



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES – CCHLA
DEPARTAMENTO DE ARTES – DEART
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES-UFRN

EMANUEL ALVES LEITE

**LUGAR DE CIRCO É NA ESCOLA:
O ESTUDO DA PALHAÇARIA EM EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA PEDAGÓGICA**

NATAL – RN

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
DEPARTAMENTO DE ARTES – DEART
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES-UFRN

EMANUEL ALVES LEITE

**Lugar de Circo é na escola:
O estudo da palhaçaria em experiência artística pedagógica**

Defesa de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes. Área de Concentração: Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

Orientador: Dr. Marcilio de Souza Vieira

NATAL – RN

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte -
UFRN Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Departamento de Artes - DEART

Leite, Emanuel Alves.

Lugar de circo é na escola : o estudo da palhaçaria em
experiência artística pedagógica / Emanuel Alves Leite. - 2018.

119 f.: il.

1. Escolas. 2. Circo. 3. Palhaço. I. Vieira, Marcilio de
Souza. II. Título.

RN/UF/BS-DEART

CDU 791.83

Elaborado por Emanuel Alves Leite - CRB-X

EMANUEL ALVES LEITE

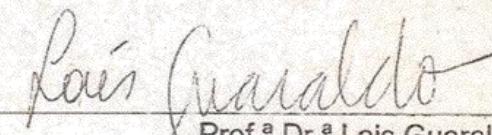
LUGAR DE CIRCO É NA ESCOLA:
O ESTUDO DA PALHAÇARIA EM EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Aprovada em: 20/07/2018

BANCA EXAMINADORA

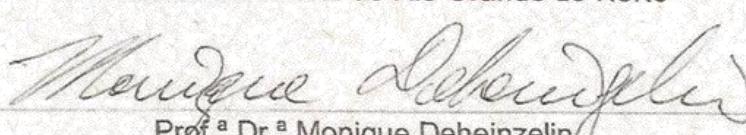
Prof. Dr. Marcilio de Souza Vieira
Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Lais Guaraldo
Examinadora Interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof.ª Dr.ª Naira Neide Ciotti
Examinadora Externa ao Programa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof.ª Dr.ª Monique Deheinzelin
Examinadora Externa à Instituição
Universidade de São Paulo



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, em lembraça, a meu avô Antidio de Medeiros Curinga, o homem que talvez, sem saber, foi minha primeira referência de um contador de histórias belas e fantasiosas, sempre com uma pitada de humor, assim como a meus pais, irmão e avó, que sempre acreditaram neste jovem palhaço/professor que fez de sua vida, com muito orgulho, uma grande palhaçada, mas sempre acompanhado de perto pelos olhos brilhantes e satisfeitos de minha família. Além disso, dedico a todos que dedicam e dedicaram sua vida à arte de fazer rir como palhaço, buscando tornar mais doce e colorida a difícil tarefa de viver em nosso mundo contemporâneo. A todas essas pessoas, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A todos os deuses, anjos, santos, espíritos e entidades de boa paz, e espíritos de velhos palhaços que, por ventura, interferiram em minha trajetória ou fortaleceram esse palhaço / professor / pesquisador em seus momentos de solidão, angústia e dificuldades passadas durante o percurso de escrita desta dissertação. Sou grato pela intervenção.

A minha tia Maria da Paz Coringa, sempre primeira avaliadora de minhas escritas. A meu amigo Manoel Nazarenos, que contribuiu cedendo fotos tiradas durante o desenvolvimento do projeto Lugar de Circo é na Escola, imagens essas que fazem parte desta dissertação.

A todos que fazem parte da direção atual e da anterior da Escola Estadual Maria de Lourdes Bezerra, onde foi desenvolvido o projeto. Meus eternos agradecimentos a todos. Sempre me senti em casa entre vocês.

Ao meu orientador Marcilio Souza, meus agradecimentos, por todos os ensinamentos, respeito a minhas escolhas e pela paciência. Obrigado de coração e sorriso de palhaço!

Ao meu mestre e desorientador Junio Santos, o qual referencio e a quem agradeço, pelo Movimento Escambo Popular Livre de Rua, minha grande escola de arte, sempre acompanhado-o de perto através de conversas, observações, ensinamentos, brincadeiras e gargalhadas proporcionadas.

A Ray Lima e a Cia. Arte e Riso, grupo que me viu nascer e com o qual estive junto, junto a meus companheiros, vivendo grandes momentos de construção de conhecimento coletivo sobre palhaço, os quais reverberaram em minha escrita. Obrigado a vocês, companheiros!

Finalmente, agradeço aos alunos envolvidos neste projeto. Viver tantos momentos com vocês macou minha vida, e parte disso tudo está registrado aqui. Obrigado, meninos e meninas, por ensinarem tanto a esse jovem palhaço/professor/pesquisador.

RESUMO

Esta dissertação diz respeito à pesquisa denominada “*Lugar de Circo é na Escola: O Estudo da Palhaçaria em Experiência Artística Pedagógica*”. Tem como objeto de pesquisa o estudo do circo e da palhaçaria na Educação Básica de ensino, a partir da análise do relato de experiência do projeto artístico/pedagógico “Lugar de Circo é na Escola”, buscando ampliar a discussão do conteúdo “circo e palhaço” em sala de aula. Enquanto palhaço/professor/pesquisador, passei a refletir sobre como construir um percurso artístico/pedagógico sistematizado para os estudos do circo e do palhaço em turmas do ensino fundamental nas séries finais da Escola Maria de Lourdes Bezerra, no município de Macau/RN, culminando no desenvolvimento do projeto “Lugar de Circo é na Escola”, que se tornou objeto de análise e reflexão desta pesquisa dissertativa. A pesquisa se desenvolveu a partir dos seguintes questionamentos: Por que estudar circo e palhaço na escola? Qual o potencial de uma ação como essa no contexto escolar? É possível ensinar a ser palhaço? Que possibilidades metodológicas podem ser utilizadas para a aprendizagem da palhaçaria na escola? Para responder às questões citadas, a pesquisa ancora sua escrita na análise qualitativa, tendo como método a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Buscando compreender como se deu o desenvolvimento, o envolvimento dos participantes e os desdobramentos do projeto artístico/pedagógico já citado, bem como descrever e analisar o percurso pedagógico e metodológico proposto pelo docente para um estudo teórico/prático do circo e da palhaçaria, as reflexões em torno da pesquisa se constroem e ampliam-se a partir da relação estabelecida entre o desenvolvimento do projeto “Lugar de Circo é na Escola” na construção da identidade dos palhaços (alunos) durante o projeto intercruzado aos estudos da história do circo e da palhaçaria no Brasil e no mundo, além de apontar desdobramentos dessa ação no ambiente escolar e fora dele. Para nossos estudos e desenvolvimento dessa escrita, dialogamos com os seguintes autores: naquilo que diz respeito à compreensão histórica do circo e da palhaçaria no Brasil e no mundo, além de práticas vivenciais ligadas ao tema dessa dissertação, a exemplo referenciamos Bolognesi (2003), Thebas (2005), Burnier (2001), Lecoq (2010); sobre a Arte, o diálogo se deu com Barbosa (1991) e Desgranges (2003), tudo isso para entender a pedagogia por mim utilizada no desenvolvimento do projeto “Lugar de Circo e na Escola”. Assim, os autores citados dão base para a costura dos retalhos de nossa empreitada pedagógica.

Palavras-chave: Escola. Circo. Palhaço. Projeto artístico/pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation concerns the research called "Circus Place is in the School: The Study of the Clown in Artistic Pedagogical Experience" whose object of research is the study of circus and clowning in the regular system of education, based on the analysis of the story of experience of the artistic / pedagogical project "Lugar de Circo é na Escola". Seeking to broaden the discussion of the circus and clown content in the classroom, as a clown / teacher / researcher, I began to reflect on how to construct an artistic / pedagogical path systematized for circus and clown studies in elementary school classes in the final series of the School Maria de Lourdes Bezerra in the municipality of Macau / RN, culminating in the development of the project "Lugar de Circo é na Escola", which became the object of analysis and reflection of this dissertative research. The research develops from the following questions: Why study circus and clown in school? What is the potential of such an action in the school context? Is it possible to teach to be a clown? What methodological possibilities can be used for learning the tricks in school? To answer the questions cited, the research anchors its writing in the qualitative analysis, having as a method the Content Analysis proposed by Bardin (1977). Seeking to understand how the development took place, the involvement of the participants and the unfolding of the artistic / pedagogical project already mentioned, as well as to describe and analyze the pedagogical and methodological course proposed by the teacher for a theoretical / practical study of circus and clowning. The reflections around the research are built and broadened from the relationship established between the development of the project "Circus Place is in School" in the construction of the identity of the clowns (pupils) during the intercross project to the studies of the circus history and of the clownwork in Brazil and in the world, besides pointing out unfolding of this action in the school environment and outside it. For our studies and development of this writing, we dialogued with the following authors, in what concerns the understanding of circus and clownish history in Brazil and in the world, as well as experiential practices related to the theme of this dissertation, for example, Bolognesi (2003), Thebas (2005), Burnier (2001), Lecoq (2010). From Da Arte, the dialogue was with Barbosa (1991) and Desgranges (2003) to understand the pedagogy I used in the development of the project "Place of Circus and in School", so the cited authors provide the basis for sewing the flaps of our pedagogical work.

Key words: Keywords: School. Circus. Clown. Artistic / pedagogical project

LISTA DE IMAGENS

Imagen n. 1: Circo do Palhaço Fuxiquinho	25
Imagenes n. 2: Circo do Palhaço Babalú.....	25
Imagen n. 3: Palhaço Torresmo.....	34
Imagen n. 4: Palhaço Facilita	35
Imagen n. 5: Palhaço Cuz-Cuz.....	35
Imagenes n. 6 e 7: Alunos da escola participando da oficina de malabares e corda bamba	38
Imagen n. 8: Participação da equipe pedagógica e dos alunos na organização do evento “O Circo na Escola”	39
Imagen n. 9: Mostra de vídeos.....	40
Imagen nº 10: Apresentação dos palhaços Lombriga e Bole-Bole .	41
Imagen n. 11 e 12: Vivência com a arte da palhaçaria e corda bamba	42
Imagen n.13: Apresentação de um dos participantes do projeto “Lugar de Circo é na Escola” na E.M. João Penha Filho em Macau/RN.....	49
Imagen n. 14: Alunos da escola em momento de produção e aprendizado do jogo de malabares.....	62

Imagen n. 15: Treinamento na corda bamba	65
Imagen n. 16: Dupla de palhaços potiguares Espaguete e Ferrugem	100
Imagen n. 17: Palhaço Gravatinha da Cia. Arte e Riso	100
Imagen nº 18: Palhaço Fuxiquinho	101
Imagen n. 19: Palhaço Lombriga (professor Emanuel)	101
Imagen n. 20: Divulgação da premiação site Prêmio “Educador Nota 10”.....	107
Imagen n. 21: Reportagem sobre o projeto “Lugar de Circo é na Escola”	110
Imagen n. 22: Reportagem sobre o projeto “Lugar de Circo é na Escola”.....	111
Imagen n. 23: Respeitável público: Lugar de Circo é na Escola.....	114
Imagen n. 24: Registro da Arte Circense no Rio Grande do norte	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CONVIDANDO A RASGAR A LONA.....	12
CAPÍTULO 1: UM CIRCO FANTASIADO DE ESCOLA.....	20
CAPÍTULO 2: APRENDER FAZ CÓCEGAS.....	50
2.1 Luzes na ribalta: o picadeiro pedagógico extrapola os muros escolares.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	118

INTRODUÇÃO: CONVIDANDO A RASGAR A LONA

Você já pensou em fugir com o circo? Ao fazer essa questão em uma sala de aula, quantos diriam que sim? Quantos de nós já pensaram em ser trapezistas, malabaristas, contorcionistas, atiradores de facas e/ou palhaços? Essa foi a pergunta que um dia me fiz: Será que um dia eu posso ser palhaço? E desse dia em diante essa foi minha jornada, escrever uma vida em palhaçada! O que sou antes de tudo? Palhaço!

Nesse itinerário performativo/formativo (de ser professor-palhaço ou palhaço-professor), me deparei com duas canções que me fizeram refletir sobre a palhaçaria sempre questionando “Quem ensina a ser palhaço?”.

A primeira é “Palhaço do Circo sem Futuro”, de autoria de Lirinha, integrante da banda “Cordel do Fogo Encantado”. Nela, narra-se, em seu prólogo, a história do filho de um velho palhaço que se envergonhava da profissão do pai e que, no leito de morte do patriarca, vê-se arrependido e pede: “Pai, me ensina a ser palhaço!”. E a resposta? “Isso não se ensina, seu bosta!” (CORDEL DO FOGO ENCANTADO, c2002. 2 CD. Faixa 5). Já a segunda canção foi escrita por um velho companheiro de palhaçada, Joelson de Souto¹. Ela trata da difícil escolha social de ser palhaço, em que um jovem adolescente assume ao pai sua escolha de ser palhaço cantarolando:

Pai, desculpe te dizer / mas o que eu descobri / que minha vida não é igual / ao que sonhei para mim / Pai, te fiz essa canção / mas nunca quis brigar / mas minha vocação é ser palhaço / pai e mãe, só de um abraço / é o que preciso / te dedico minha vida / e só quero em troca um sorriso! (SOUTO, 2014)²

Essas duas canções, cada uma à sua forma, permeiam meu percurso artístico enquanto palhaço e professor. Elas me trouxeram reflexões sobre como aprendi a ser palhaço. E por que fiz essa escolha? E o maior de todos os questionamentos: Será que se ensina a ser palhaço? Em minha vida docente como professor de arte-teatro no Ensino Fundamental, um dia fui interpelado por alguns alunos: “Professor, nos ensina a ser palhaço!”, e eu respondi: “Vamos aprender juntos, meu filho!”.

¹ Joelson de Souto é formado em Letras pela UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte). É professor, músico, dramaturgo e membro da Cia. Arte e Riso, da cidade de Umarizal/RN.

² Música não lançada, feita para compor a dramaturgia do espetáculo “Linha da Vida” Link do espetáculo (<https://www.youtube.com/watch?v=smtE-h3Da5c>) Min: 22:55 com atuação e direção de Emanuel Coringa.

A partir de minhas inquietações enquanto palhaço/professor/ pesquisador é que se desenvolve a escrita deste trabalho. O que me inspira são as experiências vividas enquanto personifico o palhaço Lombriga, figura a qual me dedico a estudar há 16 anos, desde quando coloquei no rosto pela primeira vez o nariz de palhaço, a menor máscara do mundo, o nariz vermelho, mas a máscara que escancara verdadeiramente o ser humano em seus defeitos, qualidades, alegrias, tristezas, erros e acertos.

A observação de meu percurso de construção de conhecimento em solos da palhaçaria, que mesclam aprendizados “intuitivos”, construídos a partir do ato de estar em vida performatizando ações diárias para a compreensão dos elementos que considero primordiais para a composição dos estudos da figura do palhaço, formação sistematizada e estruturada em cursos específicos da área da palhaçaria, bem como as próprias pesquisas acadêmicas desenvolvidas por este palhaço/professor/pesquisador desde a graduação, tudo isso me faz buscar compreender de que formas pode-se estruturar essa aprendizagem no solo da supracitada arte na cena contemporânea.

Estudar/viver palhaço foi uma missão assumida por mim ainda com cerca de 14 anos de idade. Ao retornar ao sistema escolar como docente, observei que eram poucas as experiências pedagógicas relativas aos estudos das artes do circo e principalmente da palhaçaria no ensino fundamental, mesmo se tratando de uma arte que ultrapassa séculos. É fato que encontramos registros documentados de sua existência desde a Grécia Antiga até os dias atuais, nos mais distintos locais do mundo, com formas e características diversificadas e particulares em cada um deles. É uma arte viva no imaginário de pessoas de todas as idades e classes sociais; uma arte popular, acessível em sua relação com o povo, todavia marginal no acesso a seus conhecimentos específicos, nos materiais didáticos e propostas pedagógicas envolvendo essa manifestação no componente curricular Artes da Educação Básica.

Tal vida de palhaço-professor tem a ver com minha formação acadêmica. Ao término de minha graduação em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2012, ingressei como docente no sistema regular de ensino do estado do Rio Grande do Norte. Ao me apresentar pela primeira vez em uma sala de aula e anunciar que antes de ser professor de Arte eu sou palhaço, fui questionado sobre quem me ensinou a ser esse personagem risível. A resposta que me vem à cabeça ainda é: “A vida!”.

Através de uma teia de conhecimentos construídos de diferentes formas e em momentos distintos, performatizando e personificando na prática diária a figura do “Lombriga”, foi assim como mais aprendi como ser um palhaço e o que é sê-lo.

Ao longo desse processo, passei a me interrogar se eu era capaz de desenvolver um percurso de aprendizagem sobre a arte do circo e do palhaço no universo da sala de aula, com todas as suas características particulares, como tempo restrito de duração das aulas, número elevado de alunos, espaços inadequados, desejos distintos entre os educandos, etc.

Vi que era possível construir o percurso pedagógico para os estudos do palhaço e do circo no que concerne aos conhecimentos específicos da linguagem do circo. Ao me referir aos conhecimentos específicos dessa arte, falo das relações com as técnicas utilizadas para o desenvolvimento das ações cênicas durante um espetáculo circense e da própria história do circo como elemento também primordial para a compreensão desse universo e sua relação, familiar, nômade, etc.

A partir dos elementos apontados no parágrafo anterior, vi que eles eram passíveis de serem trabalhados no espaço escolar, embora tais conhecimentos, assim como os da Arte de maneira geral, ainda sejam pouco compreendidos por gestores, pedagogos, alunos e pais no âmbito da escola. Nesse sentido, os materiais didáticos utilizados no Ensino de Artes carregam em seu conteúdo poucas informações sobre o circo e a palhaçaria.

A partir das inquietações existentes na vida desse palhaço/professor e da busca por relacionar e unir palhaço, circo e escola, passei a buscar referências teóricas e práticas sobre esse universo e as experiências em sala de aula. Entre os problemas encontrados esbarrei no pouco material didático sobre os temas circo e palhaço nos livros didáticos, apostilas, etc. utilizadas em várias escolas como subsídios para o desenvolvimento de experiências artísticas pedagógicas em sala de aula.

Na pesquisa de levantamento de dados e materiais didáticos, encontram-se em sua maioria escritos em nível acadêmico, em bases como a de Teses e Dissertações da CAPES, SCIELO e artigos acadêmicos encontrados no google acadêmico, fato que dificulta sua utilização como fonte primária no processo de ensino aprendizagem em turmas da educação básica. São poucos os registros encontrados com o emprego do tema circo para a formulação de percursos pedagógicos e para a construção de conhecimentos sobre essa linguagem registrados, publicados e de fácil acesso para

a utilização de professores em sala de aula, para dar base à construção de novos processos artísticos/pedagógicos.

Entre as poucas referências encontradas sobre a temática circo e palhaço nos livros didáticos, podem ser citadas as seguintes obras como exemplos didáticos fundamentais: o livro de Arte, volume 7, ensino fundamental, livro 2, de autoria de Cláudia Carvalho Torres, Marília da Silva Fernandes e Dulce Couto (2012), da coleção Pitágoras, editora Educacional; o livro de Eliana Pougy denominado Todas as Artes, publicado pela editora Ática em 2011, obra em 4 volumes para alunos do 6º ao 9º ano; o livro Por toda Parte, 6º ano, de Solange dos Santos Utuari Ferrari [et al.], da editora FTD, lançado em 2015.

Assim, buscando juntar minha experiência de vida a um desejo de pesquisa e a uma necessidade averiguada a partir de observações enquanto palhaço/professor/pesquisador, destaco a falta de estudos da arte do circo e da palhaçaria na Educação Básica, mesmo tendo ciência de que o circo se enquadra na categoria artística “Artes Cênicas”. Segundo os apontamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) no livro Arte, os conteúdos ligados às “Artes Cênicas” se enquadram nos estudos programáticos do componente curricular Arte na educação básica brasileira. Assim, assumi a vontade de pesquisar tal temática e desenvolvê-la no espaço escolar e, a posteriori, escrever sobre tais experiências no formato dissertativo.

A fim de ampliar a discussão do conteúdo “circo em sala de aula”, passei a refletir sobre como construir um percurso artístico/pedagógico sistematizado para os estudos do circo e do palhaço em turmas do ensino fundamental, nas séries finais da Escola Maria de Lourdes Bezerra, no município de Macau, que culminou com o projeto “Lugar de Circo é na Escola”. Após sua “conclusão” ainda em 2013, o projeto se tornou objeto de análise desta dissertação.

A partir da observação das poucas referências bibliográficas encontradas em materiais didáticos de nossas instituições educacionais e dos restritos relatos de experiências artísticas/pedagógicas que unem teoria e prática nos estudos do circo e da palhaçaria para crianças e adolescentes na Educação Básica, questionamos: Por que estudar circo e palhaço na escola? Qual o potencial de uma ação como essa no contexto escolar? É possível ensinar a ser palhaço? Que possibilidades metodológicas podem ser utilizadas para a aprendizagem da palhaçaria na escola?

Partindo de tais questionamentos, objetivou-se compreender como se deu o desenvolvimento, o envolvimento dos participantes e os desdobramentos do projeto artístico/pedagógico “Lugar de Circo é na Escola”, bem como descrever e analisar o percurso pedagógico proposto pelo docente para um estudo teórico/prático do circo e da palhaçaria nas séries finais do ensino fundamental na citada escola.

A escrita dissertativa ancora-se na pesquisa qualitativa descritiva, que de acordo com Marosi (2003), busca compreender fatos, percursos e procedimentos utilizados em determinada ação de forma não quantitativa ou numérica. Para esse autor, o foco se encontra na interpretação e reflexão sobre determinados fenômenos ocorridos, em que o pesquisador, além de descrever os fatos, analisa-os encontrando e construindo significados que nascem das análises dos dados encontrados no campo da pesquisa.

Como método de pesquisa, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 32), que a entende como uma metodologia aplicável aos mais diversos campos das comunicações, “[...] onde qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdos”.

O método utilizado teve como *corpus* de pesquisa os alunos da supracitada escola e suas vivências/experiências com o universo do circo e da palhaçaria. Para tanto, partiu-se da pré-análise da exploração do material e do tratamento dos resultados. Na primeira fase foi estabelecido um esquema de trabalho preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis (questionários com os alunos foram fundamentais para a compreensão dessa fase). A segunda fase consistiu no cumprimento das decisões tomadas anteriormente (análise dos questionários e proposições de trabalho). Finalmente, na terceira etapa, apoiado nos resultados brutos, procurei torná-los significativos e válidos.

A partir de tal método de pesquisa, foi possível adentrar nas diversas fontes primárias, como os textos desenvolvidos pelos participantes do projeto citado, além de questionários avaliativos, vídeos e fotos; e nas fontes secundárias, a exemplo de matérias de jornais e revistas escritas sobre o projeto, e ainda entrevistas que o discutiram na televisão, em blogs, etc.

Cabe ressaltar que o referido projeto, como já explicitado, foi desenvolvido no ano de 2013 na Escola Estadual Professora Maria de Lourdes Bezerra, na turma de 9º ano do ensino fundamental, durante o período de dois bimestres, no componente

curricular de Arte. Vale salientar que tal projeto, no ano de 2014, concorreu e foi vencedor do prêmio “Educador Nota 10” da fundação Victor Civita e Rede Globo de televisão, considerado um dos maiores prêmios de educadores da América Latina, colocando em foco e destaque nacional os estudos do circo e da palhaçaria como ação pedagógica desenvolvida numa escola da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte.

