, do lazer (SCHECHNER, 2012; TURNER, 2015).

Richard Schechner (2012), em *Ritual*, argumenta que os diferentes gêneros performáticos, dentre eles o Teatro, se originam da necessidade humana de conjugar eficácia e entretenimento, fazer com que as coisas aconteçam ao mesmo tempo que gerem prazer. Turner (2015), por seu lado, relega tal modelo explicativo

às chamadas sociedades tribais e pré-industriais, onde os gêneros artísticos seriam acoplados às obrigações ritualísticas e comunitárias, suas funcionalidades estariam ligadas a aspectos capitais dos ritos de passagem e dos dramas sociais. Somente nas sociedades pós-industriais, continua o antropólogo escocês, o advento do Lazer se tornou possível, isto é, uma esfera complementar ou compensatória ao trabalho:

“Lazer”, então, pressupõe “trabalho”: é não trabalho, ou uma fase antitrabalho da vida de uma pessoa que também trabalha. [...] Segundo Dumazedier, o lazer surge sob duas condições. Primeiro, a sociedade para de governar suas atividades segundo obrigações rituais comuns: algumas atividades, incluindo o trabalho e o lazer, tornam-se, pelo menos em teoria, *sujeitas à escolha individual*. Segundo, o trabalho pelo qual uma pessoa ganha a vida é “separado de suas outras atividades: seus limites não são mais ‘naturais’, mas arbitrários – ele é organizado de um modo tão definido que pode ser facilmente separado, tanto na teoria quanto na prática, do tempo livre”. É apenas na vida social de civilizações industriais e pós-industriais que encontramos essas condições necessárias. (TURNER, 2015, p. 48).

Seguindo os preceitos weberianos, Turner (2015) enxerga no calvinismo e na ética protestante as bases da incoação do caráter ascético e da propensão aos empreendimentos econômicos. Nesse ínterim, trabalho e lazer não se tornaram somente incompatíveis, mas o primeiro se tornou sacro, prova *prima facie* da salvação divina do homem. Mesmo com o esmaecimento dessas motivações religiosas, os aspectos sistemático e vocacional persistiram despargindo-se às diferentes esferas sociais, dentre elas as que Victor Turner (2015) chamou de “gêneros de entretenimento do lazer industrial” (Ibidem, p. 52).

Apesar de suspeitosas as considerações acima resgatadas – pois elas terminam por animar prerrogativas disciplinarmente anacrônicas – não é infundado sugerir, portanto, que resquícios fragmentários desse enorme panorama acabaram por incidir no contexto etnográfico aqui enfocado. Inscrevendo-se na estrutura organizacional dos cursos ofertados pela Escola de Teatro Niterói, assim como na disposição temporal de suas aulas, o eixo “trabalho-lazer” era sistematicamente verificável em alguns planos etnográficos pesquisados. Em primeiro lugar, como já revelei ao abordar a temporalidade do curso, o ingressante devia, necessariamente, progredir de uma fase inicial, introdutória, para níveis paulatinamente mais complexos, profissionalizantes.

Se, nos primeiros momentos da formação, em especial no primeiro semestre, o dispêndio de tempo (tanto em horas de aula quanto em meses letivos) com brincadeiras e jogos era elevado, com a iminência do fim de um módulo e as expectativas quanto à realização do espetáculo teatral levavam essas atividades a serem reduzidas substancialmente até cessarem quase que completamente. Prontamente substituídas por ensaios, o nível de “seriedade” das aulas era elevado e as pessoas não paravam de trabalhar – inclusive com reuniões remotas e encontros presenciais de ensaio extraclasse – com o intuito de fazer o “espetáculo acontecer”. Nesses períodos intersticiais, entre as aulas e a realização da peça teatral, a professora fazia uso, em situações casuísticas, de jogos cênicos com finalidades compensatórias ou com o intuito de “levantar o ânimo” global.