Em busca de referenciais que deem suporte à pesquisa, durante o processo de levantamento de dados para o desenvolvimento desta dissertação, deparamo-nos com textos acadêmicos que tratam do universo das pesquisas em circo e em palhaçaria. A saber: no que diz respeito à história do circo mundial e brasileiro, focando também na figura do palhaço, na interpretação, nas dramaturgias, etc., dialogamos como os pesquisadores Bolognesi (2013), Pantano (2007), Castro e Silva (2005).

Além dessa compreensão histórica do mundo do circo e da palhaçaria, outros autores dialogam com essa escrita, a exemplo de Thebas (2005), Burnier (2001), Lecoq (2010). Da Arte, o diálogo se deu com Barbosa (1991) e Desgranges (2003), para entender a pedagogia por mim utilizada.

Em meio às pesquisas de práticas sistematizadas para o estudo da palhaçaria, também dá cor à costura de nossa “empanada” Jacques Lecoq, (2010), que em suas pesquisas cria uma série de exercícios metodológicos que buscam a compreensão de seus alunos em sua escola de teatro, focando nas possibilidades poéticas corporais de cada estudante, num exercício de pedagogia de criação. Nesse percurso, o autor mergulhou em estudos práticos da figura do *clown* enquanto uma das possibilidades existentes na pedagogia da criação teatral.

No âmbito dos estudos da palhaçaria em nosso país, este palhaço/professor/pesquisador teve como inspiração as vivências, que fincaram estacas para o erguer da lona de experiências também traduzidas nesta escrita, do mestre Junio Santos, um dos fundadores do Movimento Popular Escambo Livre de Rua – movimento artístico de cunho popular criado há cerca de 30 anos por artistas de rua dos estados do Rio Grande do Norte e do Ceará e do qual faço parte – e que acompanhou de perto minha evolução, tendo sido grande responsável pela construção e desenvolvimento de meus estudos práticos enquanto palhaço Lombriga, sempre me aconselhando. Mestre Junio Santos é considerado um dos maiores nomes do teatro de rua nordestino. É fato que o espaço da rua e a palhaçaria em espaços

públicos também têm lugar reservado na construção do percurso pedagógico do projeto “Lugar de Circo é na escola”.

Em solo de palhaçaria no estado do Rio Grande do Norte, como grande expoente nos deparamos com o palhaço Espaguete, personificado por Nil Moura, que tem seu percurso de estudo com bases populares em circo e teatros do estado e estudos sistematizados em palhaçaria na Europa. Nil é, hoje, inclusive objeto de estudo por parte de pesquisadores que se dedicam a essa área, e eu tive a oportunidade de estar próximo dele durante estudos e pesquisas na Escola de Circo Grock, onde Nil divide o picadeiro e a administração com sua esposa Gina Leão, a palhaça Ferrugem, gerando a dupla de palhaços Espaguete e Ferrugem. Além dele, há várias outras figuras que são referências de palhaços populares, todas as quais contribuíram com minha experiência de vida e me inspiraram a me tornar palhaço/professor/ pesquisador, deixando marcas diretas e indiretas em meu corpo e, consequentemente, nesta pesquisa.

Em uma esfera nacional, dividimos este picadeiro de palavras com a Escola Livre de Palhaços (ESLIPA), através da figura de Richard Riguetti (palhaço Café Pequeno), um dos fundadores da escola brasileira específica para o estudo teórico e prático da palhaçaria, pela qual também fui abastecido de informações através de pesquisa escrita e contato direto com alguns de seus professores, como o caso do mestre Junio Santos, além de pesquisas de outros professores dessa instituição de ensino do riso, como a pesquisadora Ermínia Silva.

É necessário salientar que os estudo de palhaço em sua grande maioria estão relacionados à forma tradicional de construção de conhecimento nessa área, ligados aos ensinamentos “repassados” entre gerações de famílias circenses espalhadas pelo mundo afora, fato que durante muito tempo restringiu os conhecimentos do estudo da palhaçaria a poucos que eram iniciados no picadeiro para dar continuidade às próximas gerações circenses, mantendo viva a linhagem de artistas de circo de sua família.

Para a composição desta dissertação, estruturámo-la em dois capítulos, antecedidos de uma introdução e seguidos de considerações finais. A introdução foi denominada “Convidando a rasgar a lona”. Já o capítulo I é chamado de “Um circo fantasiado de escola”, em que se reflete sobre o desenvolvimento do projeto “Lugar de Circo é na Escola” e sobre a construção da identidade dos palhaços (alunos) na escola durante o projeto, intercruzando-se com a história do circo e da palhaçaria no

Brasil e no mundo. Por sua vez, o capítulo II é intitulado de “Aprender faz cócegas”, em que se analisa o percurso pedagógico proposto em tal projeto, além do envolvimento dos alunos e os desdobramentos dessa ação no ambiente escolar. Por fim, as considerações finais foram nomeadas de “Palhaçaria: Da ponta do nariz à escrita de uma vida”. Quanto às referências, nós as nominamos de “Palhaços”, como forma de referenciar as grandes figuras que compõem a costura desta pesquisa, os palhaços que de forma teórica ou prática estiveram presentes na pesquisa e em minha trajetória de vida como palhaço/professor/pesquisador.

CAPÍTULO I: UM CIRCO FANTASIADO DE ESCOLA

O projeto “Lugar de Circo é na Escola” (LCE)³ foi desenvolvido em 2013 na Escola Estadual Professora Maria de Lourdes Bezerra, na turma de 9º ano do ensino fundamental, durante dois bimestres. A referida escola localiza-se na cidade de Macau/RN, no bairro de Porto de São Pedro, região periférica distante de atrativos juvenis e carente de serviços básicos. A maioria da população é de baixa renda e de mínima escolaridade. O alunado da escola é formado por filhos de pescadores, famílias com uma renda mínima de um salário mínimo. O bairro apresenta alto índice de criminalidade, e isso aumenta a responsabilidade da escola em educar, instruir, dialogar, construir novos caminhos e mudar o preconceito existente contra os moradores locais, por parte dos moradores de outras áreas da cidade.

Ao iniciar o ano letivo de 2013 e me apresentar para as turmas, eu dizia que, antes de ser professor e formado em Teatro, eu era palhaço há 12 anos. Essa informação gerou um burburinho na escola, com questionamentos tais como: “Um professor palhaço?”. Naquela época, após apresentar-me à turma, iniciei um questionário diagnóstico em que uma das perguntas era: “O que você gostaria de aprender em Artes?”. Com isso, vi que minha apresentação gerou uma curiosidade nos alunos em relação ao circo e ao palhaço.

Aproveitando a curiosidade dos estudantes que emergia do fato de ter um palhaço como professor, resolvi transpor a curiosidade ingênua em relação à arte do circo para a sala de aula de forma sistematizada. Essa reflexão também se alicerça nos pensamentos de Paulo Freire:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência (FREIRE, 2008, p. 31).

Era necessário levar em consideração a curiosidade dos estudantes, para um melhor envolvimento e desenvolvimento dos conteúdos a serem estudados, e compreender quais conhecimentos e necessidades de aprendizagem tinham esses

³ Assumiremos a sigla LCE para fazer referência ao projeto “Lugar de Circo é na Escola”.

estudantes para assim ampliar os saberes já existentes e construir novos conhecimentos a partir de suas particularidades, em consonância com os apontamentos dos PCN Arte/Teatro no que diz respeito ao papel das Artes na escola, buscando construir conhecimentos em Arte unindo a realidade dos alunos e às necessidades escolares apontadas por esse documento. Sobre tal necessidade os PCN Artes apontam:

É papel da escola estabelecer os vínculos entre os conhecimentos escolares sobre arte e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade. Por isso um ensino e a aprendizagem de arte que se processe criadoramente poderá contribuir para que conhecer seja também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. Porque o aluno desfruta em sua própria vida as aprendizagens que realiza (BRASIL, 1998, p. 31).

Assim, iniciamos o ano letivo tendo como conteúdo as artes circenses com foco na palhaçaria. Ali se estabelecia um aprendizado em uma via de mão dupla, na qual os alunos e eu aprendíamos e construíamos novos conhecimentos sobre o circo e suas possibilidades metodológicas e pedagógicas, além de primar por desenvolver um projeto que abarcasse, em seu percurso, momentos de contextualização, apreciação e prática. Esse percurso é apontado como potencial pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para a construção do conhecimento em Arte, partindo das referências da pesquisadora Ana Mae Barbosa. Essa proposta é, para mim, enquanto docente, um dos percursos que comprehendo como de grande relevância para a construção de conhecimentos de forma ampliada e “completa” na área de Arte/Teatro.

O fato de um palhaço/professor/pesquisador ministrando como conteúdo o assunto ao qual dedica sua vida artística e pesquisa acadêmica pode ser entendido por alguns como uma possível “imposição” de gosto particular do docente, no entanto, no caso em questão, como já relatado anteriormente, fui surpreendido pela curiosidade dos alunos com o conteúdo, pelo fato de seu novo professor ser um palhaço. Seria ingênuo, e até falso, dizer que a junção da curiosidade dos alunos como minha paixão não era algo que me excitava. Ensinar circo e palhaço na escola regular era uma experiência nova para mim e instigante enquanto professor. Eu me perguntava: Será possível ensinar circo e palhaço na escola regular? Ali estava meu grande questionamento, a que me debruçava com grande curiosidade.

A curiosidade é algo inerente à construção de conhecimento, e na relação professor/aluno essa curiosidade é necessária a ambas as vias, aluno e professor: “Como professor, devo saber que, sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino” (FREIRE, 2008, p. 85). Porém, era necessário ter sempre claros os momentos de ter um olhar distanciado e analítico sobre o objeto, para não cair nos devaneios de uma paixão única do professor, que não consegue desenvolver de forma coerente um objeto com objetivos claros enquanto conteúdo de estudo sistemático. Como bem alicerça esse argumento, Paulo Freire afirma:

A construção ou a produção de conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2008, p.85)

Era necessário gerar um prazer, curiosidade pelo estudo das artes do circo pelos participantes, buscando novos procedimentos metodológicos e pedagógicos, em uma investigação necessária para a formação de verdadeiros participantes de uma ação teatral em seus diversos eixos, como atuação, público, cenário, figurino, iluminação, etc.

A busca não era exclusivamente na formação de artistas, mas de cidadãos capazes de vivenciar a ação teatral, seja na prática do palco ou na prática de espectador, de forma analítica e reflexiva, compreendendo o espectador como parte integrante e consciente de sua função essencial para o desenvolvimento de um espetáculo. Portanto, como bem discorre Desgranges (2003, p. 30), uma pedagogia do espectador, “[...] calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador e o desejo de lançar um olhar particular [...]. Embora o autor citado trate de uma pedagogia do espectador para o teatro, parafraseamo-lo para uma pedagogia do espectador para a arte circense.

Para o desenvolvimento do projeto na escola, tivemos como referenciais os autores Henri Bergson (1983), Bolognesi (2003), Burnier (2001), Wallon (2009), Pantano (2007) e Pavis (1997), além de DVDs e vídeos de circos populares e do *Cirque du Soleil*, como o espetáculo “A Mágica Continua”.

Entre os conteúdos programáticos ministrados naquele período, foi possível explanar algo sobre a história do circo, o circo no Brasil, o circo contemporâneo, as técnicas circenses, o palhaço e seu processo criativo e o circo como patrimônio cultural imaterial.

Inicialmente, um dos propósitos foi expor aos alunos dois universos de círcos distintos, um bem conhecido de todos, o circo tradicional, grande atrativo na cidade e no bairro quando montado na localidade, e os estudos do *Cirque du Soleil*, gerando a possibilidade de o aluno, compreenderem as fronteiras existentes entre os círcos tradicionais, que frequentemente passavam por Macau, e o circo de *Cirque du Soleil* como representação do circo contemporâneo⁴, refletindo sobre as características particulares de cada um, além de movimentar relações interpessoais desses estudantes através do contato com as manifestações artísticas e culturais existentes em sua comunidade, ampliando os conhecimentos prévios dos alunos de forma mais aproximada e real. como comentado no Parâmetro Curricular Nacional de Arte (BRASIL,1998, p. 69)

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o aluno do ensino fundamental pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mão e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, enquanto desenvolve atividades nas quais relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo. Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. Neste sentido, podem contribuir para uma reflexão sobre temas como os que são enunciados transversalmente, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produtos de arte. Com relação ao tema Pluralidade Cultural, por exemplo, o professor poderá investigar como integrá-lo na apreciação estética dos alunos, buscando maneiras de estudar as manifestações como exemplos de diversidade cultural.

⁴Assumo no texto dissertativo o termo “tradicional” para os círcos de pequeno porte muito presentes nas cidades e bairros de nosso Brasil, em especial em nossa região Nordeste, e “contemporâneo” para as grandes empresas circenses, em que o glamour da utilização de aparelhos tecnológicos destaca-se e até sobrepõe-se às ações circenses tradicionais, tendo como exemplo o *Cirque du Soleil*.

Assim, antes dos comentários e explicitações acerca desses dois universos circenses, foi perguntado para os participantes do projeto qual o entendimento deles sobre o conceito de circo e de palhaço. Seus comentários e descrições foram semelhantes, pois a principal referência desses alunos se encontra nos conhecimentos prévios adquiridos no decorrer da vida, ligados geralmente a uma organização de espetáculo que estrutura suas apresentações geralmente sob o espaço de uma lona colorida, de picadeiro circular, desmontável, com características nômade e familiar.

Foi explicado para aqueles alunos do que se trata o circo popular, os pequenos circos que rodam pelas mais diversas cidades do Brasil, carregando consigo uma série de características particulares, tais como: relação familiar, em que grande parte dos grupos de artistas pertence a uma mesma família ou família circense; um aprendizado das técnicas circenses ligado à oralidade e aos ensinamentos repassados de geração em geração, como aprendizagem da cultura; uma maior facilidade de deslocamento; a rotatividade de funções assumidas pelos artistas durante a apresentação dos espéculos; o fato de ser um espetáculo de variedades, que une desde técnicas circenses tradicionais a números “folclóricos” encontrados em determinadas comunidades onde são montadas as lonas; além de uma ampliação do espaço do palhaço nas apresentações, tendo este personagem destaque na definição das atrações apresentadas ao público.

No Brasil é fácil identificar a importância dessa figura cômica observando que grande parte dos pequenos circos carregam como nome da casa de espetáculo o nome de seu palhaço principal. O tempo destinado às apresentações dos palhaços durante o espetáculo dos circos tradicionais gera um destaque tão grande sobre o palhaço mediante as demais apresentações que, em sua maioria, os circos populares acabam por unir a imagem de seu palhaço principal ao nome da lona. É muito comum ver que, ao perguntar a alguém sobre qual circo está montado na cidade, essa pessoa responde pelo nome do palhaço. Exemplos dessa associação encontram-se nos circos Fuxiquinho (imagem n. 1), Babalu (imagem n. 2), Facilita, dentre outros.

Imagen 1 – Circo do palhaço Fuxiquinho.



Fonte: <https://nabocadopovolavras.blogspot.com.br/2015/09/com-grandes-atracoes-circo-do.html>
Acesso: 16/05/2018 às 19:22.

Imagen 2 – Circo do palhaço Babalú.



Fonte: <http://abrisadovale.blogspot.com.br/2017/09/escola-vai-ao-circo-promovido-pelo.html>
Acesso: 16/05/2018 às 19:22.

Já o *Cirque du Soleil* tem sua fundação em *Baie-Saint-Paul*, no Canadá, durante o início dos anos de 1980, com um grupo de artistas que circulavam pelas

ruas, tendo como atrações pernas-de-pau fazendo malabarismos, dançando, engolindo fogo e tocando. Eram os *Les Échassiers de Baie-Saint-Paul* (Os Equilibristas de Pernas-de-Pau de *Baie-Saint-Paul*), um grupo teatral fundado por *Gilles Ste-Croix*, grupo este que se tornaria o renomado *Cirque du Soleil*, considerado hoje como um dos maiores circos contemporâneos do mundo.

Notou-se, a partir do entendimento do que era circo, para os alunos. Uma relação direta com o circo popular tradicional, bem como uma definição majoritária do senso comum em relação a tal conceito, baseada no formato tradicional de organização dessa manifestação artística atrelada à figura ícone, e de grande importância para a existência desses circos populares tradicionais, que é o palhaço.

O circo, tal qual o conhecemos hoje, assim como a figura do palhaço foram construídos, reconstruídos e ressignificados a partir de sua relação com o tempo e o espaço onde existiram. É comum apontar a invenção do circo na direção dos caminhos da Grécia e de Roma. Podemos dizer que essas duas civilizações foram de grande importância como influenciadoras na construção das bases do circo, desde os mais simples armados em pequenas comunidades e recantos “escondidos” de nosso país, a exemplo dos circos populares tradicionais, às grandes empresas circenses e suas gigantescas estruturas e aparatos tecnológicos que ajudam a abrilhantar, transformar e ressignificar as artes circenses, a exemplo do *Cirque du Soleil*.

Mas além das duas civilizações citadas, encontram-se rastros dessa história, como nos aponta Burnier (2001), em civilizações como a chinesa, em que números de acrobacia e equilíbrio já se faziam presentes por volta de 200 anos a.C., bem como no Egito, em que anões e corcundas, além de pessoas detentoras de outras “deformidades”, já circulavam em meio à nobreza, transgredindo a ordem social estabelecida, através de figuras que podiam representar as primeiras referências do palhaço e dos bufões da Idade Média. Sobre esses seres com deformidades ou nanismo, Castro (2005, p. 20) diz que “[...] A deformidade lhes colocava em posição de inferioridade, o que facilitava a aceitação de seu comportamento ousado. Afinal, o que vem de um ser tão ‘desprezível’ não deve ser levado a sério, é ‘só’ uma piada [...]”.

Para reafirmar o que foi exposto no parágrafo anterior, em especial para as civilizações grega e romana, Bolognesi (2003, p. 23) ratifica nossa escrita acerca dessa história quando diz que:

Deve-se reconhecer que um determinado objeto se configura em um tempo e em um espaço, sobre este critério, ainda que demasiado genéricos, pode-se problematizar a ideia de continuidade do circo moderno com os espetáculos gregos e romanos. [...]. No entanto, não inviabiliza o reconhecimento do circo como organização espetacular que *reapresenta* algumas das proezas que exibiam na Antiguidade.

Grécia e Roma tem sua primazia como “fundadores” da construção da ideia de circo que conhecemos hoje, talvez pelo maior número de registros documentais, além de existir nessas duas civilizações uma prática acentuada de utilização e exibição do corpo do ser humano em seus limites extremos, a partir dos Jogos Olímpicos gregos e romanos e dos espetáculos de exibição de feras, lutas e adversários vencidos em batalhas de guerra. Conforme cita Bolognesi (2003, p. 24):

Poder-se-ia argumentar que as raízes do circo estariam postas no hipódromo e nas olimpíadas da Grécia antiga. No primeiro, porque os conquistadores gregos expunham os resultados de uma façanha bélica, exibindo os adversários escravizados. Além dessa exibição, os chefes dos exércitos traziam animais exóticos, muitos até então desconhecidos, como prova de bravura e testemunho das distâncias percorridas e de terras conquistadas. As olimpíadas, por sua vez, sob o signo do esporte, expunham os atletas em disputas acrobáticas, no solo, em corridas e saltos, ou em aparelhos que permitiam a evolução do corpo no ar, em barras e argolas.

Podemos observar, na citação acima, uma característica marcante do circo, quer nos ditos círcos populares, quer nos contemporâneos: formas espetaculares que colocam o corpo do ser humano em seus limites, como afirma Bolognesi (2003), desde os simbólicos aos extremos, colocando em xeque a própria vida desses performers.

Com o passar do tempo, para a constituição da identidade do circo contemporâneo, essas ações espetaculares desenvolvidas a partir do limite do corpo humano em situações extremas, como elucida Bolognesi (2003), foram sendo trocadas por performances corporais que não mais buscavam um vencedor e/ou derrotado, assim como nos jogos gregos e romanos, mas uma relação de construção artística e estética mais próxima do público que começou a ter uma relação mais alinhada com o picadeiro. A esse respeito, o autor citado informa:

No circo moderno não há o envolvimento do público em torno de uma disputa, que termina por selar a glória do vencedor e a desgraça do

derrotado, às vezes terminando com seu sacrifício e com a morte. No entanto, a morte coloca-se como possibilidade de efeito no espetáculo circense, uma vez que pode ocorrer o fracasso do artista-acrobata diante do risco a correr e do limite a ser superado (BOLOGNESI, 2003, p. 31).

Após essas informações iniciais, dadas àqueles alunos como forma de ampliação de repertório artístico-cultural, estimulava-se neles a reflexão sobre a relação mútua entre contemporâneo e tradicional. Isso ocorria através da aproximação do circo tradicional com o circo contemporâneo, desconhecido por alguns, e da problematização e reconhecimento de características e técnicas particulares existentes em cada uma dessas formas de organização do espetáculo circense na sua história, em busca da compreensão de como as técnicas se relacionam, se constroem e se reconstruem com o passar dos anos, gerando uma compreensão dessa forma artística milenar também como patrimônio cultural imaterial da humanidade.

A partir da contextualização histórica do circo, que tinha como principais referências os estudos dos livros “Palhaço”, de Mário Fernando Bolognesi (2003), e “A Personagem Palhaço”, de Andreia Aparecida Pantano (2007), além de uma apostila construída a partir de dados coletados de livros didáticos como o livro de Arte, volume 7: ensino fundamental, livro 2, de autoria de Cláudia Carvalho Torres, Marília da Silva Fernandes, Dulce Couto (2012), da coleção Pitágoras, da Editora Educacional, que aborda em seus conteúdos programáticos o assunto circo, buscávamos compreender ainda um pouco dessa história e de suas características principais, como nomadismo, relação familiar, dentre outras⁵. As aulas foram momentos de exposições dialogadas vinculadas à contextualização, utilizando como procedimento metodológico as discussões de um material didático produzido pelo docente (Anexo I) e distribuído entre os estudantes, além da apreciação e análise de filmes e vídeos como “O Palhaço”⁶, de Selton Mello, elencando através da película cinematográfica as principais características dos circos populares brasileiros.

⁵ Essa relação de aprendizado e de construção de conhecimento junto aos alunos se comprova a partir de suas próprias falas, tal como atesta o vídeo produzido durante o referido projeto, disponível no canal Youtube, através do link a seguir. <https://www.youtube.com/watch?v=Snw89S5Higk>.

⁶ O filme “O palhaço” dirigido pelo ator e diretor Selton Mello, lançado em 2011, conta a história de Benjamin, um jovem palhaço em meio a seus questionamentos particulares, como “quem ele realmente é?”, “Qual sua função no mundo?”, filme que, além dessas questões existenciais humanas, apresenta a vida de uma trupe de circo popular em meio a todas suas façanhas diárias. Ver:

Na segunda etapa do projeto, a busca era ampliar o repertório artístico dos alunos, por meio da apreciação de espetáculos através de vídeos de diversos circos, seguidos de discussões, mesclando vídeos de circos tradicionais e circos contemporâneos, refletindo sobre suas diferenças semelhanças naquilo que diz respeito às técnicas existentes entre essas duas formas distintas, porém complementares, de fazer e compreender as artes circenses nos dias atuais.