Entretanto, os jogos e as brincadeiras, mesmo que progressivamente reduzidos conforme o andamento das aulas, cumpriam a séria função de, através do divertimento, instruir e ensinar os potenciais atores. Um relato etnográfico retirado de meu diário de campo pode ser bastante ilustrativo quanto a essa importância. Nele narro, para além de minha inserção nas brincadeiras e os *feedbacks* de Thuani, a professora, um dia de aula que julgo representativo.

Algumas considerações sobre jogo, imaginação e corpo

Diário de campo (Março/2021) – “Thuani pediu que formássemos um círculo e ficássemos próximos¹². Demos as mãos para os parceiros imediatamente localizados ao nosso lado, a partir da solicitação da professora massageamos as mãos uns dos outros, enquanto uma mão era massageada, a outra massageava. Partindo para outras partes dos corpos dos integrantes, a atividade deu um tom amistoso ao grupo, os corpos encostaram em lugares não usuais: ombros, pescoços, nuças e rostos. Inicialmente as pessoas ficaram risonhas e envergonhadas,

¹² Uma série de restrições sanitárias, levando em conta os riscos ocasionados pela pandemia da Covid-19, foi instalada na escola: ao adentrá-la, as solas dos sapatos eram limpas em um pano embebido de água sanitária e os sapatos deviam ser deixados em um espaço vago de uma estante disposta para este fim, a temperatura era aferida e os alunos deviam manter suas máscaras todo o tempo que estivessem no interior da escola. O espaço da sala era, ao início e ao fim de uma aula, limpo por um funcionário. Ao longo das aulas, as janelas permaneciam abertas permitindo a circulação de ar. Além disso, as dinâmicas em sala levavam em conta o distanciamento social: uma série de zonas quadradas fitadas por *durex* amarela delimitavam os espaços que cabiam a cada um; a realização de atividades que demandavam toque, constante interação e/ou movimentação eram precedidas e sucedidas pela utilização global do álcool em gel.

inclusive eu, mas aos poucos as guardas foram sendo baixadas, uma a uma, e fomos ficando cada vez mais relaxados. [...].

Cessamos esse exercício e começamos o alongamento corporal. Fomos, lentamente, balançando a cabeça e encolhendo os ombros: aproveitávamos os últimos instantes de relaxamento corporal. Agora, deitados, com os joelhos dobrados e com os braços envolta deles, alongamos as pernas. Thuani então pediu que iniciássemos o que seria uma das bases do espacate [movimento ginástico, onde as pernas devem formar, paralelo ao solo, um ângulo de 180°]: devíamos manter uma das pernas o máximo que conseguíssemos rente ao chão enquanto a outra deveria se manter dobrada, servindo de base. [...] Ao final do exercício, Thuani nos instruiu a relaxar, ‘soltar o corpo’ e *nunca ter medo de se expor ao ridículo*.

O medo de se expor a ele variava. Alguns, como eu, já estavam mais ‘desinibidos’ em relação às semanas anteriores, mas outros ainda pareciam, como definiu a professora, “*travados*”. Na atividade seguinte isso pôde ser verificado, andávamos pelo ambiente da sala de aula e obedecíamos aos comandos de Thuani. Primeiro foi pedido que cantássemos um grave e incessante “Aaaaaa...”. Como nos cantos indianos, o espaço era completamente preenchido por aquela nota uníssona. Fizemos isso variando, nota, timbre e intensidade. Depois, ainda andando pelo espaço, dávamos diferentes tons às seguintes falas: “Eu nunca amei você, vai embora daqui!” ou “Casa suja, chão sujo”. A essa altura, alguns colegas pareciam acanhados, pois não davam grandes tons ou volume às suas falas, nem, posteriormente quando a professora comandou que andássemos e fizéssemos caretas, a amplitude dessas era reduzida e pouco inovadora.

Em seguida, soubemos que faríamos uma brincadeira proveniente da palhaçaria: devíamos imitar, acentuando em diferentes níveis, o andar de um companheiro. Foi Augusto quem iniciou para exemplificar a realização da atividade, a professora veio logo atrás e acentuou os movimentos de seus braços e estendeu ainda mais a sua postura. Formamos uma fila e conduzíamos, um após o outro, rearranjos mais ou menos pitorescos e engraçados dos colegas. De uma aluna, sua baixa estatura foi alvo da imitação; de outro, seu andar de modelo foi debochado a partir de um andar galante; de mim, minha postura foi objeto de uma zombaria grotesca. Cada rodada foi entrecortada por gargalhadas, inclusive das da

professora. Ao fim, na última rodada de imitações, cada aluno imitador já assumia um andar e uma postura quase animalesca. Ao comentar a brincadeira, *a professora ressaltou que, se o primeiro exercício [o da massagem], aproximava o grupo; nesse, ao imitarem uns aos outros, os alunos espelhavam aspectos e elementos em seus caminharas que talvez lhes escapassem à compreensão e lhes passassem despercebidos.*

Tudo foi levado em um tom de generalizado humor, os vínculos entre os alunos do online e os do presencial estavam mais fortes, as atividades pareciam conjugar esses dois universos de maneira pedagogicamente satisfatória. O jogo seguinte consistiu na interpretação dos alunos do presencial de uma história simultaneamente improvisada e narrada pelos alunos do online. A história que interpretamos aludia ao famoso conto “João e o Pé de Feijão”: Ronaldo, o feijão, foi regado por todos e, aos poucos, se ergueu do chão até aos céus; quando incluíram um “João” na narrativa, não tardei a me apresentar e, seguindo os comandos, comecei a “escalá-lo”. Ronaldo “saiu da personagem” ao rir bastante quando me pus ao seu lado, o abraçando e simulando uma subida, *o quê Thuani repreendeu sistematicamente na situação. Ela pediu para que o aluno “sustentasse” a personagem. Depois, quando fez o feedback da atividade, frisou que apesar de ocorrerem momentos cômicos durante um espetáculo e existirem momentos de “licença” para o ator, era preciso que todos sustentassem a proposta da encenação.*

De volta à encenação: fortes ventos atrapalharam a subida de João, mas, ao chegar ao topo, se deu conta de que não era um lugar atrativo, a não ser pela existência de um benevolente gigante (interpretado por Mauro) – que, a essa altura, projetava sua altura sobre um curvado e pequenino João – que o instruiu a fugir dali, pois coisas ruins poderiam lhe acontecer se o fosse encontrado por outros. Decepcionado, João desce a imponente e ereta raiz, mas, por um descuido, tropeça e cai lá de cima. [...].

Depois que terminamos as improvisações guiadas, *Thuani proclamou, num tom retumbante, que esse era um dos fundamentos do teatro: a imaginação.*” (grifo meu).

.....

O que as linhas acima dizem, afinal? Mais precisamente, o que esse relato traz de relevante a um debate localizado na Antropologia e nas discussões etnográficas, de uma forma geral?

Em primeiro lugar, não existem aí divertimentos compartimentalizados e relegados a classes etárias distintas (por exemplo, brincadeiras de infância X jogos de adulto). Em *Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras*, Philippe Ariès (2018) sublinha elementos férteis a esta análise, a saber, no *Ancien Régime* somente a primeira infância era atingida por uma espécie de especialização dos jogos e brincadeiras, sendo elas identificadas à utilização de brinquedos. Dessa forma, assim que se tornassem capazes, as crianças eram impelidas aos divertimentos dos adultos. A porosidade entre as classes etárias que se desenhou nesse período histórico pode ser inferida, dentre outras coisas, pela inexistência de um valor existencial atribuída ao trabalho. Com o labor não ocupando tanto tempo do dia, os jogos e divertimentos “[...] formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos [...] (p.51)”.

Não diferente à realidade teatral, o aspecto conglutinador dos jogos e brincadeiras se fazia presente – por exemplo, pela dimensão tátil (círculo de massagem), assim como pela dimensão cênica (jogos de voz e de imitação) – como um efeito pedagogicamente consciente. Vê-se que os momentos furtivos e descontraídos, tidos socialmente como “infantis”¹³, eram prescritos sob a égide do *não ter medo de se expor ao ridículo*, pois expondo-se a ele, segundo o ponto de vista institucional, se estaria apto a partilhar, junto aos demais integrantes de turma, um ambiente harmônico e coletivizado.