As técnicas circenses que conhecemos até hoje como malabares, contorcionismo, acrobacia, equilíbrio, ilusionismo, palhaçaria, etc. nasceram em lugares e períodos distintos, em diversos momentos da história da humanidade, permeadas por outras relações, ligadas a espaços e tempos diferenciados. A construção da identidade dessa forma espetacular, que é conhecido por nós e por qualquer criança como circo, se enraíza na mistura, no híbrido, na diversidade, na transformação e ressignificação dessas técnicas.

Ainda é Bolognesi (2003, p. 30) que nos ajuda a refletir sobre essas técnicas:

As aptidões circenses ganham um caráter espetacular porque nelas estão contidos os seguintes elementos: (a) a habilidade propriamente dita, quando o artista domina a acrobacia, o trapézio, o equilíbrio, os truques de magia e prestidigitação, o controle sobre feras etc.; (b) a coreografia, que confere às habilidades individuais ou coletivas um sentido na evolução temporal e espacial; (c) a música, que contribui para a eficácia rítmica dos elementos anteriores; (d) a indumentária, que completa visualmente o propósito maior do número; (e) a narração do Mestre de Pista, que se converteu em ingredientes especiais para a consecução do tempo dramático, enfatizando os momentos da apresentação, o seu desenvolvimento, o clímax e o consequente desfecho.

Aqui podemos citar um elemento que, ao nosso olhar de pesquisador, está nas entrelinhas dessas apresentações espetaculares do circo em suas técnicas: a presença da morte, que é ratificada por Bolognesi (2003) como possibilidade de efeito no espetáculo circense, visto que, nas apresentações de um acrobata, de um contorcionista, de um malabarista, a disputa com a morte é travada. A pressão causada pelo risco, convocada a todo momento pelos mestres de cerimônia e por percussões gravadas ou ao vivo, ampliam a atenção e aguçam a tensão dividida em cena entre artistas e público. No entanto, não apenas o medo e a tensão são

convocados a constituir a esfera do picadeiro, mas também o riso. A receita que vem sendo ressignificada pelos circos com o passar dos anos, sem perder sua essência construída a partir de dois elementos distintos e até antagônicos que se complementam na construção dessa forma artística até a atualidade: o riso e a morte, para Bolognesi (2003, p.31) “[...] dão ao circo um registro emocional único e contraditório”.

Risco, morte e riso, se apresentam como elementos que compõem a poética existente nas apresentações circenses em todos os momentos de sua historicidade. É o risco de morte trazido ao picadeiro de forma concreta pelo acrobata ao “voar” sobre nossas cabeças que amplia o envolvimento do público com a ação apresentada. À medida que tenho medo do que pode acontecer, me envolvo e torço por um fim exitoso sem chegar ao extremo causado por um possível acidente, a morte.

O elemento morte o palhaço também convida ao picadeiro, porém de forma simbólica, ao se esconder de um marido traído furioso e armado ou ao tentar montar em um cavalo andando sem saber cavalgar. Essa morte e risco, no entanto, é transformada em “gatilho” para o riso, mostrando inclusive o quanto é ridículo lidar com o medo da morte, uma das etapas da vida.

No circo, risco e morte são elementos que contribuem para a bufanaria palhacesca quando este personagem os torna risíveis. Figura cômica que permeia a história do circo – tendo sua origem terminológica, de acordo com Burnier (2001), no termo italiano *paglia* (palha), pois as primeiras roupas dos palhaços eram feitas do mesmo tecido de colchões, que tinham em seu revestimento palha –, ela tem uma forte relação com os rituais religiosos desde a Antiguidade, em que eram satirizadas e transgredidas as organizações sociais, a exemplo do Estado e seus símbolos de poder, dos reis, dos faraós e até das entidades religiosas, como deuses e sacerdotes.

Outros termos também são utilizados para definir a figura do palhaço, como *Clown Branco*, Augusto e Tony. De acordo com Bolognesi (203), *Clown* é uma palavra inglesa, cuja origem remonta ao século XVI, derivado de *cloyne*, *cloine*, *clowne*. Sua matriz etimológica reporta a *colonus* e *clod*, cujo sentido aproximado seria homem rústico do campo. *Clod* ou *clown* tinham também o sentido de *lout*, homem desajeitado, grosseiro, e de *boor*, camponês, rústico. Na pantomima inglesa o termo *clown* designava o cômico principal e tinha a função de um serviçal.

Ainda sobre essa figura cômica, tem-se a designação de Castro (2005, p. 11):

O palhaço não é uma figura exclusiva do circo. Foi no picadeiro que ele atingiu a plenitude e finalmente assumiu o papel de protagonista. Mas o nome palhaço surgiu muito antes do chamado circo moderno. Aliás, seria melhor dizer “os nomes” que essa figura assume em cada momento e lugar. Clown, grotesco, truão, bobo, excêntrico, tony, augusto são apenas alguns dos nomes mais comuns que usamos para nos referir a essa figura louca, capaz de provocar gargalhadas ao primeiro olhar.

E ainda a conceituação de Burnier (2001, p. 205):

Palhaço e clown são termos distintos para se designar a mesma coisa. Existem, sim, diferenças quanto a linha de trabalho. Como, por exemplo, os palhaços (ou clowns) americanos, que dão maior valor à *gag*, ao número, à ideia; para eles, o que o clown vai fazer tem um maior peso. Por outro lado, existem aqueles que se preocupam principalmente com o como o palhaço vai realizar seu número, não importando tanto o que ele vai fazer; assim, são mais valorizadas a lógica individual do clown e sua personalidade; esse modo de trabalho é uma tendência a um trabalho mais pessoal. Podemos dizer que os clowns europeus seguem mais essa linha. Também existem diferenças que aparecem em decorrência do tipo de espaço em que o palhaço trabalha: o circo, o teatro, a rua, o cinema etc.

No Egito os faraós também tinham suas figuras cômicas, no entanto a relação entre eles e os palhaços era tênue e perigosa, pois os palhaços se aproximavam dos bufões, em alguns momentos desferindo críticas severas, através de suas sátiras, às ações dos faraós, o que poderia levar o palhaço a ter êxito em suas colocações satíricas, sendo consideradas de grande sabedoria, porém poderiam ao menor deslize colocar em xeque sua vida e sua relação de bem-estar junto ao faraó (CASTRO, 2005).

Na China encontramos a figura do Macaco da ópera chinesa, sendo considerado um dos mais antigos personagens cômicos que se mantém ainda em atividade. Suas performances atrapalhadas, assim como o arlequim, são responsáveis por reorganizar a história, desmascarando as figuras maldosas e recompensado as bem intencionadas (IDEM).

Na Índia, a figura cômica denominada Vidusaka tinham suas ações ligadas diretamente às classes populares. Era considerado um ser dotado de defeitos, vícios e “deformidades”, porém detentor do poder da comunicação direta com as classes menos favorecidas, marginais e marginalizadas.

Vidusaka é o servo herói mítico que, com suas intervenções cômicas, ajuda o povo a compreender todo o enredo. Ele é o único a falar em prakrit, o dialeto das mulheres e das classes inferiores, ajudando uma significativa parcela da audiência que não fala o sânscrito – língua dos deuses e dos reis – a acompanhar o enredo. Vidusaka é um careca nanico, quase anão, de dentes proeminentes e olhos vermelhos. Criado Fiel ao patrão, é um comilão, beberrão, desajeitado e facilmente enganado. Um de seus versos favoritos é: “Abençoados sejam os que estão embriagados de bebida, abençoados os bêbados de bebida! Abençoados os encharcados de bebida e abençoados os que estão afogados na bebida!” (CASTRO, 2005, p. 22).

Os palhaços também estiveram presentes em Roma parodiando os dramas clássicos. Na Itália (final do Séc. XV), no gênero teatral *Commedia dell' arte*, que era, segundo Pavis (1999, p. 61),

[...] denominada *commedia a soggetto*, *commedia all' improvviso*, *commedia de Zanni*, ou, na França, comédia italiana, comédia das Máscaras. Foi somente no século XVIII (segundo C.MIC,1927) que está forma teatral, existente desde meados do século XVI, passou a denominar-se *Commedia dell'arte* – a arte significando ao mesmo tempo arte, habilidade, técnica e o lado profissional dos comediantes, que sempre eram pessoas do ofício.

Entre as figuras arquetípicas de palhaço existentes durante a idade média europeia, têm-se os *bufões* e os *bobos*, figuras que, mesmo com o passar do tempo e as mudanças ocorridas durante a história, estavam ligadas ao poder em sua forma estatal e religiosa. Para Burnier (2001, p. 207),

[...] Os bufões e bobos, por exemplo, assistiam sempre as funções ceremoniais sérias, parodiando seus atos, construindo ao lado do mundo oficial uma vida paralela. Esses personagens cômicos da cultura popular medieval eram os veículos permanentes e consagrados do princípio carnavalesco na vida cotidiana. Os bufões e bobos não eram aqueles que desempenhavam seu papel no palco; ao contrário, continuavam sendo bufões e bobos em todas as circunstâncias da vida. Encarnavam uma forma especial de vida, simultaneamente real e irreal, fronteiriça entre a arte e a vida.

No Brasil como na Europa, encontramos nas performances dos palhaços a atuação de uma dupla em cena, o *augusto* e o *clown branco*. O que diferencia realmente o papel de cada um dos membros da dupla de palhaços em cena não é a

vestimenta ou a maquiagem apenas, mas sua forma de atuação durante a performance.

Historicamente a dupla “escada (*clown branco*) e palhaço” em cena representam a luta de classes existente na Europa, principalmente após a ascensão do capitalismo e da industrialização. Também aqui no Brasil assumem essas características, conforme comenta Bolognesi (2003, p. 78):

A dupla Augusto e Clown Branco, então, veio a solidificar as máscaras cômicas da sociedade de classes. O branco seria a voz da ordem e o Augusto, o marginal, aquele que não se encaixa no progresso, na máquina e no macacão do operário industrial.

O augusto representa aqueles que não cabem na organização social capitalista, que não se ajusta ao sistema, às regras e padronizações impostas. O palhaço vê no erro seu próprio acerto. Ele não fala de algo distante de nós, mas de alguma coisa que está próxima, a impossibilidade do homem de conseguir realizar determinas ações consideradas simples. Ao ver uma dupla de palhaços em cena, sempre existe um dominado e um dominador, um chefe e um patrão, o sistema capitalista, que produz para uma minoria, explorando uma maioria de pessoas.

Através da vestimenta do augusto, evidencia-se este desajuste. “[...] No Augusto, tudo é hipérbole. A roupa é larga, os calçados são imensos, a maquiagem é exagerada e enfatiza sobremaneira a boca, nariz e olhos”. (BOLOGNESI, 2003, p. 78). Já o branco exibe luxo através de roupas brilhantes, um chapéu em formato de cone, roupas belas. No rosto, geralmente prevalece a máscara branca. Seus movimentos são elegantes e bem definidos, ou seja, nada está em desajuste.

Destarte, na composição visual desse personagem destaca-se a maquiagem como apresentada na imagem 3. A máscara cômica, segundo Bolognesi (2003, p. 184), “[...] almeja unicamente o riso do público, com o exagero do corpo, dos adereços, da roupa e da maquiagem, alocados em situações dramáticas hiperbólicas”.

Imagen 3 – Palhaço Torresmo.



Fonte: <http://palhaosfamosos.blogspot.com.br/>. Acesso em 03.08.2017

O exagero extrapola os limites do verossímil e se aloja no terreno do fantástico” que também descreve o palhaço de circo da seguinte maneira:

Em cena, o primeiro contato do público com o palhaço é visual. Nesse momento realçam de imediato a aparência física da personagem, sua vestimenta, os calçados, os adereços, os modos de andar, gesticular e falar, e, evidentemente, a maquiagem. A impressão visual vai aos poucos, no decorrer da *performance* do artista, revelando a “individualidade” da personagem, de forma a emergir uma certa identificação entre personagem e autor. A personagem é construída a partir de um processo de interiorização, com o objetivo de delimitar os contornos psíquicos e físicos, que tanto podem ser tomados da experiência pessoal do artista como podem ser constituídos a partir do exercício da imaginação, ou da observação externa, ou, ainda, de uma mescla de todos esses elementos. O palhaço materializa no corpo, na vestimenta, nos gestos, na voz e na maquiagem os perfis subjetivos que fundamentam sua personagem. Uma vez em cena, a interpretação deve ser o momento de realização plena da personagem, da demonstração de seu caráter e de suas peculiaridades (BOLOGNESI, 2003, p. 176).

O desenho da maquiagem pode variar, mas a partir da observação e da análise de imagens de vários palhaços populares, geralmente as cores não fogem às cores elementares, como branco, preto e vermelho.

A indumentária é sempre muito colorida (imagens 4 e 5), utilizando ou reaproveitando roupas e transformando-as em uma composição visual em que se tem presente a desproporção, motivo este já como um elemento risível à plateia.

Imagen 4 – Palhaço Facilita.



Fonte: Jornal Tribuna do Norte, 2011.

Imagen 5 – Palhaço Cuz-Cuz.



Fonte: Grupo Off-Sina, 2015.

A respeito da indumentária/figurino, Pavis (2005), ao analisar espetáculos de teatro, de mímica, de performance e de dança, diz serem adereços decisivos para a compreensão da representação. Para o referido autor a indumentária/figurino é ao mesmo tempo significante e significado, posto que na cena ele apresenta funções de caracterização, de localização dramatúrgica, de identificação ou disfarce do personagem.

Alguns modelos dessa indumentária/figurino se valem de tecidos brilhantes, cetins, geralmente compostos por sapatos, meias, calça, cueca samba-canção que aparece em alguns momentos mais picantes ou cômicos, partindo de eventuais quedas; camisa, gravatas dos mais diversos modelos, luvas, blazer ou colete, suspensório e, às vezes, perucas ou chapéu, tudo associado a um corpo grotesco bem observado nos trejeitos e gestualidades.

Outros aspectos além do visual são encontrados na composição desse personagem, a exemplo da improvisação e do uso de objetos/adereços,

movimentações e ações físicas, texto, anedotas e canções utilizadas nas apresentações, na medida em que são de difusão oral e transmitidos pelos palhaços.

Bolognesi (2003, p. 172), sobre o repertório circense, diz ser

[...] mnemônico, transmitido através das sucessivas gerações familiares. Entre as companhias há uma incessante troca de informações, com as consequentes alterações. A dramaturgia cômica circense (especialmente os esquetes) apoia-se em roteiros sucintos, motivos gerais que se prestam à improvisação e à criatividade dos artistas, especialmente dos cômicos. A eficácia da dramaturgia, portanto obedece à criatividade de cada palhaço [...] o artista é ao mesmo tempo, ator e autor do enredo encenado.

Na palhaçaria tal repertório também é transmitido de geração a geração, de contato social e admiração entre amigos. Mas, por exemplo, para que se acentue o caráter criativo individual de cada um, apesar de muitas canções utilizadas em números serem de domínio popular, recebem um “acrescentamento”, uma individualidade de cada palhaço-intérprete, que as modificam apimentando-as a seu gosto.

Sobre o repertório da palhaçaria, Ermínia Silva (2007, p. 120) diz que

[...] para uma parte dos memorialistas circenses (Polydoro – José Manoel Ferreira da Silva), era considerado ‘o pai dos palhaços brasileiros’ e quem lançou a moda dos palhaços-cantores, apresentando tanguinhos, chulas e charadas.

Teria começado sua carreira como “ginasta amador” em 1870. Em 1874, foi contratado pelo Circo Elias de Castro. Desde este pioneiro, muitos foram compondo seus números como palhaços cantores. Assim, boa parte de seus espetáculos eram apoiados nas canções, e nas bailarinas, *partnes*. Muitos palhaços, como Carequinha, Arrelia e Piccolino, levaram a estrutura de números musicais para programas televisivos, e, devido ao sucesso, houve muitos seguidores.

O palhaço tem um repertório de situações consideráveis que utiliza quando se faz necessário. Não apenas musicais; possui uma bagagem incalculável de situações, de diálogos, de *gags*, todas arquivadas na memória, e as utiliza no momento certo, dando a impressão de estar improvisando naquele momento. Essas improvisações são jogos cênicos que o ator treina, especializando-se e criando caracteres típicos de

seu personagem que, em determinadas situações, são utilizadas como parte de seu repertório cênico, dependendo da relação com o público específico que assiste à determinada cena circense.

O repertório de ações ao qual nos referimos são conhecimentos e artimanhas construídas e desenvolvidas através de ensaios. Constrói-se a partir de truques mágicas que podem ser feitos rapidamente e de piadas prontas, de forma oral etc. Tal repertório de ações são brincadeiras que estão arquivadas na memória desse performer, construído a partir do estar em prática no dia-a-dia de palhaço, em que as situações inusitadas acontecem e suas soluções cênicas podem ser utilizadas novamente em outras ocasiões.

Esse repertório de ações também pode ser aprendido através dos ensinamentos e das observações do mestre de palhaços e/ou da observação das apresentações de outros palhaços, vendo-os como grandes ativadores de ideias. Assim compreendemos a metodologia utilizada para a construção do repertório de “armadilhas” do palhaço para gerar o riso, como tendo uma pedagogia pautada no ensinamento entre gerações, da observação e da prática, seja essa prática em sala de ensaio ou no exercício direto de estar em cena diante do público em uma apresentação.

Após apresentadas algumas conceituações e elementos da linguagem poética circense, no que concerne à teoria, bem como uma contextualização histórica da figura palhaço, passamos para um terceiro momento do projeto e partimos para as práticas vivenciais das técnicas de circo, utilizando as técnicas de corda-bamba, jogo de malabares e a palhaçaria. Nessa etapa, tiveram início os exercícios com jogos teatrais ampliando a atenção, o reflexo, a concentração e a preparação corporal para as técnicas circenses estudadas.

As vivências práticas se apresentaram como momentos de muita excitação para os alunos participantes da oficina, conforme imagens 6 e 7, pois o encantamento causado pela possibilidade de viver na prática o que foi visto na teoria possibilitou para aqueles discentes uma aproximação com as técnicas circenses citadas, fazendo com que eles pudessem tecer relações com o que era apreciado no(s) circo(s) que passavam por aquela cidade com os seus corpos em movimento com a corda-bamba, os jogos de malabares e a palhaçaria.

Imagens 6 e 7 – alunos da escola participando da oficina de malabares e corda bamba.



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2013.

As duas técnicas citadas são comuns quer nos circos tradicionais, quer nos circos com uma produção mais sofisticada. Entendemos a técnica como um conhecimento prático do manuseio de determinados recursos, a um fazer; visa ao aprendizado do desenhar e delinear das ações da pessoa que a executa, no tempo e no espaço. Compreendemos que a palavra técnica está ligada principalmente à capacidade operativa do artista. É ela quem operacionaliza sua relação com a energia criadora, e é, através do aprendizado pela técnica, que artistas circenses desenvolvem seu trabalho.

A técnica nas atitudes corporais dos artistas circenses é modo de se fazer, presente na relação entre eles e o público. Não deve ser apenas físico-mecânica, mas humana, permitindo, como comentou Burnier (2001, p. 25) sobre técnica cotidiana e extra-cotidiana, “[...] estabelecer um elo comunicativo entre o humano em sua pessoa e o que seu corpo faz e, ao articular esse processo, projetá-lo, comunicando-o para seus espectadores”.

Tais experiências foram posteriormente apresentadas em um evento realizado na escola, denominado de “O Circo na Escola”, que contou com apresentação de espetáculos circenses de grupos convidados, mostra de vídeo, bate-papo com artistas circenses e oficinas práticas. Ao final de todas as ações do evento, tínhamos um espaço reservado para discussão, em favor do conhecimento que estava sendo construído a partir do evento, que não se apresentava como um evento pontual, mas como um procedimento pedagógico.

Na organização do evento, os alunos, que já participavam do projeto de circo no componente curricular Artes, passaram a assumir papéis diversos e de grande

importância para que o evento acontecesse. Alguns deles deram oficinas, apresentaram trabalhos (cenas) e fizeram parte da coordenação do evento junto ao professor coordenador e à equipe pedagógica da escola. Vale ressaltar que o referido evento só foi possível de ser realizado porque alunos, professores, direção e equipe pedagógica participaram de tal ação, conforme podemos observar na imagem 8.

Imagen 8 – Participação da equipe pedagógica e de alunos na organização do evento “O Circo na Escola”.



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2013.

Durante todo o evento a participação de toda comunidade era bem-vinda, a escola se mantinha de portas abertas para que as pessoas pudessem circular naquele ambiente organizado e preparado para tal ação e pudesse desfrutar de qualquer momento que fosse de seu interesse.

A comunidade extraescolar, assim como os alunos, os professores e os funcionários da citada escola puderam, como já informado, participar da amostra de vídeos de circos tradicionais e contemporâneos, além de apreciar a apresentação dos palhaços Lombriga e Bole-Bole com o espetáculo de palhaço “Quem Aposte Come Brocha”, da Cia. Arte e Riso, de Umarizal/RN, e ainda participar do bate-papo com os artistas circenses Victor Miranda, Emanuel Coringa e Junio Santos e das oficinas ofertadas no evento.

Após a abertura do referido evento, foi iniciada a mostra de vídeos (imagem 9) sobre circo. Nessa apreciação das estéticas e da poética dos circos tradicionais e contemporâneos, foram apresentados os vídeos⁷ do Circo do Fuxiquinho, do Circo do

⁷ No estado do Rio Grande do Norte, tornou-se uma prática muito natural a gravação dos espetáculos de circos tradicionais/populares, como os já citados, e sua comercialização é feita durante os espetáculos. Os exemplares dos vídeos do Circo de Soleil também existem à venda pela internet e em locais especializados.

Palhaço Facilita e do Circo de Soleil. Após a exibição de cada vídeo, foi realizada uma conversa com a plateia sobre conteúdo assistido.

Imagen 9 – Mostra de vídeos.



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2013.

O docente, enquanto mediador do bate-papo, primava pela participação dos alunos do 9º ano como protagonistas, e quando era questionado sobre algum assunto já visto em sala de aula, “passava a bola” para que eles respondessem a tais questionamentos, sempre tentando interferir minimamente em suas respostas, apenas quando sentia que os estudantes estavam “se perdendo” sobre as questões levantadas. O foco pedagógico do evento eram eles e seus antigos e novos conhecimentos sobre as artes do circo. Era nítido ver a satisfação dos alunos do projeto LCE em responder às perguntas das crianças dos anos iniciais ou até de amigos de faixa etária aproximada à deles e de outras turmas que também frequentaram a mostra de vídeo.

Ainda na apreciação estética, houve, como já citado em parágrafos anteriores, a apresentação dos palhaços Lombriga e Bole-bole, interpretados, respectivamente, por Emanuel Coringa e Victor Miranda, como evidenciado na imagem 10.

Imagen 10 – Apresentação dos palhaços Lombriga e Bole-bole.



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2013.

Pautada na Abordagem Triangular de Barbosa (1991), a proposta do evento, assim como a do Projeto LCE, assentou-se no apreciar, contextualizar e no fazer, ou, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (BRASIL, 1998), na produção do aluno, na fruição das obras e na reflexão.

No âmbito desta pesquisa, faz-se necessário distinguir a leitura da obra de arte como uma forma não só de fruição ou de prazer estético, mas também de conhecimento. O aluno é um ser reflexivo e crítico quanto às representações e aos significados exibidos tanto nos vídeos, quanto na cena teatral. Já a contextualização diz respeito a estabelecer uma porta aberta à interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. Coadunamos com o pensamento de Barbosa (1991) quando ela diz que o fazer artístico é insubstituível para a aprendizagem da Arte e a ele está relacionado o desenvolvimento do pensamento e da linguagem presentacional⁸, diferentemente da compreensão linear e discursiva predominante na escola. O fazer artístico oferece a possibilidade de interferir no pensamento racionalista da escola presidido pela lógica e pelo discurso verbal.

No ensino da Arte, o produto final também tem importância, não apenas o processo, pois a experimentação, o fazer artístico é como um modus operandi imprescindível ao conhecimento da Arte. A técnica, no sentido rico da palavra, é

⁸ Ao se referir ao confronto entre o pensamento presentacional da arte versus o pensamento racionalista da escola, Ana Mae na obra *A imagem no ensino da arte* (1991) utiliza-se das categorias apontadas por Suzanne K. Langer, segundo as quais, para compreensão do mundo, há dois sistemas de conhecimento, o sistema discursivo e o presentacional.

instrumento de compreensão e do entendimento das múltiplas significações de uma obra de arte. A experimentação, caracterizada pela exploração de materiais, instrumentos e possibilidades expressivas, procedimentos técnicos, deve estar associada à reflexão crítica e a estética e à História da Arte.

Referendados na Abordagem Triangular de Barbosa (1991), a contextualização do circo e da arte da palhaçaria foi feita pelos artistas Victor Miranda Palhaço (Bolebole) e Junio Santos (Palhaço Cuscuz)⁹, convidados para o evento que falaram de suas experiências com a arte circense. Já o fazer, a experimentação, esta foi possibilitada pelas oficinas de corda bamba, palhaçaria e malabares, como supracitada nesse texto e evidenciada nas imagens 11 e 12.

Imagens 11 e 12 – Vivências com a arte da palhaçaria e corda bamba.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2013.

Só após o fim do evento “O Circo na Escola”, em comemoração ao dia do circo, foi que nos demos conta da proporção pedagógica que ele tomou, sendo um evento que dialogava diretamente com a comunidade escolar como um todo, organizado por uma equipe que envolvia representação de todos os segmentos da escola, direção, coordenação, professores de diversas disciplinas, além da comunidade se aproximando aos poucos, sendo bem-vinda. A escola não só sempre

⁹ Junio Santos é palhaço, autor, poeta, ator, músico, preparador cênico e brincante popular. É um dos membros e fundadores do Movimento Escambo Popular Livre de Rua, movimento criado há aproximadamente 25 anos, tendo sua base no interior do Nordeste e especificamente no Rio Grande do Norte, hoje estendendo-se à participação de artistas brasileiros e da América Latina, sendo apontado por pesquisadores com Amir Haddad como um dos pais do teatro de rua brasileiro.

estava aberta a todos, mas naquele momento propositalmente estava escancarada, convidativa e convidando as pessoas a irem sorrir e aprender através de um grande circo que deve sempre dar prazer, fazer o público feliz, pensar que quando sorrimos, só rimos.

Os assuntos e conteúdos sistematizados para o estudo do circo e da palhaçaria para jovens estudantes estiveram presentes em todos os momentos do evento “O Circo na Escola”, como foi descrito anteriormente. Porém, para mim, enquanto docente, também ficaram daquele evento grandes ensinamentos, que eu carregarei para minha vida de professor: ter a certeza da necessidade de diálogo constante com a comunidade, como princípio norteador para o crescimento de uma escola, utilizar de seus eventos organizados coletivamente como forma de gerar uma aproximação das pessoas com a escola e, principalmente, ter a certeza da necessidade de ensinar nossos jovens a serem protagonistas de ações em sociedade, começando pela escola, ocupando o espaço onde eles aprendem não apenas com oralidade e palavras escritas em um papel, mas com erros e acertos ao assumir o comando de algo prático.

Desde as bases tradicionais do circo e de sua relação com o palhaço, a construção de suas bases de conhecimento se dá pela transmissão oral e pelo acúmulo de informações repassadas pelo seu mestre, como forma de construir um repertório cômico, no caso do palhaço, que se desenvolve e qualifica a partir da prática diária de estar em vida e cena, em ação, enquanto palhaço. A partir da afirmação anterior é que poderíamos ter proposto um percurso artístico/pedagógico que focasse no ato de copiar, exercitar e fazer a ação. Para a grande maioria das pessoas que vissem o trabalho “finalizado” já seria algo considerado louvável, no entanto, para nós do projeto “LCE”, foi necessário unir metodologias e conteúdos diversos para o aprimoramento e ampliação dos conhecimentos discentes sobre circo e palhaço.

Ao nos referir a conteúdos diversos no processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, dividimos com Zabala (1998), ao se referir a Coll (1986), o agrupamento dos possíveis conhecimentos construídos pelos estudantes, baseado em conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais.

Este autor agrupa os conteúdos, sejam conceituais, procedimentais ou atitudinais. Esta classificação corresponde às perguntas “ O que sé deve saber?”, o que se deve saber fazer?” e “ como se deve ser?”,

com o fim de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais (IDEM, p. 30).

Assim, em nosso projeto buscamos um percurso que abarcasse metodologias que contemplam os diversos tipos de conteúdos estudados de forma direta ou indireta, através das ações propostas pelo docente, que trabalhou durante o processo capacidades cognitivas, motoras, atitudes, conceitos, procedimentos, etc.

O termo “conteúdo” normalmente foi utilizado para expressar aquilo que deve se aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Assim, pois, se diz que uma matéria está muito carregada de conteúdo ou que um livro não tem muito conteúdo, fazendo alusão a este tipo de conhecimento (IBIDEM).

A partir das metodologias utilizadas para o desenvolvimento do percurso pedagógico sobre o qual nos debruçamos em análise é que pudemos refletir acerca dos conhecimentos construídos pelos participantes do projeto, sobre como se estruturou em uma relação que buscava o desenvolvimento dos múltiplos saberes e conteúdos possíveis, tendo como ponto de partida os assuntos circo e palhaço.

Após o término do projeto “LCE”, podemos identificar que os objetivos pedagógicos de nosso percurso foram cumpridos de forma exitosa, à medida que a busca era por uma construção de conhecimento que abarcasse uma diversidade de conteúdos, não apenas em nível conceitual, mas procedimentais, atitudinais e de ampliação de referência artística.

Para refletir sobre os conteúdos e conhecimentos conceituais presentes nas metodologias utilizadas durante o projeto, antes “...de efetuar uma análise diferenciada dos conteúdos, é conveniente nos prevenir do perigo de compartimentar o que nunca se encontra de modo separado nas estruturas de conhecimento” (IBIDEM, p. 39). Assim, elencaremos alguns conhecimentos desenvolvidos no “LCE” que podem ser comprovados a partir dos relatos e análises contidas nesta pesquisa dissertativa, dividindo esses conhecimentos apenas como forma de melhor organizar a compreensão dos leitores, mas sem perder de vista a prática efêmera de sala de aula e a compreensão por parte dos discentes que esses saberes se encontram entrelaçados, misturados e unidos para uma formação “integral” do ser e de seus conhecimentos prévios e novos.

Como conteúdo conceitual compreendemos que todo conteúdo está repleto de conceitos teóricos necessários para a compreensão científica, filosófica, intelectual, etc., desenvolvendo em grande parte a estrutura cognitiva, o raciocínio, a memória, a percepção, a dedução, etc.

Tendo como ponto de partida a compreensão de conteúdo conceitual descrito no parágrafo anterior, podemos identificar em nosso projeto estudos conceituais e conhecimentos construídos ligados à: história do circo, sua forma de organização e transformações na história; o circo no Brasil e suas características particulares; nomenclaturas e termos específicos do universo dos circos tradicionais brasileiros; nomes de alguns dos principais palhaços brasileiros; a forma de estruturação do espetáculo; a relação da figura do palhaço com sua importância no picadeiro, além das diferenciações de estilos de palhaços a partir de suas características de atuação.

Ainda naquilo que diz respeito aos conteúdos conceituais, os estudantes aprenderam termos técnicos e nomenclaturas “corretas”, como, por exemplo, ao ampliar seu conhecimento sobre a igualdade entre termos populares, como mulher elástico e o técnico contorcionista, etc., além de ampliarem a importância à manifestação artística circo na qualidade de patrimônio cultural e da necessidade da manutenção desses conhecimentos como fator de sua existência em nossas vidas em comunidade, adquirindo uma relação de identidade e identificação com a manifestação artística em questão, passando a interpretar, contextualizar e analisar os conteúdos:

Não podemos dizer que se aprendeu um conceito ou princípio se não se entendeu o significado. Saberemos que faz parte do conhecimento do aluno não apenas quando este é capaz de repetir sua definição, mas quando sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui (ZABALA, 1998 p. 43).

Uma outra estrutura de conteúdo também utilizada como forma de ampliar os conhecimentos e os procedimentos pedagógicos no projeto foram os estudos dos conteúdos procedimentais, que, ao serem trabalhados, ampliaram os conhecimentos teóricos para uma relação de aprendizado a partir das práticas de elementos existentes no assunto circo e palhaço.

Não se trata apenas de conhecer o marco teórico, o nível de reflexão, como é preciso fazer esta reflexão sobre a própria atuação. Isto supõe exercitar-se, mas com o melhor suporte reflexivo, que permita analisar nossos atos e, portanto, melhorá-los. Assim, pois, é preciso ter um conhecimento significativo dos conteúdos conceituais associados ao conteúdo procedural que se exerce ou se aplica (IDEM, p. 45).

O exercitar de forma prática as técnicas circenses de malabares, corda bamba e palhaçaria aproximou nossos alunos de forma direta e vivencial do assunto estudado, através de procedimentos pedagógicos específicos que ampliaram a relação com as técnicas circenses e seus procedimentos de aprimoramento, reconhecimento e apuramento das competências necessárias para fazer (desenvolver) e compreender o objeto de estudo.

Um conteúdo procedural – que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espantar, etc. (IBIDEM, p. 44).

Entre os conteúdos procedimentais trabalhados por nós, podemos listar os conhecimentos práticos de construir objetos para o desenvolvimento das ações de malabares passo a passo para o jogo de malabares, etc. Já no elemento corda bamba, os alunos compreenderam desde regras básicas de segurança para a montagem dos aparatos técnicos até o passo a passo do andar sobre a corda. Naquilo que diz respeito à figura do palhaço, os alunos vivenciaram a construção de conhecimento de forma prática, entendendo diferenças de estilos de palhaços, elementos potencializadores de ações cômicas em cena, montagem de maquiagem e figurino, além da relação de pertencimento ampliada através dos momentos de estar em cena e compreender as dificuldades relacionada à estruturação do corpo no palhaço e às demais técnicas.

Em relação aos conteúdos atitudinais, tivemos momento metodológicos de ampliação desses estudos relacionados e desses conteúdos, com o objetivo de trabalhar essas atitudes ampliando os conhecimentos e as posturas em tomadas de decisões por parte dos estudantes, no desenvolver, como procedimento pedagógico do projeto, do momento (evento) denominado “O Circo na Escola”, no qual foram discutidas formas de agir, normas de relação em convívio social, etc. Através do

evento, foram problematizadas de forma prática as relações atitudinais, unindo-se às procedimentais, para a realização do evento e das atitudes necessárias para o melhoramento do seu desenvolvimento, identificando conteúdos atitudinais a partir da fala que revela que “O termo conteúdos atitudinais engloba uma série de conteúdos que, por sua vez, podem agrupar em valores, atitudes e normas.” (ZABALA, 1998 p. 46).

O evento “O Circo na Escola” protagonizou junto aos alunos espaços de atuação onde eles atuaram organizando e apresentando trabalhos, desenvolvendo posturas cooperativas, valorização do trabalho com circo e o palhaço no ambiente escolar e postura atuante diante do dia-a-dia de sua comunidade. Nossos alunos agora atuaram de forma direta nas discussões e melhoramento de vida em comunidade a partir de suas ações artísticas pedagógicas em circo e palhaço, tomando as ruas e espaços de diálogo coletivo sobre sua existência em sociedade, comprovando assim que:

As características diferenciadas da aprendizagem dos conteúdos atitudinais também estão relacionadas com a distinta importância dos componentes cognitivos, afetivos ou condutuais que contém cada um deles. Assim, os processos vinculados à reflexão e tomada de posição que comporta, envolvem um processo marcado pela necessidade de elaborações complexas de caráter pessoal (IDEM, p. 47).

Ao propor o percurso artístico/pedagógico “LCE”, durante o seu desenvolvimento tivemos como um dos momentos metodológicos a organização do evento “O Circo na Escola” organizado pelos alunos e comunidade escolar. Objetivávamos gerar com o evento um espaço de formação de conteúdos relativos a conteúdos conceituais, mas também procedimentais e atitudinais. À medida que eram apresentadas ao público as façanhas (técnicas circenses) apreendidas até aquele momento, acreditando enquanto docente em uma concepção de educação que compreenda o processo de ensino e aprendizado de forma integral, tive como referência nesse momento o pesquisador Zabala (1998 p. 30), que reitera:

Nas concepções que entendem a educação como formação integral se tem criticado o uso dos conteúdos como única forma de definir as intenções educacionais. Devemos nos desprender dessa leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as

demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relações interpessoais e de inserção social.

Assim, temos no ato de aprender um evento apresentado nas performances circenses dos alunos, que aprenderam conteúdos procedimentais necessário para a realização de apresentações artísticas e de ações sociais, artísticas e comunitárias, as quais não seriam compreendidas e analisadas pelos participantes sem sua atuação direta.

Em termos muito gerais, podemos dizer que se aprendem os conteúdos procedimentais a partir de modelos especializados. A realização das ações que compõe o procedimento ou a estratégia é o ponto de partida. [...] A realização das ações que formam os procedimentos é uma condição *sine qua non* para a aprendizagem. Se examinamos a definição, vemos que os conteúdos procedimentais são um conjunto de ações ordenadas e com um fim. Como se aprende a realizar ações? A resposta parece óbvia: fazendo-as (ZABALA, 2007 p. 44).

A partir da compreensão da necessidade da exercitação das competências estudadas durante as aulas, como forma de reflexão sobre suas próprias atitudes diante do evento “O Circo na Escola” e dos estudos anteriores sobre a arte do circo e do palhaço, é que refletimos sobre o percurso pedagógico proposto, tendo a certeza de que a relação com o evento e os estudos desenvolvidos anteriormente levariam nossos estudantes a uma reflexão necessária sobre sua prática artística e de ser social.

A reflexão sobre a própria atividade permite que se tome consciência da atuação. Como também sabemos, não basta repetir um exercício sem mais nem menos. Para poder melhorar sua utilização [...], devemos ser capazes de refletir sobre a maneira de realizá-lo e sobre quais são as condições ideais de seu uso (IDEM, p. 45).

Para consolidar o Projeto LCE, que teve como um de seus momentos ápicos com o evento “O Circo na Escola”, tivemos as apresentações dos espetáculos e cenas cômicas montadas pelos alunos durante as aulas práticas de palhaçaria (imagem 13), de malabares e de corda bamba em outras escolas e nas ruas do bairro.

Imagen 13 – Apresentação de um dos participantes do projeto “Lugar de Circo é na Escola” na E.M. João Penha Filho em Macau/RN.



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2013.

Dessa forma, foi possível uma aproximação da obra de arte desenvolvida na escola de forma direta com o espaço urbano, proporcionando o retorno dos estudos dos jovens a seu lugar de origem, a comunidade, que agora era espectadora e analisadora de ações artísticas escolares, comunitárias e contínuas, pois após as primeiras apresentações na Escola Maria de Lourdes Bezerra e nas ruas do bairro onde a escola está localizada, os alunos foram convidados para outras apresentações em escolas, associações, eventos festivos, etc., multiplicando e mantendo a partir do grupo de teatro “Mascaras de Sal” (grupo formado pelos alunos participantes do projeto) os conhecimentos adquiridos na escola para toda a cidade, gerando uma relação de reconhecimento da comunidade com os jovens palhaços que agora protagonizam risadas nos mais diversos espaços de convivências de seu município.

Quanto ao processo de avaliação, ele se deu de forma processual e contínua, utilizando-se de métodos como questionários, redações e discussões orais. Durante as aulas práticas das técnicas de circo, foram observados pontos específicos, tais como: pontualidade e assiduidade, atenção e respeito, participação, desenvolvimento e crescimento dos alunos na técnica desenvolvida, buscando considerar os diferentes níveis de aprendizagem.

CAPÍTULO II: APRENDER FAZ CÓCEGAS

Neste segundo capítulo nos debruçamos sobre a análise do percurso pedagógico proposto em nosso projeto “LCE”, o envolvimento dos alunos e os desdobramentos do projeto no ambiente escolar e fora dele.

A escolha do circo para conteúdo programático da disciplina Artes, no projeto em questão, também se alicerçou na junção entre as necessidades apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em reconhecer e compreender uma das manifestações artísticas de grande expressão no interior dos estados do Nordeste, fazendo parte do convívio social dos estudantes.

O projeto “LCE”, enquanto percurso sistematizado, ampliava os conhecimentos artísticos-culturais dos estudos sobre as duas formas distintas de circo supracitadas (tradicional e contemporâneo). Enquanto metodologia empregada pelo projeto, além da Abordagem Triangular, utilizamos como princípio para a construção de conhecimento elementos de várias linguagens artísticas, como o Cinema, a Música, as Artes Visuais e o Teatro, bem como exercícios corporais e análises de imagens para a compreensão do conteúdo circo no componente curricular de Artes. A metodologia, ao fazer uso da mescla entre as linguagens artísticas como procedimento, ampliava o processo pedagógico, transformando a aula em um espaço mais dinâmico, questionador e agradável aos discentes.

Observando as falas dos alunos, em que eles analisavam o percurso pedagógico proposto pelo professor durante o projeto, deparamo-nos com vozes que destacavam a importância e o potencial de estudar Artes, preocupando-se com a união entre teoria e prática, compreender e fazer, ou melhor, compreender fazendo.

Para ratificar essas vozes citamos extrato de uma fala de uma das alunas, a qual aponta que “[...] as formas tradicionais de estudos em Artes, baseadas exclusivamente na análise de artistas e épocas, trabalhos escritos e leituras de livros, são ‘chatas’” (ALUNA A), porém reinterro como docente que as possibilidades metodoogicas e pedagógicas tradicionais, não devem ser totalmente negadas, mas devem ser analisadas e refletidas, para diante das necessidades e objetivos de cada professor e seu objeto de estudo, serem utilizadas ou negadas diante de cada ação de construção de conhecimento proposto, no entanto, comprovamos com a fala da

aluna que é necessário avançar nas formas de se construir nossos percursos artístico-pedagógicos em Arte na escola.

Nessa mesma direção, outra aluna fala desse percurso pedagógico:

Eu fui aluna do Emanuel em 2013. A gente estudou circo, e os assuntos foram muito interessantes, porque eu pude aprender muito. A gente estudou as técnicas circenses, a gente estudou sobre o circo tradicional, vimos vídeos, filmes, inclusive sobre o Circo de Soleil, que é um dos melhores circos do mundo, né? E a gente saiu e a gente entrou na prática, a gente não ficou só nesses assuntos de escrever, fazer texto, essas coisas chatas. Isso foi o que foi mais interessante, porque a gente pôde sair, não só na nossa escola, mas a gente levou para outras escolas também esse projeto. Fizemos apresentações de circo, e como a gente faz teatro, eu sou de um grupo de teatro Mascaras de Sal! Lá a gente continuou, com um pouco que a gente aprendeu aqui na escola com o assunto que ele passou para a gente, A gente continuou, levou a frente, então para mim foi muito proveitoso tudo isso! (ALUNA B)

O projeto serviu também como termômetro para medir o grau de envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem em Arte, dependendo dos procedimentos metodológicos utilizados no ambiente escolar. Para tanto, foi feito uma atividade diagnóstica inicial para se obterem informações básicas sobre a disciplina de Artes com informações através de um questionário sobre a compreensão que eles tinham sobre o componente curricular; o que já tinham estudado em momentos anteriores sobre os conteúdos do componente citado, na escola ou em outros espaços; se eles já tinham praticado alguma atividade artística e o que gostariam de estudar nessa disciplina em especial.

O intuito do questionário era descobrir melhor que conhecimentos e anseios os alunos tinham sobre Arte, para a partir dele traçar estratégias para o desenvolvimento de um trabalho que atendesse os anseios dos alunos, as necessidades apontadas pela escola, os PCN, e o currículo escolar com seus conteúdos programáticos e da disciplina de Arte como componente curricular de produção de conhecimento.

O questionário diagnóstico proporcionou informações, dadas pelo discentes, de que poucos participaram de práticas artísticas no âmbito escolar e a relação com o estudo de Arte na escola, sendo que essas práticas eram, em sua maioria, ligadas a desenhar, pintar e decorar nomes de artistas de um determinado período.

Assim, a primeira questão que se delineava para mudança daquela realidade vivenciada por aqueles alunos era como mudar aquele entendimento que eles tinham do componente curricular supracitado, qual conteúdo utilizar sem fugir dos programáticos para as turmas do 9º ano daquela escola, além de os envolver em atividades advindas de conteúdos que fossem significativos para o processo de ensino e aprendizagem daqueles discentes no que diz respeito aos conteúdos estudados nesse último ano do Ensino Fundamental.

Ao analisar o questionário diagnóstico, percebemos em suas respostas uma vontade desses estudantes de conhecer sobre o circo e o palhaço como conteúdo que gostariam de estudar. Observei também que essa manifestação artística era um assunto ao qual eles já tinham conhecimentos, a partir dos circos que vinham para a cidade de Macau/RN, que eram armados no bairro onde a escola estava localizada.

Ao me colocar enquanto professor/pesquisador e passar a refletir sobre o percurso que percorreria com meus alunos durante um determinado tempo do ano letivo com a execução do projeto, coloquei-me, de certa maneira, em atitude artística, pensando, organizando, refletindo e atuando colaborativamente nesse processo, mas sem perder de vista a função docente de facilitador de aprendizagens que desenvolvam ações de caráter comunicacional, artística e comunitária. Dessa maneira, ao assumir tal postura, corroboro com o pensamento de Freire quando diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei. Pesquiso para contatar, constatando, intervenho, intervendo edoco e me edoco, pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou enunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Nesse espaço de diálogo sobre o circo e a figura do palhaço, protagonizado pelo projeto “LCE”, também me entendia em sala de aula como estando em cena, na cena educacional artística, de pesquisa e de atuação. A partir da necessidade de construção, reconstrução, reflexão, transformação e, por que não, improvisação, imprescindível ao desenvolvimento das ações pedagógicas durante o projeto na sala de aula e nos demais espaços da escola.

Assim, tendo em mente as questões levantadas até aqui, no que diz respeito às buscas e compreensões metodológicas enquanto docente, e refletindo sobre a

escolha do assunto e tema, que surgiram das indagações dos alunos no questionário diagnóstico falado anteriormente, demos continuidade a nosso percurso pedagógico baseado, como já foi dito, na relação triangular entre contextualização, apreciação e prática. Nessa relação triangular iniciamos os estudos programáticos na escola, a partir da contextualização histórica do circo e do palhaço.

Como o projeto foi uma das primeiras experiências como docente deste professor pesquisador, em uma instituição escolar de ensino regular, ainda com pouca experiência, iniciamos nossos estudos referendados na Abordagem Triangular Assim, compactuamos com o pensamento da autora citada ao dizer que:

A Proposta Triangular não se indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizados, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos (BARBOSA, 2003, p.50).

A contextualização do projeto teve como uma das metodologias aplicadas para a melhor compreensão dos participantes sobre o assunto a utilização de um texto teórico sobre o circo e a palhaçaria produzido pelo docente. O texto tinha como objetivo garantir que os alunos tivessem ao seu alcance, a qualquer momento, um material didático escrito para suas pesquisas teóricas e práticas.