Avessos ao mundo escolástico, certos universos sociais – esportes, música, dança e teatro, por exemplo –, diz Bourdieu (2001), em *Meditações Pascalianas*, promovem uma espécie de intercompreensão prática aos seus participantes, cujas injunções sociais específicas a esses universos tomam o corpo (e não o intelecto) como alvo primordial. Especificamente sobre o teatro, o autor francês fala que

¹³ Não estão contidas no relato acima resgatado, mas diversas foram as vezes em que os integrantes das turmas brincaram de pega-pega (dentre várias de suas variações possíveis: pique-cola, pique-corrente, pique por debaixo das pernas, etc), esconde-esconde, “escravos de Jó”, dentre muitos outros tipos de jogos.

[...] diversos diretores de teatro recorrem a práticas pedagógicas cujo traço comum consiste em buscar determinar a suspensão da compreensão intelectual e discursiva e a obter do ator, por meio de uma longa série de exercícios, que ele se tome apto a encontrar, conforme o modelo pascaliano de produção da crença, posturas corporais que, pelo fato de conterem experiências mnésicas, sejam capazes de agitar pensamentos, emoções, imaginações. (Ibidem, p. 176).

Neste ínterim, o corpo, essa entidade “rascunhar”, é envolto por estratégias coesivas que o informam e o identificam inexoravelmente ao grupo. Uma vez iniciado a essa vacilante, mas progressiva “complacência somática” grupal (Ibidem, p.177), por meio dos jogos e brincadeiras, o ator em formação e, mais especificamente, o seu corpo, não se encontrava mais *travado* para o importante exercício da *imaginação*. Isto é, devidamente introduzidos às atividades realizadas em sala, os alunos do curso se tornavam mais ou menos aptos a estabelecerem a poderosa e incomensurável relação entre o corpo que atua e joga (*play*) e a mente que imagina.

Sob esse último aspecto, a volição institucional pela utilização de um “uniforme” e a constituição do espaço físico das salas de aula eram elementos bastante reveladores. Em 11/02/2021, em minha segunda visita à Escola de Teatro Niterói, quando ainda negociava os últimos detalhes de minha inserção etnográfica, fiz presença em uma oficina gratuita. A oficina tinha a finalidade de angariar alunos para o semestre letivo que se aproximava e, na situação, sem saber, compareci com o “uniforme da escola” (roupas pretas e de boa mobilidade). Além de aludir ao vestuário esperado naquela ocasião, meu diário de campo registra em uma pequena passagem minhas primeiras impressões acerca do espaço físico da sala:

Diário de campo (Fevereiro/2021) – “No *flyer* do evento disponibilizado através das redes sociais da escola alertava-se, para além das precauções ligadas à pandemia, que aqueles que fossem participar da oficina fossem com roupas leves, de boa mobilidade. Assim fui, com uma calça de treino, blusas e meias pretas. Subi para o terceiro andar do prédio, onde a mágica aconteceria. A sala era uma espécie de câmara escura [Figura 1], as paredes eram feitas do mesmo material que os quadros negros escolares são feitos – não à toa, desenhos espaçados ilustravam diferentes cenários que ali foram experimentados.”

Figura 1 – Alunos ensaiam



Fonte: João Pedro Medeiros / Arquivo pessoal

Algumas produções nativas¹⁴ veem no vestuário preto uma “roupa de trabalho” que, se por um lado, não evidencia as sujeiras provenientes dos vários exercícios a que o ator em treinamento está submetido; por outro, destaca a atuação do agente. Nessa compreensão, tal vestuário conserva um aspecto de neutralidade. Uma conceitualização sumária do “preto” o definiria, entre outras coisas, como uma cor acromática, mas para a Física, tal estatuto é desmentido, uma vez que o “preto” não reflete nenhuma luz, mas, ao contrário, a absorve¹⁵.