O material didático construído não se apresentava aos alunos como uma “leitura chata” ou descontextualizada, mas como algo associado diretamente à prática artística, em que ao conhecer a trajetória e a contextualização histórica do circo e do palhaço no mundo, construía no corpo do aluno reflexões necessárias para a melhor compreensão dos estudos naquilo que diz respeito às práticas artísticas desenvolvidas no projeto. Assim, esse material escrito se apresentava como um material de pesquisa não deslocada ou distanciada da prática, mas integrada à prática artística vivenciada pelos participantes.

Somados a esse material feito em formato de apostila, o livro “Palhaço”, de Mário Fernando Bolognesi (2003), foi uma das bibliografias acessadas enquanto docente para a ampliação dos estudos sobre a história do circo e da palhaçaria, juntamente com a leitura de “A Personagem Palhaço”, de Aparecida Pantano (2007), sendo os dois de grande relevância para os estudos do professor para a contextualização histórica. A leitura dessas duas obras, ou até parte delas, já daria

suporte básico para qualquer professor conseguir desenvolver uma contextualização histórica do circo e do palhaço, mesmo não sendo um circense ou um professor/pesquisador dedicado a essa área de conhecimento.

É necessário deixar claro que “A Personagem palhaço” e “Palhaço” foram referências para os estudos docentes por terem um nível de leitura, para nosso caso, “superior” à linguagem utilizada e compreendida para alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Por isso apontamos os dois como de grande relevância no projeto e nos estudos sistematizados do professor, mas o material didático distribuído aos estudantes tinha uma linguagem adequada à faixa etária dos participantes.

Durante a contextualização era necessário estar sempre atento, pois, aos poucos, os alunos apresentavam conhecimentos iniciais sobre o assunto, e esses conhecimentos não podiam ser desperdiçados, como defende Freire (1996) quando relata que os saberes dos alunos, e principalmente das classes menos favorecidas, devem ser respeitados no processo de construção de conhecimento, como saberes socialmente construídos.

Uma outra forma metodológica utilizada em sala de aula para suscitar as discussões e ampliar os conhecimentos dos estudantes foi a utilização da película cinematográfica “O Palhaço”. Após assistirmos ao filme em sala, analisamos quais das informações sobre o universo do circo e do palhaço contidas na película tínhamos estudado anteriormente e quais eram novidades, gerando um novo momento de discussão e construção de novos conhecimentos sobre o circo e suas características principais, naquilo que diz respeito à sua história, à sua estruturação física, às técnicas utilizadas e às relações sociais e econômicas estabelecidas nesse universo.

Sobre as explorações metodológicas diversas possíveis em sala de aula e as utilizadas no projeto, buscamos construir uma relação professor/alunos que mantivesse viva, ativa e pulsante a chama da construção de conhecimento que deve existir no processo de ensino e aprendizagem na área de arte, como retrata Martins (2003), chamando-nos atenção para a necessidade de um professor mediador de ações e processos educativos atento aos saberes que existem e são construídos pelos alunos de forma a refletir nas escolhas das próximas ações a serem desenvolvidas. Nas palavras da autora:

Ainda olhamos pouco a produção de nossos aprendizes; ainda escutamos muito pouco o que permitimos que eles nos digam. Por isso

mesmo, o saber cultural de Arte dos alunos articulado às mais largas, da humanidade, é que se constituem em um complexo material cultural que deve mobilizar mediações docentes para inventar tarefas, criar exercícios de exploração, imaginar temas, ousar propostas inovadoras. O mais difícil é seguir a viagem dos alunos, compartilhando suas dúvidas, nutrindo suas faltas, incentivando o registro de suas reflexões. Pensar o processo de ensinar e aprender Arte, ancorado na mediação docente, parece evidenciar, portanto, as intrincadas relações entre os aprendizes- com seus saberes, desejos, necessidades, interesses e resistências, assim como as intrincadas relações do objeto de conhecimento que queremos tornar ensinável e aprendido. Neste sentido, trabalhar conceitos, conteúdos e procedimentos e propor tarefas (IDEM, p. 58).

Após as aulas dialogadas, seguidas sempre de explicações, para fortalecer as informações e conhecimentos construídos em coletivo, passamos a caminhar concomitantemente com a apreciação, à medida que o filme os colocava diante, também, de momentos de apreciação.

Através da contextualização, unindo-se aos momentos de apreciação, nossos alunos puderam compreender algumas características do circo popular como nomadismo, relação familiar, aprendizado construído através do diálogo entre gerações, rotatividade de funções e protagonismo do palhaço em relação às demais técnicas, um espetáculo que coloca os limites do corpo em foco. Tal compreensão pode ser atestada pela fala da Aluna B no vídeo¹⁰ desenvolvido pela equipe de produção do prêmio Educador Nota 10, apresentado ao público na ocasião da premiação, em que a aluna mostra a aquisição de alguns conhecimentos sobre o circo tradicional nessa relação familiar e diz conhecer “*O circo do palhaço Fuxiquinho, que é quase todo mundo da família*” (sic).

No estudo do circo e da palhaçaria, ampliamos o conhecimento dos alunos quando foi apresentado o *Cirque du Soleil* como um tipo de circo contemporâneo. Parte do corpo discente desconhecia a estrutura do circo contemporâneo e nunca tinha ouvido falar dessa forma espetacular, sobretudo do circo canadense citado. Essa apresentação de outras formas espetaculares do circo atendia à necessidade de ampliação de repertório e, consequentemente, de formação de público, como declarado nas expectativas do projeto e como um dos conteúdos do Teatro descritos no PCN de Arte, à medida que cumpria um dos objetivos gerais estabelecidos para o estudo de Arte no Ensino Fundamental:

¹⁰ Link do vídeo em questão: <https://www.youtube.com/watch?v=jjfkqKqU7is&t=39s>.

Identificar, relacionar e compreender a arte como fator histórico contextualizados nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar os presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais (BRASIL, 1998, p. 48).

Para compreender mais diferenças e semelhanças existentes entre o circo tradicional e o circo contemporâneo, confrontamos as informações levantadas pelos alunos, ao ver o espetáculo, com suas informações pré-existentes, ou seja, sobre o circo tradicional, construindo contrapontos entre as duas formas espetaculares, sem perder de vista que os alunos não se deixassem apenas deslumbrar-se pelo fascínio do circo contemporâneo e suas características (espetáculo teatralizado, grande utilização de aparatos tecnológicos, lonas gigantescas, utilização de alegorias, atuações únicas e específicas de cada artista no espetáculo, etc.), mas analisassem a tudo criticamente.

Eis uma das falas de alunos a esse respeito:

Ele me ensinou várias técnicas teatrais, como ficar em palco, como me expressar bem, e até hoje eu estou usando isso no dia-a-dia. Não sabia que o palhaço era a parte principal do circo. Aí naturalmente hoje em dia no circo brasileiro a maioria dos circos leva o nome do palhaço. Então no caso o palhaço é a peça mais importante, e eu decido ser palhaço por influência de Emanuel e até hoje estou sendo palhaço! (ALUNO C).

Aos poucos os alunos foram se familiarizando com os códigos, formas estéticas, técnicas características do circo. Esse aprimoramento dos conhecimentos do assunto em questão os tornou leitores da obra iniciados, como ajuíza Desranges (2003) sobre tal vivência, ao se referir ao teatro, que aqui é dilatado para a compreensão do circo por parte de nosso público. Para o autor citado,

A especialização do espectador se efetiva na oposição de conhecimentos de teatro, o prazer que ele experimenta em uma encenação intensifica-se com a apreensão da linguagem teatral. O prazer estético, portanto, solicita aprendizado. A arte do espectador é um prazer que se conquista com trabalho. Familiarizado com os códigos teatrais, esse espectador iniciado descobre pistas próprias de como se relacionar com a obra, percebendo-se no ato da recepção, capaz de dar unidade ao conjunto de signos utilizados na encenação

e estabelecer conexões entre os elementos apresentados e a realidade exterior. A conquista da linguagem teatral propicia ao espectador uma atitude não submissa diante do fato narrado e das opções cênicas propostas. Conhecendo os signos que vêm sendo estabelecidos ao longo da história do teatro, bem como funcionamento dos mecanismos utilizados em uma encenação, e os efeitos que produzem, o espectador ganha distância para melhor apreciar como tais elementos estão sendo apresentados em um determinado espetáculo. A aquisição desses conhecimentos permite que o observador esteja em melhores condições para traçar linhas de reflexão acerca da obra e elaborar um juízo de valores sobre ela (IDEM, p. 32).

Ao nos referirmos ao termo técnica, é necessário salientar que, naquilo que tange ao universo das artes e especificamente às artes circenses, não as compreendemos apenas com um conjunto de procedimento repetitivos que buscam o aprimoramento de determinada ação de forma mecânica e metódica. Pois a busca ao estudar de forma vivencial as técnicas de corda bamba, malabares e palhaço no projeto analisado passava pela necessidade de construir a compreensão da técnica como elemento de linguagem do circo, quer tradicional, quer contemporâneo.

Dominar ações “não naturais” para nosso cotidiano são elementos convocados para a construção espetacular do circo, que se organiza a partir de um espetáculo de variedades. No entanto era necessário que os estudantes do projeto LCE “dominassem” as técnicas para, a partir daí, construir uma relação dialógica entre a técnica enquanto linguagem e a relação de caráter comunicacional e coletiva imprescindível para o desenvolvimento de uma ação artística circense.

Estudar de forma vivencial as técnicas que compõem a poética do circo era construir conhecimentos sobre materiais utilizados para o desenvolvimento das apresentações das técnicas durante o espetáculo, sentir a dificuldade de dominá-las sem perder de vista o diálogo direto com a plateia, diálogo convocado pelo circo e palhaço em sua estruturação espetacular, além de poder estabelecer conexões históricas sobre as técnicas e suas relações com o circo tradicional e contemporâneo.

Assim, compreender as técnicas circenses de forma prática ampliaria as possibilidades de estabelecer conexões entre os conhecimentos construídos na escola pelos alunos e suas futuras apreciações dos espetáculos circenses e de palhaço durante sua vida. Pois alguns dos elementos convocados pela poética do circo, independente da classificação tradicional ou contemporâneo, não seriam compreendidos em sua “integra” pelos alunos sem a experiência prática de se colocar

em corpo nas ações artísticas desenvolvidas nos circos, refletidas e experienciadas no projeto pelos participantes.

Em relação ao circo contemporâneo, à medida que os conhecimentos sobre essa forma espetacular se construíam nos debates e nas apreciações dos vídeos assistidos em sala de aula, uma questão permeava o processo, um cuidado duplicado para que a apresentação da arte tradicional e contemporâneo não gerasse nos alunos uma negação pautada apenas no deslumbramento causado pela grande utilização de aparatos tecnológicos, alegorias e estrutura físicas gigantescas existentes nas formas contemporâneas de se fazer circo, sem negar a forma popular de que eles tanto gostavam, conheciam e viviam na comunidade.

Pode-se observar que a análise dos dois tipos de circo possibilitou aos estudantes a reflexão, a compreensão e a expansão dos conhecimentos sobre a arte circense, em particular o circo tradicional. Os alunos passaram a ver/ler as obras videográficas compreendendo as características particulares e as transformações ocorridas de um determinado tipo de circo para outro.

Essa compreensão sobre as diferenças e semelhanças entre as formas de espetáculo circense, sem cair no juízo de valor, foi desenvolvida de forma satisfatória, pois em conversas com os alunos nos deparamos com suas falas referindo-se a essas questões de diferenças, semelhanças e juízo de valores no universo das artes circenses descartando a inferioridade ou a superioridade de um espetáculo sobre o outro.

Estudei Aqui no Maria de Lourdes no ano de 2013. Bom! Com o professor Emanuel, nós vimos vários assuntos, como por exemplo o assunto do circo, que no caso na parte teórica nós vimos a diferença do circo tradicional para o circo moderno. Quem no tradicional as origens vêm de famílias, de pai para filho, de neto para neto, e no moderno as origens vêm de escolas de circo, que no caso não é a mesma coisa do circo tradicional, mas no caso do circo tradicional tem muitas práticas que são praticadas no circo moderno (ALUNO C).

No que diz respeito à apreciação sobre o circo tradicional e contemporâneo, os alunos relataram suas fruições em espetáculos circenses na forma tradicional, a partir de referências de circos que tinham visitado a cidade de Macau e, no que concerne ao circo contemporâneo, a vivência de fruição se deu por assistir a vídeos sobre a temática em sala de aula.

A partir dessas experiências, eram discutidas as poéticas existentes nos dois tipos de circo, quais poéticas e técnicas eram utilizadas, quais as transformações ocorridas, qual o papel dos palhaços em cada uma das formas, dentre outras características particulares de cada um desses circos, citadas em falas dos alunos anteriormente. Os conceitos e informações sobre os dois universos do circo se ampliavam a partir das descobertas das novas compreensões e interpretações, leituras críticas e estéticas que se desenvolviam com o caminhar das etapas do projeto. Sobre esse desenvolvimento de conhecimento na Arte Souza (2003, p. 67) nos afirma que:

Ler obras de Arte: ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e estética. A Leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. Podem ser julgadas por critérios tais como: pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência, inclusividade, entre outros. Segundo A Mae, é importantíssimo ressaltar que o objeto de interpretação é a obra e não o artista, não justificando processos adivinhatórios na tentativa de descobrir as “intenções do artista”.

À medida que o projeto era desenvolvido, os alunos iam construindo conhecimentos sobre a temática do circo e passavam a analisar as estruturas dos espetáculos conseguindo observar detalhes particulares a cada uma das formas circenses estudadas, fazendo assim a leitura do trabalho artístico, uma das funções apontadas por Barbosa (1991) para a fruição da obra artística. Para a autora, na escola, a leitura da obra de Arte “[...] prepara o grande público para a recepção da Arte e nesse sentido Arte-Educação é também uma mediação entre Arte e o público” (BARBOSA, 2003, p. 19).

Após a contextualização e o desenvolvimento de apreciações de trabalhos circenses, os alunos começaram a compreender e analisar, através do percurso pedagógico proposto, elementos que compõem a estética e a poética das artes circenses, não observando mais a técnica como algo simples baseado apenas na repetição, mas a partir do jogo de relações e comunicação estabelecido entre a técnica, o performer da ação e o público, relação que pode não acontecer de forma satisfatória caso um desses eixos não se encontre em “harmonia” com os demais durante o desenvolvimento da apresentação.

As reflexões foram se ampliando de forma relevante. Podíamos observar nas falas dos estudantes a compreensão sobre as técnicas utilizadas nos circos populares e que ainda são utilizadas nos circos contemporâneos, passando apenas por transformações ocorridas a partir da relação com o tempo e o espaço.

A leitura das obras passou a acontecer não apenas a partir de uma leitura “rasa”, mas de uma análise contextualizada e reflexiva. Assim, o projeto foi cumprindo também uma de suas buscas iniciais, desenvolvendo a fruição nas leituras da obra de arte circenses, pois, como defende Barbosa (2013), o professor de Artes no ensino básico tem também como função munir os alunos de informações relativas ao conteúdo em questão na busca de aprofundamento e aprimoramento da leitura da obra, refletindo e questionando-os sobre os conhecimentos construídos no ambiente escolar, preparando-os para o desenvolvimento do gosto pela arte, pois a partir da fruição eles tomam gosto pela leitura da obra.

Com relação à prática, ela se deu inicialmente com a técnica de malabares confeccionados pelos alunos, uma vez que a escola, naquela época, não tinha condições financeiras de comprar tal material. A prática de malabares é bastante antiga. De acordo com Bortoleto (2008), essa técnica já aparecia no antigo Egito representada na tumba de *Beni Hassas*. O autor diz ainda que em várias outras culturas existiram representações de figuras que utilizavam do domínio técnico de “jogar objetos ao ar” de forma controlada, como alguns xamãs, que utilizavam dessas artimanhas para convencer a população de seus poderes sobrenaturais.

Essa técnica pode ser encontrada ainda na Idade Média, no período auge dos saltimbancos e de suas apresentações em feiras livres. Representação de malabaristas também eram vistas junto a músicos, comediantes e ilusionistas. Entre o início do XIX até meados do XX, viu-se a expansão da técnica de malabares como uma arte própria, através dos *music-halls* e dos circos, que ampliavam essa técnica chegando a representações de altíssimo nível. No entanto essa prática circense perdeu seu estrelato com a era dos espetáculos de variedades.

A era dourada dos “espetáculos de variedades” tirou os malabaristas das ruas da Europa e da América e os colocou em teatros. Sob condições controladas de palco, uma variedade de truques se tornou possível pela primeira vez números de precisão com rodas de bicicleta, números de malabarismos com pratos e complexos truques de equilíbrio se tornaram populares. Bolas de borracha permitiram malabarismos com rebote (“bounce juggling”, as bolas são quicadas

no chão ou outra superfície) e spinning (girar bolas nos dedos ou em acessórios próprios, como é feito com bolas de basquete), além dos números de equilíbrio de objetos grandes e pesados (BORTOLETO, 2008, p. 39).

Na prática construída no espaço escolar, o treinamento se deu com bolas, como uma possibilidade de se construir os elementos utilizados para que os alunos tivessem oportunidade de vivenciar tal técnica circense. O aprendizado se deu com o fazer, mas também com a compreensão teórica dessa técnica, que no entendimento dos alunos, parecem ser dissociadas. Vejamos a fala da aluna D sobre essa relação teoria e prática:

Também o que ajuda muito é o fato de a gente não ficar só na teoria, é a gente praticar, porque só na teoria é uma coisa chata, não tem divertimento. A gente praticando, não, a gente faz aquilo, a gente se diverte trabalhando com aquele assunto (ALUNA D).

Evidente que, pela idade de nossos alunos e suas poucas experiências com processos de ensino e aprendizagem em Arte, eles ainda compreendam a prática deslocada da teoria.

Para a produção das bolas, utilizamos materiais simples como pó de madeira, alpiste, areia fina, bexigas e uma garrafa de água mineral vazia e funil, material de fácil acesso para o alunado e de baixo custo para a escola.

O processo de construção dos malabares foi simples:enchemos a garrafa com o pó ou alpiste, colocamos a bexiga na boca da garrafa e a pressionamos para que o produto entrasse nela. Quando cada bola ficou no tamanho de preferência de cada jogador, amarramos a bexiga e revestimo-la com outras bexigas, para fortalecer e não estourar com facilidade durante o treinamento.

Para o treinamento com os malabares, utilizamos a técnica denominada de lançamento. Essa consiste nos arremessos de objetos ao ar trocando-os de mãos, em que existe sempre um dos objetos no ar, tendo seu jogo básico ligado à utilização inicial de três objetos, em nosso caso três bolinhas, como podemos observar nas imagens unidas e enumeradas, como na imagem 14.

Imagens 14 – Alunos da escola em momento de produção e aprendizado do jogo de malabares.



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2013.

As técnicas de lançamentos não se resumem apenas ao jogo com bolas, no entanto é necessário inicialmente ter total controle da base, para que assim possa avançar construindo novos truques em que os objetos podem ser arremessados de diversas formas, alturas, com movimentos de corpo do malabarista, como giros, e até aumentando o número de objetos. Esse desenvolvimento e ampliação da manipulação dos objetos é o que torna essa prática fascinante para os alunos e dá a essa técnica um caráter artístico, além de poder ser desenvolvido por qualquer pessoa. Como reitera Bortoleto:

O malabarista pode ser caracterizado por ser habilidoso, artístico, possível com qualquer material e por qualquer pessoa. Habilidoso, porque o malabarismo não é fácil. Não é preciso ter nenhum talento especial, mas atividades adquiridas pela prática. É uma possibilidade que só possuem os que passaram um bom tempo praticando; não existe maior mistério. Caráter artístico, porque os malabares são admiráveis; para quem pratica é como dançar, é preciso expressar-se. O corpo se move ritmicamente e se esforça em manter o desenho vivo no ar. Desfrutar de suas conquistas e tenta tornar ainda mais apaixonante essa atividade. Para quem vê, também, o malabarismo é artístico. Os malabares são fascinantes e eternamente atrativos para a contemplação humana dada a capacidade dominar o manejo complexo dos objetos. O malabarismo pode ser feito com qualquer objeto possível e imaginável. Dependendo das habilidades e imaginação de cada um, podem-se fazer malabarismos com laranjas, sapatos e até mesmo motosserra (pouco recomendável) (BORTOLETO, 2008, p. 40).

A prática de malabares gerava esse fascínio nos estudantes e cada movimento aprendido era motivo de comemoração, no entanto, como uma técnica que se desenvolve cada vez mais a partir da repetição e da doação de tempo por parte dos alunos, aqueles mais ansiosos tinham mais dificuldades de desenvolvê-la, pois achavam que era algo simplesmente aprendido em uma aula. Como professor, eu precisava observar atentamente quais as dificuldades de cada um e tentar contorná-las com dicas para um melhor desenvolvimento do aprendizado em malabares, aprimorando aos poucos seu domínio da arte do malabarismo.

Ao final da etapa de construção de malabares proporcionada pelo projeto e de pequenas apresentações de alguns alunos que se sentiram mais à vontade por sua evolução, sentamos em grande grupo para discutirmos quais as dificuldades de cada um no desenvolvimento das ações, o que era necessário corporalmente de cada um para conseguir compreender e aprender a prática.

A observação da realização cênica dos outros participantes é de suma importância para o aprimoramento do olhar: o jogador, que elabora a própria realização para a proposta dada pelo coordenador da atividade, enriquece-se ao deparar com realizações completamente diferentes da sua, surpreende-se com a infinidade de possibilidades de criação cênica para a mesma proposta. Após os exercícios, geralmente, promovem-se debates entre os participantes sobre as apresentações dos grupos, em que sugestões e comentários são feitos com o intuito de analisar as cenas, visando propiciar aos jogadores, entre outras aquisições, a consciência de que, na criação teatral, não existe verdade cênica absoluta; se uma cena foi assim criada, assim apresentada pelos artistas, poderia, no entanto, ter sido elaborado de outra maneira por outro grupo. A aquisição da linguagem teatral permite seu questionamento (DESGRANGES, 2003, p. 74).

Em nosso diálogo, palavras-chaves eram sempre lembradas para a prática de malabares: concentração, paciência, insistência, calma, repetição, cansaço muscular proporcionado pela repetição, dentre outras. No entanto todas essas palavras, que para alguns soavam como justificativas pelo fato de não terem desenvolvido “bem” a ação proposta, serviam também de reflexão para a compreensão de o quanto é exaustivo o processo que vem anterior ao momento de chegar ao picadeiro ou a qualquer outro espaço de demonstração artística, fato que os fez compreender e valorizar o trabalho que geralmente é visto pelo público comum como “fácil”, por nunca terem tentado se colocar no lugar do malabarista em cena. Como dito anteriormente, é conhecer o circo às avessas.

Os estudos práticos vivenciados em sala, que se iniciaram com os malabares, continuaram com a utilização da corda bamba e da palhaçaria. Como professor e palhaço, seria mais “simples”, para mim, proporcionar vivências práticas apenas no universo da palhaçaria, porém o que seria feito com os alunos mais introvertidos, reservados? Esses em alguns casos desenvolveram-se melhor nas técnicas que cobravam deles estudos mais individuais e “solitários”, como os malabares. Isso não significa dizer que alunos mais tímidos não vivenciassem a técnica da palhaçaria, e alguns descobriram no palhaço uma forma de se expressar melhor e quebrar a timidez, um avanço louvável.

Ao apresentar três técnicas presentes na poética do circo aos alunos, eles puderam encontrar aquela que mais lhes agradou. Na sequência dos estudos práticos das técnicas circenses, passamos a um segundo elemento, que abria uma nova relação corporal entre a técnica e os alunos. O foco agora passou a ser o equilibrismo, a relação com ações de equilíbrio vivenciado sobre uma corda, popularmente conhecido como corda bamba.

O exercício na corda bamba, assim como nos malabares, gerou nos alunos um fascínio para o desenvolvimento de nossa ação artística pedagógica. A turma se mostrou ansiosa para vivenciar a experiência de se equilibrar sobre a corda. A agitação foi total.

Esse fascínio exercido pelo projeto sobre os alunos pode ser comprovado pela fala do diretor da escola, coletado de acervo particular deste pesquisador, em que ele relata o envolvimento dos alunos nas etapas práticas, em especial, ao estudo da corda bamba.

Eu via uma coisa que eu achava interessante. Eu saía da escola à noite, e no percurso para minha casa, eu via na praça meninos, alunos aqui da nossa escola, e com outros alunos de outras escolas, com uma corda estendida na praça, treinando... a coisa lá da corda bamba, aquelas atividades na corda bamba. Isso englobava alunos nossos e alunos de outras comunidades, né? Alunos de outras escolas, até de comunidades um pouco distantes da nossa realidade aqui de periferia (DIRETOR).

O pátio da escola (imagem 15) foi o local utilizado para o desenvolvimento das aulas de corda bamba, por ser um espaço amplo, coberto e “adequado” para a montagem do material, por conter duas pilastras de concreto armado distantes cerca de 4 metros uma da outra. Essa prática necessitava de um cuidado com a segurança

ao armar o equipamento (corda), estratégia de segurança que foi apresentada e ensinada aos alunos.

Imagen 15 – Treinamento na corda bamba.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

O ensinamento da corda bamba na sala de aula se iniciou desde o momento de montagem da estrutura. Ao montar o equipamento, mostramos aos alunos o funcionamento da catraca contida na fita, os possíveis espaços em que podiam ser armadas com segurança, tanto no que diz respeito aos espaços de fixação, como no que diz respeito à fixação em si. Além disso, escolhemos um local plano, visando impedir lesões em uma eventual queda ou descida mais brusca da corda por parte dos participantes, o que poderia gerar alguma torção, em um terreno irregular. Por fim, observamos a altura da fixação da corda, tendo como ideal uma altura pela qual eles pudessem ficar em pé no chão com a fita entre as pernas, sendo que a corda não chegasse a tocar os seus órgãos sexuais, evitando acidentes em momentos de saída da corda, principalmente no caso dos alunos do sexo masculino.

Os principais focos de atenção corporal da corda bamba se encontram na relação com a compreensão corpórea de equilíbrio, atenção, concentração e força física. A técnica da corda bamba requer do praticante bastante esforço na musculatura das pernas e uma atenção total do modo como o corpo se organiza sobre uma superfície tão estreita e instável para o desenvolvimento da ação. Organizando-se em uma base de coluna reta, quadril encaixado, joelhos flexionados servindo como “molas e amortecedores do corpo”, pés retos e em contato total com a fita, além de braços abertos para gerar uma ampliação do equilíbrio e a escolha de um ponto fixo de olhar, tudo isso foi explicado aos alunos, enquanto eles já praticavam a ação.

A prática de corda bamba em nosso projeto, comparada aos jogos de malabares, gerou um desenvolvimento de forma mais fluida, assim como um maior envolvimento dos alunos. A maioria deles conseguiu experimentar os primeiros passos sobre a corda e alguns até chegaram a arriscar ações como sentar, deitar e ajoelhar sobre a corda.

As práticas desenvolvidas corroboraram para o entendimento da tríade proposta por Barbosa (1991) e contribuíram para um fazer, fruir e contextualizar o circo no espaço escolar.

Além das técnicas circenses estudadas, fez-se necessário no projeto aprender/ser palhaço, retomando questões apontadas nas páginas introdutórias desta dissertação. Aprende-se a ser palhaço na escola? O que é necessário para aprender/ser um palhaço aprendiz?

O palhaço é o ilustre representante da comicidade que gera na estrutura do espetáculo circense o contraponto entre o medo e o riso, com suas piadas, zombarias e trapalhadas.

Após algumas explicações sobre a utilização e a escolha de maquiagens e adereços para a composição da figura de um palhaço, fizemos dois exercícios baseados nas Artes Visuais, através de desenhos, para uma primeira proposta de composição imagética dos palhaços/discentes. As ideias desses exercícios surgiram a partir de uma entrevista dada a este pesquisador, ainda em período de graduação, quando ao colher dados com o palhaço potiguar Espaguete, personificado por Nil Moura, este relatou que, em seu processo de criação, sua figura teve a imagem inicial construída através de ilustrações idealizadas por ele e desenvolvidas em parceria com um amigo desenhista. O entrevistado falou ainda do que gostaria de ver em sua figura de palhaço enquanto seu amigo desenhava, até chegar a uma figura que representasse bem o seu palhaço Espaguete, segundo suas expectativas.

No primeiro exercício prático, foram distribuídas folhas de papel em branco, para que os alunos, a partir das informações conceituais já dadas e dos conhecimentos construídos anteriormente sobre o universo do palhaço e suas possibilidades infinitas de caracterização, pudessem rascunhar suas propostas iniciais de possíveis figurinos para a composição de seus palhaços. O exercício se mostrou rico em potencial pedagógico, à medida que em seus desenhos apareceram palhaços de roupas largas, roupas apertadas, coloridas, listradas, sapatos grandes e

pequenos, etc., mostrando a diversidade de informações sobre esses elementos que agora fazia parte do repertório de conhecimentos dos discentes sobre o assunto.

Vestir a roupa e maquiarse logo nos primeiros contatos poderia gerar um choque nos alunos, mas a proposta metodológica utilizada, segundo a qual antes da “finalização” das ideias e das escolhas para assumir a figura era preciso desenhar a si mesmo vestido de palhaço, tudo isso gerou momentos divertidos, cômicos, mas reveladores, através das justificativas das escolhas dadas pelos alunos, mostrando o quanto as compreensões se desdobravam em torno do assunto.

Era evidente e esperado pelo projeto que as mudanças de figurinos e maquiagem ocorressem durante o percurso, no entanto isso é natural em um processo que se encontra em construção. Minha própria figura, o palhaço Lombriga, transformou-se/transforma-se sempre que, enquanto performer, eu acho necessário. Assim também pode acontecer com os alunos, sem que isso levasse a um sentimento de erro ou frustração, sendo encarado como algo bem vindo, por ser seguido de uma compreensão por parte dos discentes de o porquê dessas mudanças serem até mesmo necessários.

Para o segundo exercício, repetimos a utilização de desenhos para a composição da maquiagem, utilizando dessa vez papel vegetal e uma foto 3x4 de cada aluno ampliada para o tamanho A4. A folha de papel vegetal era colocada sobre a imagem da foto, por se tratar de um material de papel transparente que possibilitava aos alunos ver os traços de seus rostos a partir da fotografia, para então colorir os desenhos com suas propostas de maquiagem sobre esse novo papel.

Com a utilização da metodologia de desenhar sobre seu próprio rosto no papel, possibilitou-se que os alunos vissem seus próprios desenhos de rostos, suas curvas, espessuras de órgãos, tamanhos, etc., ajudando inclusive no acompanhamento e explicação do professor sobre cada material a ser utilizado para a maquiagem e sobre que partes do rosto devem ser observadas e transformadas ou não, ampliadas ou escondidas a partir das escolhas particulares de cada um, tudo isso, enfatize-se, sendo orientado pelo professor/mestre de palhaço.

Alguns dos desenhos, por falta de prática com essa arte manual, resultaram realmente em figuras “toscas”, muito riscadas, apagadas, construídas e reconstruídas. No entanto o foco do trabalho não era o primor de desenho em termos técnicos e estéticos, mas colocar o aluno na situação prática de pensar e refletir sobre as características desenhadas e delimitadas em seus rostos e corpos, compreendendo

realmente os porquês de cada escolha individual. Após cada desenho, os alunos foram orientados a justificar para a turma suas escolhas, na intenção de fazê-los seres reflexivos de suas ideias.

Ao justificarem suas escolhas, verificou-se nas falas a utilização de conceitos próprios da linguagem teatral/circense, como “maquiagem”, em vez de “pintura”, “adereços” em vez de “objetos”, “figurino” em vez de “roupas”, além de justificativas interessantes sobre a escolha por uma ampliação de bocas para torná-las mais engraçadas, da busca por figurinos que ampliassem características físicas humanas, como a magreza. Foram transformações observadas naquilo que diz respeito aos conceitos utilizados no universo do palhaço. Foram diagnosticados, portanto, aprimoramentos, ampliações e qualificações, traduzidos nos discursos dos discentes sobre o assunto em questão.

Ao “maquiarem” através dos desenhos de seus rostos, foi inevitável o retorno a questões ligadas à utilização do nariz vermelho. Nesse momento, eu tratei da minha própria experiência na construção do palhaço Lombriga para exemplificar e explicar de forma mais aprofundada algumas das várias questões que permeiam a escolha da utilização ou não do nariz vermelho e do figurino.

Para facilitar a compreensão sobre a utilização ou não do nariz vermelho, preto, pintado ou de plástico, expliquei aos discentes que, por beber nas fontes dos palhaços populares brasileiros e nordestinos, escolhi pela utilização desse elemento, o qual, ao meu ver, enquanto performer de palhaço, acredito ser uma das marcas que os diferenciam de outras formas cômicas contemporâneas. No entanto, minha escolha e minhas observações não tornaram essa utilização obrigatória. Assim, ficou aos poucos mais claro que o reconhecimento de um palhaço não está apenas na observação de sua vestimenta, mas de sua forma de agir e de abordar a situação em momentos de assumir sua função cômica.

Sobre tal escolha e situação, explicada por mim aos alunos, pode-se ler em Bortoleto (2008, p. 53):

A abordagem que cada palhaço mostra nas suas expressões fisionômicas através da maquiagem, da riqueza de detalhes e técnicas presentes no repertório corporal de cada um deles, nos revela um norte para entender a linguagem. [...] Na linguagem é possível entender a nomenclatura e a natureza de cada tipo de palhaço, suas diferenças, suas habilidades artísticas e suas relações com o contexto da cena cômica.

Os questionamentos iniciados pelos alunos a partir do estudo de maquiagem e figurino acabaram por responder perguntas feitas por eles do porquê de nenhum palhaço ser igual. A prática do fazer/ser palhaço foi-se delineando no estudo do desenho, na composição dessa maquiagem e figurino que cada um criou para si mesmo e conjuntamente na composição de seu personagem palhaço.

Antes de experimentar o estar em cena para vivenciar o jogo de palhaços, em exercícios de sala ou para o público, passamos a compreender, através da apreciação de espetáculos de palhaços, como se estrutura cada figura de palhaço a partir de sua forma de atuação, focando inicialmente na compreensão conceitual dos três estilos mais tradicionais de palhaços, principalmente no Brasil e no Nordeste do país, a saber: excêntrico, *clown branco (escada)* e o *tony*.

Existem diferentes palhaços: tem o excêntrico, o *clown* (escada) e o *tony* de soirré. Cada um tem sua modalidade, sua maneira de ser e trabalhar. O excêntrico, como o próprio nome diz é uma pessoa fora do centro, usa uma gola muito grande, sapato estranho, se tem bengala é torta, nada nele é certo. Ele conta piadas, faz entradas cômicas, fala bastante o verbo. É desajustado, bobão, se sente menosprezado, tem vergonha, mas é simpático. Apesar disso ganha do *clown*, eu é mais inteligente, como uma sátira da vida onde nenhuma pessoa sabe tudo, onde o que sabe menos pode mais que os inteligentes. O excêntrico não precisa de técnicas acrobáticas, porque a técnica dele é a fala, ele precisa aprender a utilizar o verbo. Já o *clown* é o oposto, tem uma roupa belíssima, maravilhosa, cheia de brilhos, bonita, sapatos com fivelas, e tem de ser sabido, uma pessoa ilustrada, precisa falar vários idiomas e tem que demonstrar ao público que é inteligente. O *clown* tem vergonha de estar junto ao excêntrico. Tem o nariz empinado, é mais antipático. A função dele é ajudar o excêntrico (fazer escada para ele). O *Tony*, nome francês que não sei bem o que significa, ele fala menos, usa mais físico, com indumentária mais simples, sem tanta maquiagem, ele salta, é mais versátil, é aquele que entra no espetáculo para mudar de cena, para não parar o espetáculo, para distrair o público, e por isso tem que saber todos os trabalhos do circo (cama elástica, trapézio, etc.), ele tem que ser muito bom. Logo existem os palhaços genéricos, que fazem de tudo. Faz o que precisa no circo (BORTOLETO, 2008, p. 58).

Novamente é Bortoleto (2008, p. 58) que nos faz refletir sobre essa construção para esses três tipos de palhaço e sobre como cada aluno deve buscar elementos para a criação da sua figura de palhaço:

No princípio o aprendiz é orientado para a compreensão dos principais tipos de palhaços no universo do picadeiro, que são o excêntrico ou *clown* e o *tony de soirré*. De posse dessas informações o aprendiz vai buscando entender como esses tipos de palhaços, e sua relação com a descoberta do seu palhaço individual. Esses personagens palhaços importantes para a escolha e perfil de cada novo palhaço; o estudo de suas características é indicado aos iniciantes porque mostram as especificidades de linguagem e sua estética própria que é voltada para a alegria.

Cada aprendiz de palhaço em nosso projeto foi convocado a observar as diferentes formas e facetas de atuação do palhaço no momento das cenas cômicas, buscando compreender cada um dos três tipos retratados, para que pudesse criar suas figuras e dar-lhes vida, através dos elementos por eles criados anteriormente, quais sejam: a maquiagem e o figurino já delineados.

No Projeto “LCE”, focamos na pesquisa de criação do personagem palhaço no *clown* branco, que em nosso país e principalmente no Nordeste do Brasil pode ser chamado de escada, figura que dá base ao desenvolvimento da cena cômica junto ao *augusto* e/ou *tony*.

Para facilitar a construção de conhecimento sobre os tipos de palhaços (*clown* branco, *augusto* e *tony*), apostamos quanto metodologia na utilização de análise de vídeos¹¹ de palhaços coletados por mim, professor, na internet e em acervos documentais particulares, prezando durante a escolha por vídeos de palhaços com diferentes formas e estruturas de desenvolver suas apresentações, desde estilos de palhaços que já faziam parte do itinerário de conhecimento dos alunos a estilos mais distantes e até desconhecidos dos discentes.

À medida que os vídeos foram sendo vistos e problematizados em sala, foram feitos exercícios comparativos entre palhaços através dessa apreciação em que os alunos passaram a refletir sobre as diferenças e as semelhanças e a compreendê-las

¹¹ Os vídeos escolhidos para análise foram: 1º) uma apresentação do palhaço Fuxiquinho, em que ele aparece geralmente acompanhado de outro palhaço ou de seu mestre de cena, na maioria das vezes o apresentador do circo, o saudoso Horácio, pai de Fuxiquinho e grande representante dos tradicionais núcleos circenses do Rio Grande do Norte e do Nordeste. Horácio cumpriu bem o papel de ajudar na formação de diversas gerações de circenses através de sua família, os Campello; 2º) um apresentação de palhaços num espetáculo do *Cirque du Soleil*, em que aparecem geralmente com ações ligadas à identidade dos *tonys*, com entradas e saídas para entreter o público para a montagem de outras técnicas e com pouca utilização da palavra ou do verbo como fonte de comunicação entre palhaço e público; 3º) um vídeo do espetáculo “Bem Vindos”, trabalho com duração de uma hora, com um único palhaço em cena, e que mescla em suas apresentações a comicidade, a música e a poesia, com momentos de utilização, ou não, da voz.

enquanto transformações, ao ver palhaços com fala ou sem, atuando nas bases de augusto, tony, clown branco, etc. Os alunos passaram a compreender que a escolha na forma de atuar é individual, porém o elemento de relação com o público não se transformava.

Para iniciar a compreensão mais aprofundada sobre os diferentes tipos de palhaços junto aos alunos, ressaltamos que eles devem ser compreendidos como diferentes não apenas pela maquiagem e figurino, mas pela forma de atuação de cada figura. Eles se organizam em cena pelo estilo de atuação e de ser, pela função cômica de cada um dentro do jogo desenvolvido durante os espetáculos. Ao falar de palhaços, geralmente vemos a estruturação da cena a partir de uma dupla ou trio em que cada palhaço exerce uma função.

Antes de experimentar o estar em cena para vivenciar o jogo de palhaços, em exercícios de sala ou para o público, passamos a buscar compreender através da apreciação de espetáculos e ações/entradas de palhaços como se estrutura cada figura a partir de sua forma de atuação, focando inicialmente na compreensão conceitual dos três estilos mais tradicionais de palhaços, principalmente no Brasil e no Nordeste do país. Assim, iniciamos as compreensões sobre que estilos de palhaços existem e como reconhecê-los, aprofundando-nos na construção de conhecimento sobre o palhaço.

Conhecer e reconhecer essas estruturas (modalidades) e definições conceituais sobre o universo do palhaço e suas variantes é ampliar informações que transformaram a forma de apreciação das obras circenses ou de palhaços fora do espaço espetacular do circo, compreendendo inclusive as relações ancestrais e de função social existentes nos palhaços como os conhecemos na Contemporaneidade. Essa relação entre formas de atuação e função social pode ser compreendida como um símbolo das relações sociais, de trabalho e da sobreposição de classes existente até os dias atuais, fazendo com que haja uma identificação maior do público mais simples com a figura representada pelo augusto, como bem exemplifica Burnier:

Existem dois tipos clássicos de clowns: o branco e o augusto. O clown branco é a encarnação do patrão, o intelectual, a pessoa cerebral. Tradicionalmente, tem o rosto branco, vestimenta de lantejoula (herdada do arlequim da commedia dell'arte), chapéu cônico e está sempre pronto a ludibriar seu parceiro em cena. Mais modernamente, ele só apresenta de smoking e gravatinha borboleta e é chamado de cabaretier. No Brasil, é conhecido como escada. O augusto (no Brasil,

tony ou tony-excêntrico) é o bobo, o eterno perdedor, o ingênuo de boa fé, o emocional. Ele está sempre sujeito ao domínio do branco, mas geralmente, supera-o, fazendo triunfar a pureza sobre a malícia, o bem sobre o mal (BURNIER, 2001, p. 206).

Ao analisar as definições dos tipos de palhaços dadas por Burnier, podemos observar que o autor foca sua atenção nos tipos branco e augusto, colocando o Tony junto à categoria dos augustos. Essas diferenciações não são entendidas como erros ou acertos, desde que contextualizadas as nomenclaturas e suas mudanças, a partir da observação do espaço e do tempo no qual retratamos a existência dessa figura.

O tony, a partir das pesquisas desenvolvidas e da compreensão construída, também tem a função de gerar a comicidade a partir de elementos como erro, desconcerto, “pouca inteligência”, exagero, entre outros, não importando se esse tudo isso é protagonizado numa cena baseada em ações sociais vividas em nosso dia-a-dia ou através da sátira das técnicas que compõem a poética do circo.

Entre as reflexões desenvolvidas sobre os tipos de palhaços e suas funções sociais na humanidade, desde a Antiguidade até a contemporaneidade, buscamos deixar claro ao dialogar com os alunos qual a função daquele de quebra de barreiras sociais e do rompimento com ideias e ideais de instituições como: Estado, igreja, reinos, etc., tudo isso que atravessa a história do palhaço. Essa compreensão de quebra de paradigmas sociais, essa busca por rompimento de estruturas centrais, isso se encontra arraigado nas ações e funções históricas e sociais do palhaço desde aqueles que podem ser considerados os embriões dos palhaços como conhecemos hoje.

O clown também desempenha função semelhante à dos bufões e bobos medievais, quando brinca com as instituições e valores oficiais. Ele, pelos nomes que ostenta, pelas roupas que veste, pela maquiagem (deformação do rosto), pelos gestos, falas e traços que o caracterizam, sugere a falta de compromisso com qualquer estilo de vida, ideal ou institucional. É um ser ingênuo e ridículo; entretanto, seu descomprometimento e aparente ingenuidade lhe dão o poder de zombar de tudo e de todos impunemente. O princípio desmistificador do riso, presente na cultura popular medieval renascentista, apareceu no cômico circense, fundamentado, basicamente, na figura do palhaço (BURNIER, 2001, p. 208).

Durante o projeto, enquanto docente, observei que a leitura e compreensão dos estilos de palhaços e de sua relação direta com a representação de uma figura socialmente subversiva construída a partir da relação de seu performer com a história

de vida e dos traços típicos de cada indivíduo que a personifica, transpondo, transformando e ressignificando sua própria personalidade para a construção de uma identidade de palhaço, toda essa compreensão gerou nos alunos uma ansiedade para chegar ao momento da cena. Eles tinham encontrado nos novos conhecimentos sobre o palhaço uma “válvula de escape” para as suas questões sociais e humanas, utilizando como ponte de diálogo coletivo a cena em que o palhaço se torna ponte de diálogo e porta-voz de anseios comunitários, lançados através da provocação do riso, da comicidade satírica.

O clown é a exposição do ridículo e das fraquezas de cada um. Logo, ele é um tipo pessoal e único. Uma pessoa pode ter tendência para clown branco ou clown augusto, dependendo de sua personalidade. O clown não representa, ele é - o que faz lembrar os bobos e os bufões da Idade Média. Não se trata de um personagem, ou seja, uma entidade externa a nós, mas da ampliação e dilatação dos aspectos ingênuos, puros e humanos (como nos clowns), portanto “estúpidos” no próprio ser. [...] O trabalho de criação de um clown é extremamente doloroso, pois confronta o artista consigo mesmo, colocando à mostra recantos escondidos de pessoas; vem daí seu caráter profundamente humano (IDEM, p. 209).

A criticidade e a criatividade proporcionada pelo palhaço e a compreensão dos alunos sobre as infinitas possibilidades de escolhas dos termos e assuntos que podem ser colocados em questão através das cenas cômicas, tudo isso lhes deu, aos alunos/palhaços, a liberdade de questionar(-se), através do palhaço em cada um, todas as estruturas possíveis, entre elas o próprio ser e suas formas de estar e existir no mundo, como bem reflete Lecoq (2010), ao identificar que o palhaço não necessita de conflitos externos, pois ele mesmo é o próprio conflito, o homem na exposição de seu próprio ridículo.

O clown é aquele que “faz o fiasco”, que fracassa em seu número e, a partir daí, põe o espectador em estado de superioridade. Por esse insucesso, ele desvela sua natureza humana profunda que nos emociona e nos faz rir. [...] essa dissimulação de sua própria pessoal libera os atores de sua máscara social. Eles têm a liberdade de fazer “o que quiserem” e tal liberdade faz surgir comportamentos pessoais inusitados (LECOQ, 2010, p. 216).

A adolescência é período marcado por descobertas, dúvidas, reflexões e principalmente por questionamentos que clamam por formas de discussões, e o palhaço se apresenta como uma das formas de “subverter” determinadas ordens e situações, mostrando através dessa figura o quanto é ridículo a busca constante do ser humano pelo acerto, pela certeza, pela pureza, etc. Como se nossa vida e relações sociais estabelecidas não nos tornassem em vários momentos pessoas que erram, por bem ou mal, mas que erram, que “pecam”, sem que sejamos, assim como prega e busca nossa sociedade, detentores de certezas inabaláveis, de verdades inquestionáveis, exemplares de atitudes sempre pensadas e desempenhadas com êxito. O êxito, assim, marca a busca de sentido pregada pelo social, o objetivo maior, e o palhaço vem e mostra que, para chegar ao êxito, somos em muitos momentos, errados, fracos, incertos e ridículos.