Indo mais além a partir das considerações acima, a sala de aula e as roupas igualmente pretas pareciam contribuir para um ambiente imagetivamente fértil. Ao se desenhar um ambiente semanticamente opaco, se estava, automaticamente,

¹⁴ Em um *blog*, uma estudante de um curso técnico de teatro do Pará narra um dia de sua aula. Um dos aspectos levantados trata da utilização da roupa preta nos ensaios (o ambiente, igualmente escuro, pode ser observado nas fotos contidas no relato. Disponível em: <http://www.tipoassim.net/2013/01/um-dia-na-aula-de-teatro.html>. (Acessado em 27 dez 2021). Em um vídeo, sua autora, uma atriz, se incumbe da responsabilidade de responder para o seu público leigo “Por que atores usam roupa preta?”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jNoST5kTbw8>. (Acessado em 27 dez 2021).

¹⁵ Informações contidas em <https://www.dw.com/pt-br/por-que-o-preto-%C3%A9-e-n%C3%A3o-%C3%A9-uma-cor/video-49332180>. (Acessado em 27 dez. 2021).

criando as condições para ocupá-lo. Ocupá-lo com desenhos e garatujas nas paredes (por isso, os castelos e nuvens em giz); com o som e a voz (por essa razão, as músicas, aquecimentos vocais, exercícios de impostação e repetição da voz); com o cenário e figurino (por conta disso, bugigangas, móveis cênicos, roupas e acessórios velhos prontamente apropriáveis); com o corpo (por este motivo, os incontáveis exercícios de deambulação, piques, improvisações e ensaios, etc.) (Figura 2).

Figura 2 - Antropólogo em cena



Fonte: João Pedro Medeiros / Arquivo pessoal

Todas essas características parecem, inclusive, proporcionar o “se” stanislavskiano, ou seja, as condições físico-mentais para o exercício do “como se...”¹⁶ ou do “faz de conta” – eixos condicionais que dão matéria (“corpo”) à *imaginação*. Isso ficou claro quando, em um ensaio em 31/05/2021 para a apresentação de uma peça que se aproximava, a professora reclamou impiedosamente de minha interpretação para o papel de uma velha rabugenta. Na ocasião, Thuani tecia críticas não só às minhas desleixadas posturas corporais – incondizentes com a de uma idosa – que me faziam “*sair da personagem*”. Mas, além disso, as críticas eram endereçadas à minha presença em sala com uma blusa preta estampada que, segundo ela, não lhe permitia “*ver mais nada*”.

¹⁶ Colin Campbell (2001) em *A ética romântica e o espírito do consumismo moderno* localiza o “como se” no cerne do hedonismo moderno já que ele seria um atributo inexorável à ilusão. Sendo a ilusão a capacidade de gerar imagens mentais autodeleitáveis, aspecto intrínseco da experiência do consumismo contemporâneo, o “como se” aparece na obra supracitada enquanto aquilo que ancora a ilusão à “realidade”, pois “se sabe falso” – impedindo um possível enveredamento para a fantasia –, como também parece ser o condicionante para a apazibilidade.

Logo, como previu Bourdieu (2014, p. 247) em *Notas provisórias sobre a percepção social do corpo*, se “o corpo funciona [...] como uma linguagem que fala de nós mais do que falamos sobre nós [...]”, os sinais relativos ao corpo do ator em formação – e, mais precisamente, àquilo que se adita a esse corpo – dizia que ele se inclinava à expressão de uma natureza distintivamente cultivada. Os discentes aqui em questão, ao se coadunarem ao ambiente escuro da sala de aula através da igualação indumentária e, nesse claustro, brincarem e jogarem, davam pistas indiciosas daquilo que a teoria bourdesiana identificou enquanto uma espécie de fisionomia moral, ou seja, a inclinação socialmente caracterizada a um “estado de espírito” específico, qual aqui seja, o da *imaginação*. Essa espécie de entidade teatral, a *imaginação* – que até então venho arranhando somente sua superfície, mas não lhe dando a devida atenção –, era tida, dentro da compreensão do nativo, como um atributo inerentemente humano, cuja “mente” era responsável por produzi-la, mas que, naquele ambiente, seria experienciada singularmente pelo corpo.

A partir das inferências etnográficas, conduzir este estudo às considerações “mente-corpo” não implica, contudo, enveredá-lo àquelas análises que intentaram superar o dualismo cartesiano. Se trata antes, tal como Michael Lambek (2010) postulou, de ver cada um deles (“corpo” e “mente”) sob a luz do outro e, nessa dialética, reconhecê-los como incomensurabilidades fundamentais. Ao discorrer sobre os processos de possessão espiritual, baseados em experiência etnográfica entre habitantes da ilha Mayotte (departamento ultramarino francês), o antropólogo canadense credita ao discurso do espírito, aquele que possui seu “porta voz”, um comportamento corporizado. Nas palavras do autor, esse verdadeiro ato performático acaba por redundar mente e corpo. Unindo-os em uma mimese da alteridade, o hospedeiro possuído é suspenso à contiguidade *vis-à-vis* com a sociedade e o seu ser (LAMBEK, 2010, p.122).

Cumprindo essa espécie de função social de “brecha cultural” para a autorreflexão – algo próximo ao que Turner (2015) chamou de Liminóide, referindo-se aos gêneros artísticos contemporâneos – a possessão espiritual, tal qual o ator em formação socializado pela brincadeira e impelido à *imaginação*, dota o corpo de uma capacidade específica de se estar presente em seu exterior. De acordo com a

teoria bourdesiana do *habitus*, sendo esse atributo genuinamente humano, admitido graças ao cérebro e aos sentidos, suas propriedades se acham inclinadas a agirem sobre o mundo social sob a qualidade de antecipações práticas (BOURDIEU, 2001, pp.166-167). Não descolado a essa realidade infraestrutural, o corpo teatralmente socializado ocupa um lugar (*topos*) – localização tanto física quanto social de um agente. Nesse lugar, suas modalidades de sua exteriorização e, por conseguinte, sua investidura na criação de uma realidade *sui generis* são inteiramente ressonantes às considerações tecidas por Bourdieu (2014) a respeito da experiência do “desembaraço” – equivalente semântico ao “*não ter medo de se expor ao ridículo*”, formulação nativa.

A experiência corporal, por exemplo, do pequeno-burguês, aquele que experimentou uma ascensão econômica descompassada à interiorização de um capital cultural específico, é marcada pela timidez, mal-estar e o embaraço. Isso se explicaria por conta de uma significativa discrepância entre o corpo ideal (aquele que se almeja) e o corpo real (o seu). O corpo do pequeno-burguês, além de se fazer objetificado pelo olhar do outro, é constantemente traído à tentativa de hipercorrigi-lo. Deflagradas suas inabilidades, esse corpo se torna “*aprisionado no destino da percepção e da enunciação coletiva [...]*” (BOURDIEU, 2014, p. 251). Localizando-se em oposição à timidez pequeno-burguesa, a experiência social do “desembaraço”, “*esse tipo de indiferença ao olhar objetivante dos outros, que neutraliza seus poderes*” (Ibidem), torna o corpo a espessura de si mesmo.

O corpo desembaraçado, isto é, *destravado*, joga com segurança as distribuições objetivantes de si, ele se apropria de sua “própria verdade” ao gerir a visão global que o outro tem dele a partir de sua *self-glass image* (Ibidem). E é nesta qualidade que o corpo sem *medo de se expor ao ridículo*, o corpo idealizado do aluno de teatro em formação, deveria residir, pois, ao impor as normas e os parâmetros da percepção de seu corpo, o ator, em primeiro lugar, aprendia a dominar e a veicular pouco a pouco aquilo que ele queria que chegasse ao seu público¹⁷. Em segundo lugar, expondo-se ao *ridículo* por meio de brincadeiras e

¹⁷ A primazia do ator (e do elenco teatral) sob o seu público eram aspectos pedagógicos sempre frisados em aula e era sempre lembrado que era de responsabilidade do ator conduzir o rumo do espetáculo – isso explicaria, em parte, a tradicional separação espacial do público e dos atores. Em *Representações do Eu na vida cotidiana*, poderosa metáfora teatral da vida social, Goffman (2014)

jogos realizados, a mente se tornava apta a experimentar o corpo através da *imaginação*, ou melhor, a *imaginação* se tornava a utilização corporificada – digo, *in acto* – da mente.