Já o terceiro e último vídeo escolhido e apresentado aos alunos trata-se do espetáculo “Bem Vindos”, trabalho com duração de uma hora, com um único palhaço em cena, e que mescla em suas apresentações, através da união entre comicidade, música e poesia, com momentos de utilização de voz e/ou não, uma poética de palhaço diferenciada das demonstrações dessa arte tais quais são encontradas no picadeiro dos circos, revelando haver um espaço de maior ampliação e desenvolvimento dessa arte nos dias de hoje. Isso acaba ajudando na compreensão da ampliação dos espaços de atuação dessas figuras na Contemporaneidade, pois é fato que, “em suas andanças através do tempo, o clown ocupou diversos espaços: a rua, a praça, a feira, o picadeiro” (BURNIER, 2001, p. 208).

À medida que os vídeos foram sendo vistos e problematizados em sala, os alunos passaram a compreender melhor, através da apreciação das obras escolhidas, ideias ou conhecimentos prévios, já existentes antes do projeto, ampliando noções sobre outras formas de atuação da palhaçaria existentes no Brasil e no mundo. Ver Fuxiquinho e o velho Horácio em cena nos fazia compreender melhor a relação familiar existente na forma tradicional de ensinamento e de atuação de nossos palhaços brasileiros e nordestinos, em que se utiliza muito da fala, sendo o palhaço Fuxiquinho a representação do augusto, o desajeitado, o exagerado, aquele que comete erros, flagrante representação de nosso povo mais simples, das classes menos favorecidas da sociedade. São as cenas construídas através de relações sociais cotidianas transformadas em elemento cômico e artístico, no que passamos a entender que os...

...números dos palhaços remetem diretamente às ideologias populares, operando como a organização de máscaras determinadas socialmente, principalmente àquelas referentes às classes menos favorecidas. [...] O palhaço através da linguagem aparece para caracterizar o homem em suas relações individuais, opondo-se ou não, aos valores coletivos, mas sempre para revelar pela via do lúdico, diversas facetas do convívio social (BORTOLETO, 2008, p. 55).

Horácio, em suas encenações em parceria com seu filho Fuxiquinho, assumia nas apresentações a figura do poder, geralmente bem vestido, de terno, com o rosto limpo, com certo grau de superioridade em relação ao palhaço augusto, mas que, como participante ativo da dupla em cena, assumia um papel primordial no desenrolar das ações cômicas, servindo como escada para Fuxiquinho. Em relação ao termo “escada”, essa própria nomenclatura é utilizada no universo dos circos populares nordestinos, como termo ligado ao artista que assume essa função, de dar base para a construção da piada, diante das ações cômicas desenvolvidas.

Como vimos anteriormente, o termo popular “escada”, na região Nordeste, é muito comumente utilizado para se referir a essa figura que muito se aproxima da forma referenciada na Europa principalmente com clown branco, e é claro que levamos em consideração as mudanças e transformações ocorridas no tempo e no espaço. Enquanto o clown branco tem geralmente cara branca, chapéu côncico longo, muito brilho e lantejoulas, como forma de representação de poder, nosso escada tem a mesma função enquanto organizador da cena que se transforma em comicidade através da “desestrutura” provocada pelos erros sucessivos do palhaço augusto, mas sua vestimenta se transforma. Sua elegância e seu poder são representados por um smoking e pela cara limpa, que não se igualha aos traços “desordenados e desorganizados” desenhados sobre o rosto do augusto, traços que tornam o palhaço “popular” ridículo em sua aparição diante do público, sendo ele logo identificado como “o” palhaço, enquanto o escada às vezes sequer é notado como também sendo “um” palhaço. Talvez por isso, seja interessante notar que, ao aparecerem como encenando a representação de uma “luta de classes” – o que pode nem ser percebido enquanto tal –, é comum vemos uma aproximação do público, em sua grande maioria, à figura augusto, do excêntrico.

Em geral o palhaço excêntrico (augusto ou tony) é o mais querido da plateia, pois representa o lado frágil do sentimento humano. O clown tem um perfil calcado no poder de liderança e é voz altiva na cena. O cômico de Soirée é o apoio de todos os outros; é o intermédio no conflito da cena (BORTOLETO, 2008, p. 58).

Ao iniciar a apreciação dos palhaços ligados a um dos maiores expoentes do circo mundial, o Cirque du Soleil, os estudantes passaram a observar características desse profissional que os diferenciam dos palhaços populares brasileiros. A primeira coisa que lhes chamou a atenção, geralmente apontado como algo novo diante de seus conhecimentos prévios sobre o assunto, foi o fato de eles não utilizarem a fala como forma de comunicação com o público. A relação comunicacional com a plateia, assim como em nossos circos populares, acontece de forma direta, porém tendo como foco as ações corporais desenvolvidas na cena, mas mesmo assim, fazendo todos compreenderem o que o artista “quer dizer” através do corpo.

Em alguns momentos do desenvolvimento do projeto artístico pedagógico LCE, a não utilização da fala por parte de alguns exemplos de palhaços, e principalmente dos palhaços de referências europeias e americanas, causa deslumbramento nos alunos: “Como alguém pode dizer algo sem falar nada?”. Em momentos assim, foi necessário sempre salientar que as diferenças de formas de atuação não significam dizer que esses palhaços são melhores ou piores que os nossos¹²; são apenas diferentes, algo baseado no desenvolvimento cultural e histórico peculiar a cada espaço, assim como em necessidades específicas.

Alguns palhaços, como os europeus, por exemplo, ao não verbalizarem em suas cenas, abrem mão da voz por causa de aspectos ligados à necessidade de se deslocar com seu trabalho por todo um continente com países de culturas, línguas e dialetos diferentes. Levando em consideração que no Brasil, apesar de seu território de tamanho continental, mantém-se uma mesma língua e um cultura até certo ponto semelhante, em relação aos palhaços do continente europeu, os palhaços brasileiros têm mais facilidade na utilização da verbalização para serem plenamente

¹² Essa preocupação de apresentar as diferenças, não como sinônimo de superioridade de uma forma de atuar sobre a outra, se mantém em todo processo e durante a escrita do texto, pois muito comumente caímos em uma armadilha, de forma até inconsciente: a de achar que aquilo que é diferente e vem do exterior é melhor que nossas produções regionais, e esse não é o caso. A busca é por compreender as mudanças como algo natural, analisar as possíveis necessidades que levaram a essas transformações.

compreendidos. Por isso a “facilidade” de nossos palhaços de trabalharem a utilização do verborrágico.

Observando as atuações de palhaços europeus, de onde vêm com maior potência as referências de palhaços “mudos”, esses artistas na Europa em comparação aos brasileiros, passariam a ter a necessidade de aprender muitas línguas do continente, para assim servir-se da palavra falada em suas apresentações, como forma de se comunicar com o público, relação que é fonte primordial da composição de ações de palhaçaria em qualquer parte do mundo. A plateia, ressalte-se, é sempre convidada a compor a cena do palhaço. Essa, sim, é uma das características que não se diferenciam em lugar nenhum: a busca do palhaço por uma relação aproximada e íntima com sua plateia é parte integrante e fundamental em qualquer palhaçaria.

Ao fazer o exercício comparativo entre palhaços através da apreciação de vídeos, quando os alunos passaram a refletir e compreender diferenças, semelhanças e transformações, ao ver palhaços com fala ou sem fala, atuando nas bases de augusto, tony, clown, etc., percebe-se que eles passaram também a compreender melhor que a base de escolha na forma de atuar é individual, porém o elemento relação com o público não se transforma, ideia cooperada por outros pesquisadores da área:

Diferentemente de outros personagens do teatro, o clown tem um contato direto e imediato com o público, só pode vir ver com e sob o olhar dos outros. Não se representa um clown diante de um público, joga-se com ele. Um clown que entra em cena entra em contato com todas as pessoas que constituem o público, e seu jogo é influenciado pelas reações desse público (LECOQ, 2010, p. 217).

Outra relação apreendida pelos alunos através principalmente da observação dos vídeos de palhaços do Cirque du Soleil, foi o entendimento sobre o estilo de atuação característico do tony em relação às façanhas aprontadas por ele em cena. Na maioria das vezes, as apresentações mostradas nos vídeos consistiram em sátiras de ações/técnicas desenvolvidas anteriormente no espetáculo circense antes de sua aparição. Esses palhaços desenvolvem de forma desastrosa e cômica suas apresentações, denominadas de reprises, como andar sobre cavalos, saltar entre trapézios, contorcer o corpo, tocar um instrumento, adestrar um animal, etc., mais ou menos como paródias do próprio espetáculo circense em que ele inserem,

reencenando e satirizando números já demonstrados. Essa é uma das características potentes da atuação do tony, como explica o Palhaço Picolino, no livro Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses:

Reprise: a reprise, feita pelo Tony, é quando ele volta ao picadeiro e repete a entrada dele. Não para fazer o mesmo, mas para fazer palhaçada novamente enquanto muda o trapézio ou outra coisa (BORTOLETO, 2008, p. 58).

Ao chegar no Brasil, o tony de soirré não se limita apenas a desenvolver suas reprises, mas também atua nas esquetes circenses. Esquete, aliás, é um termo clássico, muito natural no universo do circo e dos palhaços, tendo sido importante abranger nomenclaturas desse tipo no diálogo com os estudantes, para que sua compreensão do universo do palhaço tenha se dado em uma crescente, de forma ampliada, com o objetivo de aquisição do conhecimento e vocabulário específico, de conhecimento e reconhecimento cada vez mais sólido das formas de atuação de cada estilo de palhaço, dos termos técnicos utilizados pelos produtores dessa arte. Sobre o termo esquete, podemos entendê-lo como não...

...propriamente circense, é teatral, como uma peça com pouco tempo, rápida. Uma história geralmente com desfecho engraçado, algo interessante. Por isso o circo é teatro, completamente teatral, o circo aproveita para fazer estas esquetes no palco, às vezes no picadeiro. No palco funciona melhor, porque é mais teatro, e é feito por humoristas de cara limpa, engraçado, pode ter um galã, uma mulher, um empregado, um pivô para a história, sempre algo rápido (BORTOLETO, 2008, p. 58).

Portanto, no processo de construção de conhecimento sobre o palhaço e suas formas de atuar, acrescentamos aos alunos termos específicos do “dicionário clownesco”, para ampliar suas compreensões sobre os estilos de palhaços e sobre o vocabulário do universo do circo, concomitantemente. Entendemos que importante deixarmos claras as diferenças entre...

...esses tipos de palhaços, [entre] o excêntrico, o clown e o tony de soireé, e ter contato com as características de cada um deles, por exemplo, o excêntrico é mais bobo dos três é tipo como o fora do centro é engraçado e paspalhão. O clown tem um papel do mais sério mais inteligente e sempre um pouco mal-humorado com o bobo. O tony de soirré tem características do bobo e do clown, sempre agia de

maneira a atender ao pedido do clown que sempre quer pegar o mais bobo, atua também nas esquetes cômicas como apresentador. O aprendiz é orientado a perceber a importância da relação que existe entre esses três palhaços e suas funções dentro do contexto da cena cômica (IDEM, p. 59).

Porém, apesar de existirem estilos diferentes de atuação na linguagem do palhaço, isso não é sinônimo de aprisionamento, no sentido de que os estilos de atuação na Contemporaneidade passam a se misturar na composição de apresentações de diversos palhaços. O próprio Picolino, em citações anteriores, ressalta que essas misturas de características existem, contudo é necessário para o aprendiz de palhaço, principalmente em um processo artístico e pedagógico, conhecer e saber identificar essas características. Não para enquadrar sua arte em padrões, mas para fortalecer a relação de conhecimento com o objeto artístico em questão. Evidencie-se, aliás, que nosso objetivo em sala de aula não é formar apenas palhaços, como se isso fosse pouca coisa. Nossa foco é, também, ampliar a busca de formação de um público que conheça manifestações artísticas e culturais, sabendo reconhecer estilos, usar termos específicos da área, saber algo da história da linguagem em questão, desenvolver momentos de produção e atuação prática nas linguagens e conteúdos estudados na escola.

Na Contemporaneidade, vemos uma transformação nas possibilidades de atuação do palhaço. Modificam-se e multiplicam-se os seus espaços de atuação, agora não restritos ao circo, podendo ser encontrados, além dos picadeiros, nas ruas, teatros, hospitais, escolas, etc.. Unem-se, além disso, na composição da cena e na forma de atuação, características múltiplas, a exemplo do palhaço Café Pequeno, citado anteriormente. Nele encontram-se elementos do augusto, do tony, elementos do teatro da literatura popular e da música, como fios condutores de uma encenação de uma hora, apenas com um palhaço em cena.

A esse respeito, ao ver o Palhaço Café Pequeno em cena sozinho, os alunos passaram a questionar sobre a falta de relação com outro palhaço ou de um escada para a composição do momento cômico. No entanto, algumas indagações foram aproveitadas para ampliar a reflexão sobre a maior e a principal fonte de relação buscada pelo palhaço: a relação direta, aproximada e íntima com o público. Passamos a observar como existe, sim, outro “personagem” atuando com o palhaço no espetáculo, servindo também de escada para ele. Esse “ator” em cena se chama

público. Nosso palhaço não reagia a outro ator no jogo de cena, mas jogava com as pessoas que o assistiam e com os estímulos que vinham delas, partindo de um roteiro inicial, sugerido pelo ator e aceito no jogo com o público, mas transformado a partir da relação estabelecida, de acordo com o espaço, com o acaso, com sua capacidade de improviso, com o desenrolar de cada palhaço. Uma relação, na verdade, necessária e em muitos momentos orientadora das ações, como exemplifica Lecoq em o Corpo Poético: uma Pedagogia da Criação Teatral, ao retratar a ação de Raymond Devos em uma aula de clown:

Um dia pedi a Raymont Devos que viesse dar uma aula de clown. Ele improvisou de modo magistral, a partir de um pé de cadeira sobre seu pé. A mínima reação, um gesto, um riso, uma palavra, vinda do público era para ele a ocasião de um início de jogo. Lembranças impressionantes de um grande clown! (LECOQ, 2010, p. 217).

Nossas análises comparativas, desenvolvidas a partir de três estilos de trabalhos de palhaços distintos, apresentados para os alunos a partir dos vídeos, e também das análises de apresentações ao vivo, como o caso dos espetáculos já vistos anteriormente, dentro e fora do projeto, ao ver a apresentação do palhaço Lombriga (Emanuel Coringa, o professor) e do palhaço Bole-bole, além das apresentações já assistidos pelos alunos nos circos que circulavam pela região, tudo isso passou a sinalizar para uma construção de conhecimento mais ampla sobre o palhaço, algo que não cabia mais “apenas” nos conteúdos conceituais. Entender essa forma artística a partir do cognitivo, do contexto de ânsia de aprender a coisa a partir da prática, da ação em si, era “o conhecer praticando”, o fazer tudo aquilo que já reconhecíamos a partir de reflexões sobre a história, os conceitos principais, a leitura e a análise de obras. Era hora de praticar, aprender a fazer já fazendo.

É necessário salientar que, enquanto professor de artes, utilizamos registros escritos feitos pelos alunos. Em momento algum o caderno de registros foi algo considerado como inadequado, improvisado, menor ou desnecessário à evolução do projeto. Em alguns momentos fizeram-se necessários alguns registros escritos, anotações de aulas, exercícios, atividades avaliativas realizadas no caderno, para buscar compreender melhor algo do processo que se exigiu durante a prática – confirmando, aliás, que a própria escrita de dados no caderno já se constituiu como uma prática. Aliou-se, desse modo, todos os momentos do processo na busca pela

evolução do processo cognitivo, explorou-se cada momento da construção do conhecimento. Os discentes puderam acessar, afinal, a qualquer momento, como fonte de pesquisa, os dados sobre o caminho de seu processo de aprendizagem. E como não analiso e escrita em caderno e todas as formas educativas tradicionais como algo maléfico, entendo-as como possibilidades metodológicas que devem ser encaradas, criticamente, como necessárias à ampliação dos conhecimentos, dependendo da circunstância em que se apresenta em um problema, digamos, no percurso de ensino e aprendizagem em arte.

Após ver todos os 3 vídeos e reconhecer as características dos palhaços, para fechar esse ciclo de apreciação analítica dos estilos de palhaços, foi proposto um trabalho em grupo. Cada um dos grupos fez uma lista ou tabela com as diferenças e semelhanças encontradas nos vídeos, apontando que estilo de palhaço se enquadra em cada característica e quais deles rompem barreiras estilísticas, além de explicações sobre como se dá esse rompimento. Esse exercício escrito se mostrou rico quanto metodologia, gerando ampliação no diálogo sobre o assunto palhaço entre os grupos, tendo como ponto de partida todos os conhecimentos já construídos nesse percurso artístico pedagógico.

Após as reflexões sobre os estilos de palhaços, focamos nos estudos práticos sobre essa figura, partindo para exercícios que buscaram confrontar os estudantes com seu próprio ridículo, compreensão que não poderia se dar apenas pela explicação oral do professor, pois acreditamos que nosso projeto só completaria seu potencial pedagógico para o estudo da palhaçaria quando os iniciantes se colocassem realmente em um estado de jogo, que tinha por objetivo estabelecer uma relação do discente/palhaço consigo próprio diante da vida, com seus sentimentos, desejos, medos, problemas, erros e acertos. Foram, desse modo, momentos de êxtase, de reflexão sobre nossa existência, sobre nosso ser palhaço, sobre nossos diálogos com o público, tendo como ponte o estado ridículo em que nos encontramos diante de algumas situações da vida cotidiana.

A pesquisa do clown próprio de cada um é, primeiramente, a pesquisa de seu próprio ridículo. Diferentemente da commedia dell'arte, o ator não tem de entrar num personagem preestabelecido (Arlequim, Pantalone...). Deve descobrir nele mesmo a parte clown que o habita. Quanto menos se defender e tentar representar um personagem, mais o ator sé deixará surpreender por suas próprias fraquezas, mais seu clown aparecerá com força (LECOQ, 2010, p. 214).

Nesse momento dos estudos, os alunos já compreendiam, por meio de ações pedagógicas anteriores, que para construir nosso palhaço não partimos de um texto literário elaborado por alguém exterior, como um diretor ou dramaturgo. A figura do palhaço é apresentada por pesquisadores e profissionais do assunto como um estado de jogo em liberdade total, em um mundo regido pelas regras do próprio palhaço. Ou seja, a regra é não ter regras e não interpretação predeterminada, preconceitos. Um estado livre e aberto aos estímulos do corpo. Pois só quando livre e aberto para mostrar-se ao público o quanto é fraco, frágil e ridículo, mais sublime será sua apresentação.

O ator deve jogar o jogo da verdade: quanto mais for ele mesmo, pego em flagrante delito de fraqueza, mais engraçado ele será. De modo algum deve representar um papel, mas deixar surgir, de maneira muito psicológica, a inocência que está dentro dele e que se manifesta por ocasião do fiasco, do fracasso de sua apresentação. Não se podem enumerar os temas dos clowns: a vida inteira é um desses temas... para o clown! Quando o ator entra em cena com seu nariz vermelho, seu rosto apresenta um estado de disponibilidade sem defesa (LECOQ, 2010, p. 215).

Muitos de nossos alunos vinham de uma prática de estudos da disciplina Arte, na escola, alicerçada na contextualização de momentos históricos do universo artístico, na apreciação de obras clássicas, com poucas experiências práticas. Para quebrar o clima de tensão existente nos momentos práticos, muito pautada na vergonha de se sentir à vontade diante dos colegas, de se mostrar “ridículo” diante da turma, para iniciar o processo quebrando essa barreira, partimos para um jogo denominado “coelho na toca”, buscando romper paradigmas de interação, de relação entre colegas, de entendimento em grupos, para então, na sequencia didática, chegarmos a imaginar atuações diante do público.

O exercício que chamamos de “coelho na toca” consiste em colocar a turma completa em círculo, para que cada discente passe um coelho fictício para o outro colega, um aluno entregando o coelho imaginário na mão do outro, seguindo a sequência da roda, repetindo o seguinte texto, que gerava relação entre um participante e outro:

Aluno 1: Me compre esse pato?

Aluno 2, *em tom de questionamento*: Que pato?

Aluno 1: O pato!, *em exclamação*.

Aluno 2: *Em tom de compreensão*: Há o pato!

Após esse jogo de palavras, o aluno 2 passou o pato para o aluno 3 e assumiu as falas anteriormente ditas pelo aluno 1, e assim sucessivamente, até que todos tenham participado da dinâmica.

Durante o exercício, foram dados comandos, foram pedidas novas ações, acrescentadas novas informações, pelo professor/mestre de palhaço e desenvolvidas pelos alunos participantes, tais quais: A cada vez que um aluno recebia o pato do colega ao lado, era-lhe pedido que representasse uma figura humana conhecida por ele, algum velho, criança, alguém calmo, estressado, extravagantes, tímido, etc., podendo ser utilizado qualquer característica imaginada pelo aluno para tentar encenar essa “personagem”. E ao passar o pato para o outro colega, ele tinha que assumir outra persona. Exemplo: Se o aluno recebeu o pato como um velho, teve de passá-lo ao colega como uma criança.

Esse “jogo do pato” surgiu como uma proposta simples de exercício que colocou os alunos, pela primeira vez, em um lugar de cômico. Durante o desenvolvimento do trabalho, o riso nascia da observação dos colegas imitando figuras e características sociais marcantes, comuns no convívio comunitário de qualquer pessoa. Velhos, crianças, valentões, extravagantes, discretos, etc., afinal, são arquétipos existentes em todo lugar. Nisso, estimulamos cada aluno a pensar no próprio corpo, na relação com o ridículo e em como se colocar na função de alguém que faz as pessoas rirem. Como é, afinal, ver as pessoas rindo de você? Como você se sente? Você já sentiu ao colocar-se numa situação na qual você era o centro pelo fato de estarem rindo de você?

Algumas das questões elencadas no parágrafo anterior foram realmente lançadas e as respostas, acerca das sensações sentidas durante a atividade, foram comentadas pelos alunos, todos reunidos em um grande círculo composto ao fim do exercício. Alguns, mais tímidos, relataram o quanto é difícil ver as pessoas rindo deles, ou até o quanto é gratificante ver as pessoas sorrindo de suas ações. Foi, desse modo, para alguns, uma espécie de prêmio ser notado, observado por errar, sem julgamentos nocivos, numa brincadeira na qual todos estavam se descobrindo, investigando as próprias habilidades. Pela primeira vez alguém na escola “acertou por

fazer algo errado”, pois o erro constitui a base sólida daquilo que é estudado para a construção da obra de arte. Nossa foco, aliás, foram exatamente os erros e os desajustamentos sociais, a “marginalidade”, pensada e encenada como motivadora ou condutora das gargalhadas.

Acerca disso, o professor e pesquisador Burnier (2001), em suas reflexões sobre palhaços, apresenta essa necessidade de sentir prazer em seu ridículo. Esse prazer foi observado por esse docente diante do exercício proposto. As gargalhadas dadas a cada trejeito, as deformações corporais aludidas, as transformações faciais, a construção e a ressignificação dos corpos dos discentes, que nasceram com liberdade, a partir da participação de todos no exercício, tudo isso estimulou-nos a pensar no ridículo, nos padrões sociais impostos como regulares, expectativas, e sobre como nós mesmos atuamos como sensores, achando os outros ridículos.