Considerações Finais

Concluo que as considerações provenientes da chamada simbologia comparativa (TURNER, 2015) lançam as bases para o desenvolvimento da reflexão aqui contida, a díade “trabalho-lazer”. Estando ela a par com a realidade enfocada e inscrita em algumas de suas esferas, decidi me debruçar sobre a experiência dos jogos e brincadeiras a que alunos com ou sem intenções artísticas se submetiam com o intuito de aprenderem em tom de brincadeira. Com base em um esmiuçado relato etnográfico, trouxe o papel conglutinador dos jogos e das brincadeiras (ARIÈS, 2018) e indiquei que, funcionando como estratégias coesivas, essas atividades buscavam a paulatina identificação do indivíduo com o seu grupo (BOURDIEU, 2001), despindo-o da vergonha e o *destravando* ao *ridículo*.

Nessa posição, discorri sobre a centralidade da cor preta tanto como item de vestuário obrigatório quanto para a arquitetura da sala de aula. Defendi que tais aspectos visavam produzir um universo semanticamente opaco, fértil para o desenvolvimento da *imaginação*. Nesse ínterim, através desses referenciais indiciosos, pistas delinearam a inclinação do ator em formação a esse verdadeiro “estado de espírito” (BOURDIEU, 2014), o da *imaginação*. Essa espécie de entidade teatral foi então potencializada nesse ambiente e, dentro dele, o discente em processo de aprendizagem se via investido da capacidade de se pôr fora de seu corpo (BOURDIEU, 2001), realizando essa tarefa por meios específicos: esfumando as já embaçadas fronteiras da incomensurável distinção “mente-corpo” (LAMBEK, 2010). A experiência corporal do “desembaraço”, diametralmente oposta àquela da timidez pequeno-burguesa, portanto, forneceu um produtivo modelo explicativo que “desembaraçou” e evidenciou o “sujeito absoluto” (BOURDIEU, 2014) rascunhado no ambiente de uma escola de teatro. Sujeito que, no ato de imaginar, corporifica sua mente.

argumenta que “*Seja qual for sua função para o público, estas inibições do público [separação] oferecem ao ator certo campo livre [...]*” (p. 82).

Referências

- ARIÈS, Philippe. Pequena Contribuição à história dos jogos e brincadeiras. In: **História social da criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **Pro-Posições** | v. 25, n. 1 (73) | p. 247-256 | jan./abr. 2014.
- CAMPBELL, Colin. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno**. – Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- DAWSEY, John; MOLLER, Regina; MONTEIRO, Marianna. [et. al.]. **Antropologia e performance: ensaios napedra** – São Paulo: Terceiro nome, 2013.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do Eu na vida cotidiana**. 20. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LAMBEK, Michael. Cuerpo y mente en la mente, cuerpo y mente en el cuerpo. In: CITRO, S. (coord.) **Cuerpos plurales**. Buenos Aires: Biblos, 2010.
- LIGIÉRO, Zeca. (Org). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. – Rio de Janeiro: Maud X, 2012.
- MACHADO, Bernardo. Uma história da intrincada relação entre Antropologia e Teatro. **ANAIS: 32ª Reunião Brasileira de Antropologia**. (2020a).
- _____. O INTERESSE DO ANTROPÓLOGO: NOTAS METODOLÓGICAS SOBRE PESQUISAS EM TEATRO. **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. [SYN]THESIS, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 08-17, set./dez. (2020b).
- PEIRANO, Mariza. “Temas ou teorias? O estatuto das noções de ritual e de performance”. **Campos** 7(2):9-16, 2006.
- SCHECHNER, Richard. Ritual. In: **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Zeca Ligiéro (Org). – Rio de Janeiro: Maud X, 2012.
- TURNER, Victor. **Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar**. – Rio de Janeiro: UFRJ: 2015.