Foi na leitura da obra desse discente sobre o clown e na reflexão sobre questões ancestrais propostas por ele que se embasou a proposta de um dos momentos de busca e de encontro com clown que existe em cada um de nós. Foram as reflexões sobre deformidades e desajustes sociais relacionados à figura do bufão que tomaram relevante força. Durante o exercício do “coelho na toca”, de maneira muito espontânea, os corpos deformados se construíram e apresentaram-se de forma livre entre os alunos. As deformidades, enquanto motivos cênicos, são potencializadoras das ações cômicas de qualquer palhaço, não para mostrar o quanto são ridículas as diferenças ou deformidades humanas, mas para vermos o ridículo existente na ação de alguém se considerar superior a outro baseando-se em, justamente, nessas, como diferenças de cor, peso, diferenças de constituição corporal, como resultados de fatores genéticos ou adquiridos, etc. E com um palhaço propondo essa reflexão, sem vergonha alguma, e de forma escancarada, tudo o que a sociedade e o artista escondem em seu íntimo aparece como uma urgência a ser enfrentada, pensada, encarada.

O clown é um herdeiro do bufão. Ele também é um marginal, pois de certa forma possui uma visão de mundo diferenciada. Sua lógica e maneira de pensar e agir são muito particulares. Ele é um bufão sofisticado. Todas as características e comportamentos do bufão aparecem no clown, mas de maneira sutil. O bufão é como se fosse uma pedra preciosa em estado bruto. O clown é uma pedra lapidada. O clown também tem deformações físicas, mas sutis: o nariz, a maquiagem e o figurino. [...] esta relação de “parentesco” entre o bufão e o clown deve ser mantida no aprendizado prático. Encontrar o

próprio bufão, as deformações físicas e comportamentais capazes de revelar o “avesso” do ator, é importante no processo de busca do próprio clown. Como no bufão tudo é muito “sem-vergonha” mostrado e praticamente tudo pode ser feito, por meio dele o ator entra em contato, de maneira extrovertida e jocosa, com aspectos primários de seu ridículo (BURNIER, 2001, p. 216).

Salientamos aqui que no projeto “LCE” não nos aprofundamos de forma prática na construção dos bufões para, a partir deles, gerar o desenvolvimento do palhaço, mas buscamos ao menos compreender a “falta de vergonha” e as demais características salientadas na citação anterior que se aproximam e dão suporte à criação da identidade das ações cênicas dos futuros palhaços.

Para a construção do percurso artístico pedagógico do projeto “LCE”, escolhemos alguns elementos considerados de grande ênfase para a construção, para a iniciação dos palhaços. Entre esses elementos, foram trabalhados exercícios que objetivaram apresentar aos alunos características particulares que ajudam na construção do palhaço e da ampliação da comicidade. Dentre essas características, elencam-se: 1) A aproximação e a confiança entre os participantes do jogo cênico em que o palhaço se insere, gerando maior liberdade no decorrer do processo; 2) a criação do andar e da estrutura física corporal de cada aluno/palhaço; 3) a vivência com o grotesco escatológico em improvisação; 4) o jogo em dupla de palhaço; 5) a criação de cenas; 6) a elaboração e confecção final dos figurinos e maquiagem; 7) o ritual de encontro com a máscara; 8) a saída de rua.

Na Contemporaneidade, são vários os métodos, técnicas e formas de participar de processos de iniciação ao palhaço, tal como vivências, oficinas, escolas de circo e palhaços, etc., mas nosso objetivo nunca foi adotar um desses métodos e reproduzi-los fielmente com um grupo de alunos, proporcionando a eles uma formação aprofundada em palhaço.

Para a construção desse percurso, não negamos as interferências múltiplas de conhecimentos desse palhaço/professor adquiridos em suas relações de trabalho, através do contato e de lições de mestres palhaços de nossa região, ao participar de projetos direta e indiretamente, ao contatar pesquisadores e seus escritos na área, que me deram suporte de reflexão em vários momentos de dúvidas e tomadas de decisões sobre o rumo do projeto. Assim, os pontos citados como procedimentos práticos para essa ação artística pedagógica, no momento das vivências em palhaço, foram pontos escolhidos a partir das necessidades específicas averiguadas e

compreendidas como necessárias pelo docente levando em consideração sua experiência e formação, o tempo de aula de 50 minutos semanais, os espaços oferecidos para o desenvolvimento do trabalho e os elementos e características primordiais existentes na composição do palhaço listado anteriormente.

Por mais que encontremos referências no trabalho prático, de grandes pesquisadores como Burnier (2001), Lecoq (2010), Bortoleto (2008), entre outros, os quais tiveram percursos de construção de palhaços pensados, escritos, arquivados, etc., nossa metodologia, durante o projeto, surgiu desse recorte de informações e métodos que foram selecionados, recriados e adaptados segundo o contexto em que atuo como professor, buscando pertinência para a construção de conhecimentos nos assuntos circo/palhaço de acordo com uma realidade específica. Foi um projeto, portanto, desenvolvido no ambiente escolar, com todas as suas características e objetivos específicos, entre eles o de ensinar Arte na educação básica, desenvolver nos estudantes aptidões específicas para saber, ler, compreender, interpretar e fazer arte. Porém, sem a interposição de um objetivo sobre o outro, se algum aluno, por vários motivos possíveis, não conseguiu aprofundar-se e envolver-se com o palhaço a ponto de construir sua figura, não foi para mim um fracasso, pois enquanto docente buscamos ampliar compreensões de leituras de obras que, passo a passo, se mostram pertinentes, de realizar projeto e de vivenciar experiências, de compreender metodologias, cumprindo a cada nova etapa os objetivos da disciplina no sistema escolar de ensino.

O pesquisador Bortoleto aponta em suas pesquisas características primordiais que devem marcar o desenvolvimento e a construção prática de um palhaço, características que acedemos também como objeto de atenção e que buscamos acrescentar aos jogos à medida que foi possível e necessário. Nessa relação de construção de conhecimento baseado na prática artística e nas relações sociais, individuais e coletivas,

Observamos que a linguagem do palhaço aponta para o desenvolvimento da postura corporal, sensibilidade, agilidade e desenvoltura no espaço do picadeiro, da imaginação, da imposição. Esse desenvolvimento é baseado na relação de troca de conhecimentos que se da de forma oral e prática, onde o coletivo e o autoconhecimento humano são as compreensões desejadas para a assimilação, representação e preservação da tradição (BORTOLETO, 2008, p. 54).

Após iniciar o trabalho prático de elaboração dos palhaços, com o exercício do “coelho na toca”, já citado, buscando construir entre os participantes confiança mútua e cumplicidade necessária para um melhor desenvolvimento do processo individual e coletivo de descoberta do palhaço de cada um, sempre antecedidos de aquecimentos e alongamentos, os alunos passaram a se mostrar mais aberto ao jogo e ao contato com o outros. Afinal, o riso ativado, foi proporcionado pelo ato de imitar, de forma exagerada, algumas figuras sociais no momento necessário de passar o coelho para o colega.

O exagero também foi elemento primordial e potencial na construção das ações cômicas. O exagero, aliás, desenvolvido por todos através do exercício do coelho, colocou os participantes em uma situação ridícula. Ao imitarem de forma ampliada e exagerada uma ação cotidiana de tentar entregar um pato a outro colega, os alunos se tornaram verdadeiros zombadores entre eles, de forma igualitária. Eles “estavam todos no mesmo barco”, e isso foi potencial e objetivo, pois naquele instante todos passaram a sentir-se ridículos e, logo, perceberam que podiam ser engraçados. Surgiu, então, a comicidade a partir de um exercício que tinha como ponto de partida trabalhar e compreender, através da ressignificação do corpo e da palavra, elementos cômicos muito utilizados pelos palhaços em suas façanhas.

Para Lecoq (2010), a etapa de zombar do colega e se sentir na posição de quem é motivo de piada é parte importante para a compreensão prática da palhaçaria. Em seu livro, o autor aponta como o corpo poético está ligado a uma pedagogia da criação teatral. O autor ainda sugere atividades práticas com esse objetivo, de estabelecer entre os alunos o estado de ridículo e de zombaria como parte integrante e importante de sua descoberta de como ser palhaço. Ele apresenta as figuras dos bufões com referências ancestrais de nossos palhaços, assim como discorre sobre algumas características trabalhadas em suas vivências durante seu processo de criação, culminando na formulação dos palhaços participantes de seus projetos, em se dá relevância, ressalte-se, ao uso de paródias. Em nosso projeto, no entanto, utilizamos outro exercício metodológico, mas com objetivos aproximados. Sobre o seu método, todavia, Lecoq diz:

A primeira etapa foi a da paródia. Consistia em simplesmente zombar do outro, imitando-o. Quando alguém anda na rua, basta imitar seu

jeito para que apareça a zombaria e a paródia. Acontece o mesmo com a voz, com o comportamento. A imitação constituiu um primeiro nível, relativamente gentil, do sarcasmo bufão (LECOQ, 2010, p. 180).

Na sequência metodológica, aproveitamos, a partir das relações com imitações desencadeadas pelo exercício prático inicial, noções sobre a compreensão e a elaboração dos andados de palhaços dos participantes. Assim, a turma foi orientada a caminhar por todo o espaço da sala atentando sempre para a busca do preenchimento dos espaços vazios em “cena”.

A caminhada pelo espaço é um exercício muito natural tanto para o trabalho do ator como para o do palhaço. Durante esse andar por uma sala, os alunos foram convidados a testar suas formas de andar das maneiras mais diversificadas possíveis, seja de ponta de pé, com o calcanhar, com as partes internas e externas do pé, além de utilizarem na caminhada os planos auto, médio e baixo. Essas modificações na forma de andar transformaram totalmente a disposição e a estruturação do corpo do performer de palhaço. Assim, aos poucos, nossos estudantes foram encontrando quais as estruturas corporais criadas no exercício, quais melhor se adequaram aos seus palhaços em desenvolvimento.

Enquanto o exercício acontecia, como coordenador/docente/mestre de palhaço, orientei a análise dos corpos dos estudantes durante a ação, levando em consideração as seguintes questões: Cada forma de andar lembra quais figuras existentes em nossa sociedade? Que características comportamentais têm essas figuras? Quais das formas de caminhar melhor se adequam ao seu corpo e à sua figura cômica? Esses questionamentos foram, na realidade, portas para reflexões individuais construídas durante os exercícios, coletivamente.

A elaboração do andar de um palhaço e sua organização corporal, assim como demonstrado no projeto, é característica importante para o desenvolvimento da figura palhacesca. Uma das comprovações da importância dessa elaboração é que esse momento de descoberta estrutural do corpo e do seu caminhar é apontado também em outros estudos práticos de pesquisadores como Burnier, que em sua pesquisa sobre o treinamento para clown desenvolveu exercícios ligados às ações físicas do palhaço, destacando a prática das seguintes ações:

No contexto do treinamento para clown, desenvolvemos os seguintes exercícios. Antes de enumerá-los, devo esclarecer que muitos deles

são exercícios clássicos de clown, todos porém recriados e adaptados à nossa metodologia, por mim e pelo ator Ricardo Puccetti, ao longo de assessorias técnicas sobre o trabalho do clown a alunos de diversas partes do Brasil. 1) Ação física: a) maneira de andar; b) possibilidades diferentes de pisar (calcanhar, ponta de pé, lado externo, lado interno, nível alto, nível baixo) vários ritmos (rápido e lento) e; amplitude (grande e pequeno); c) correr; d) saltar; e) girar; f) mudar de direção (olha primeiro e depois vai; corpo vira primeiro e depois a cabeça); g) stop; h) modos de olhar; i) sentar (BURNIER, 2001, p. 213).

Quando em nossa prática os primeiros passos começaram a ser dados, literalmente, as primeiras tentativas de locomoção de forma diferente fizeram-nos ver andados muito próximos de figuras lendárias e populares da cidade, as quais se misturaram às características próprias de cada estudante, fazendo nascer andares únicos e novos em cada um dos palhaços-estudantes.

Como já citado em outros momentos desta escrita, o tempo destinado a cada aula foi nosso principal opositor. Muitas foram as vezes em que um exercício teve de ser interrompido ao som do toque da sirene para a mudança de aula. Perdemos, algumas das vezes, momentos muito importantes do processo prático, devido à conversa gerada pelo alerta ao fim de cada aula, pela conversa entre os alunos. Nesses momentos, sensações e observações individuais se tornam coletivas, distrações ocorrem. De forma direta e indireta, tudo no ambiente escolar influencia e amplia ou atrapalha a aquisição de conhecimentos, assim como ocorreu com os participantes da turma como um todo em sua busca pelo palhaço de cada um.

Enquanto professor/mestre de palhaço, foi-me necessário observar atentamente as transformações que ocorreram no corpo dos alunos durante os exercícios. Ao fim de cada trabalho, tentei memorizar certos movimentos marcantes demonstrados, certos maneirismos no corpo de algum aluno, etc., ações que às vezes passam despercebidas pelo aluno/palhaço, por estarem todos muito envolvidos nos exercícios, mas que são construções corporais potenciais para a elaboração das figuras cômicas. Assim, portanto, o professor é um observador e orientador, devendo dar dicas que podem ou não serem aceitas pelos alunos como elementos para a elaboração de seus palhaços. No fim, o professor é um orientador e as escolhas são particulares a cada aluno, num trabalho que rompe também com a visão de certo ou errado, agrado ou desagrado ao professor, um pensamento arraigado no sistema

escola convencional, mas que, em relação à figura do palhaço, ora, é dele a “última palavra” que guia sua própria vida.

Buscamos no corpo certas maneiras escondidas. Observando o caminho natural de cada um, identificamos os elementos característicos (um braço que balança mais do que outro, um pé que vira para dentro, uma barriga ligeiramente para frente, uma cabeça que pende de lado) que, progressivamente, exageramos para chegar a uma transposição pessoal. Com os alunos, busco suas próprias maneiras de clown, como Groucho Marx, Carlitos ou Jacques Tati tinham as suas, tão características. Para um clown, nunca se trata de compor externamente, mas sempre a partir de algo pessoal (LECOQ, 2010, p. 218).

Após a vivência de construção do palhaço, naquilo que diz respeito à sua formulação corporal e à elaboração da forma de caminhar de cada um deles, partimos para uma nova etapa, baseada em um tripé que uniu, durante os exercícios, conhecimentos prévios e improvisação, acerca da relação do grotesco com o escatológico.

O Tripé citado no parágrafo anterior fortalece a ideia e a compreensão da posição transgressora das ordens sociais estabelecidas por nós em nosso convívio diário. Trazemos para nossas pesquisas práticas aquilo que o ser humano esconde, apontando elementos ativadores do riso. Para isso, passamos a trabalhar focados em jogos de improviso, desenrolados sob “temáticas” e ações escatológicas e grotescas. Foi hora de colocar aos olhos do público/alunos parceiros, por meio de ações físicas sem utilização de voz, momentos vivenciados por qualquer ser humano, como necessidades fisiológicas e quaisquer outras ações “nojentas” que, na maioria das vezes, fazemos apenas em espaços reservados ou escondidos, mas que, para o palhaço, podem ser mostrados sem medo de negações ou vergonha, pois em seu mundo “tudo pode acontecer” e ser visto como normal e natural. Afinal, quem não defeca, vomita, toma banho, limpa o nariz, faz sexo, etc.?

O jogo de improvisação surge não apenas nessa etapa. Na realidade, a improvisação como base para a performance de palhaço vai estar presente em todos os momentos dos exercícios práticos, em alguns sendo foco principal de atenção, e em outros, como o caso do trabalho com o escatológico, unindo-se metodológica e

propositadamente a outros temas, pois a todo momento o palhaço se encontra em estado possível de desenvolver algo a partir do improviso.

Essa relação estabelecida com ações escatológicas e grotescas também se apresenta como base para a pesquisa em palhaço nos momentos de treinamento de Burnier, que os comprehende como estímulos integrantes aos estudos de possibilidades de ações físicas.

Estímulos: a) escatológicos: vontade de peidar, cagar, mijar, fome, limpar o nariz etc; b) emotivos: ódio, amor, prazer, dor, tristeza, alegria, medo, choro, timidez etc; c) imagético: andar no deserto, na floresta, passeio no zoológico, casa mal-assombrada etc (BURNIER, 2001, p. 213).

Os estímulos trabalhados por Burnier foram, em partes, também utilizados por nós no projeto “LCE”. Eles tiveram como objetivo, entre outros, colocar o aluno/palhaço no estado de liberdade e atenção necessária a uma boa performance no palco. À medida que os exercícios não tinham um texto fechado, mas roteiros iniciais a serem improvisados, colocando o aluno/palhaço em um estado de liberdade cênica, a situação ampliava a compreensão prática sobre esse estado de jogo existente e necessário ao palhaço.

Os treinamentos sobre o improviso e o escatológico no projeto se desenvolveram a partir das seguintes orientações: pela primeira vez os alunos/palhaços se viram em cena solitários, sozinhos, sem amarras. Um a um, os discentes foram até o centro da sala com o objetivo de fazer o público (seus colegas de projeto) rir, utilizando-se dos direcionamentos dados pelo professor, como foco na utilização do grotesco e do escatológico em cena. Afinal,

Um trabalho técnico é conduzido com relação aos gestos proibidos, aqueles que o ator nunca pôde expressar em sua vida social. “Ande corretamente!”, “fique reto!”, “Pare de mexer no cabelo!”. Tantas injunções que fazem com que alguns gestos fiquem no fundo do corpo da criança, sem nunca poderem ser expressos. Esse trabalho, bem psicológico, dá ao ator uma maior liberdade de jogo. É útil que os alunos tenham essa experiência de liberdade, que se encontrem sem defesas naquilo a que chamo primeiro clown (LECOQ, 2010, p. 218).

Durante o exercício misturaram-se entre os estudantes as sensações de liberdade, medo e ansiedade. Os mais agitados gostaram da sensação de ser o foco

da atenção, momento de exibicionismo para alguns e de terror para outros. Assim, foi necessário lembrar a cada instante que sempre que todos passassem por aquela situação de cena, ser “ridículo” em público, o clown ressaltava o indivíduo em sua singularidade, desmistificando “a pretensão, de cada um, de ser superior ao outro” (IDEM, p. 219). Ao serem públicos, os alunos tiveram a oportunidade de observar o que daquelas ações foi bom para o desenvolvimento da comicidade, em que momento suas ações não foram feitas à vontade, qual intencionalidade não funcionou, em qual momento o palhaço fez o que estava sendo proposto e em qual ele fingiu fazer algo.

A grande dificuldade consiste em encontrar de cara a dimensão justa, em interpretar verdadeiramente sua pessoa, ser um clown – e não “fazer um clown”. Se ele entra no espetáculo de seu próprio ridículo, o ator está perdido. Não se representa um clown, é preciso ser, como quando nossa natureza profunda vem à luz, nos primeiros medos de infância (IBIDEM, p. 217).

Como a metodologia de nosso projeto se estruturou de forma progressiva, foi necessário ao docente estar sempre atento para que os alunos, ao experienciarem cenas solitárias, não perdessem de vista os elementos já trabalhados e construídos anteriormente, em níveis físicos e psicológicos, como o andar, os trejeitos do corpo, etc., temas já abordados de forma teórica e prática, mas necessários naquele momento de jogo de serem ressaltados. Assim, ao fim do exercício realizado por cada aluno, discutimos o que aconteceu em cada cena, o que funcionou para o nascimento da risada ou não. Nosso colega em cena foi palhaço ou fingiu ser um? Quais as diferenças que ocorrem na cena ao ser e ao fingir ser a figura trabalhada?

Na sequência dos exercícios práticos, após trabalhar o andar, a estruturação do corpo e as improvisações individuais a partir dos estímulos escatológicos e grotescos, passamos o foco ao jogo de dupla em cenas cômicas, característica de grande relevância nas atuações de palhaços. Referimo-nos, claro, à relação de poder estabelecida na atuação entre clown branco (escada) e augusto.

Para o trabalho de improvisação em dupla, utilizamos um exercício com objeto, uma vassoura. Como orientação para o desenvolvimento do jogo, foi dito aos alunos que não utilizassem a oralidade durante o trabalho. O fato de não utilizar a oralidade nesse exercício deu-se por causa de alguns objetivos concretos e pedagógicos. O primeiro diz respeito à compreensão prática da relação

comunicacional com o público e/ou com um parceiro de cena, sem a utilização da fala, pois a negação da fala foi característica discutida e analisada em momentos anteriores do projeto, por aparecer na forma de trabalho de alguns palhaços estudados. Assim, os discentes passaram a compreender as dificuldades encontradas nessa forma cômica de comunicação não oral.

Durante o exercício em dupla, foi necessário relembrar sempre aos alunos que “O público está ali, e é para ele que tudo é feito! Ele faz parte do jogo!”. Em várias ocasiões, o público nos envia estímulos para a performance, que podem e devem ser utilizados durante o exercício e, consequentemente, em cena.

O clown se alimenta dos estímulos que vêm de seus espectadores, interagindo com eles, numa dinâmica de ação e reação. Essas interações com os espectadores e também com outros clowns significa uma possibilidade de alteração da sequência das ações do clown (BURNIER, 2001, p. 219).

O exercício da vassoura se estruturou a partir da concentração nesse objeto, na preocupação de estímulos como ação e reação, na triangulação e no jogo com o parceiro, numa crescente de emoções. Primeiramente, foram formadas duplas. No momento de se formá-las, como professor/mestre de palhaço, arbitrária e aleatoriamente, por questões práticas, dei caminho a esse processo. Dividi os alunos a partir das características de augustos e brancos já observados até aquele momento da iniciação, embora em determinados instantes do exercício as posições de jogo mudassem, para que os dois alunos de cada dupla passassem pelas experiências de ser branco e agosto em cena.

Após a divisão das duplas, iniciamos a ação pondo uma vassoura no centro da sala. Ao entrar, vagarosamente, o primeiro palhaço em cena, tendo sido dada a orientação aos alunos de lembrar-se de que havia ali um “público”, sendo necessário, portanto, estabelecer uma relação inicial com ele ao lidar com o objeto, foi-lhes explicado que a isso dá-se o nome de triangulação.

Essa relação baseada nesse tripé relacional durante a desenvolvimento da cena é melhor compreendida ao ser explicada ou já experienciada pelos palhaços/alunos. Também são bases importantes a serem trabalhadas e compreendidas de forma prática por eles a ação, a reação e o tempo cômico. Essas formas de atuação são baseadas na relação triangular, sendo primordial para o bom desempenho de um palhaço em sua empreitada na busca do riso. Na realidade, a

triangulação se mostra como técnica que influencia diretamente no momento de observar, enquanto público, se a comunicação realmente se estabelece de forma direta, convincente e envolvente.

O aprendiz é orientado a fazer a técnica de triangulação percebendo a importância do trabalho corporal, sendo orientado para as questões ligadas a cena cômica no que diz respeito à ação, à reação e ao tempo cômico. Para fechar essa discussão sobre os princípios vale ressaltar que as indicações cênicas, Ação, a Reação e o tempo cômico, são bases da estrutura da linguagem do palhaço de picadeiro, tudo gira em torno dessas indicações, o aprendiz é orientado a descobrir, criar e encenar o seu próprio palhaço sempre utilizando esses princípios (BORTOLETO, 2008, p. 60).

Ação, reação e o tempo cômico são elementos da encenação que só são compreendidos em sua “totalidade” ao entrar em estado de jogo de palhaço e vivenciados em estado de cena. O tempo de resposta (reação) aos estímulos, vindo de outro palhaço em cena, de uma interferência do público ou do jogo com um objeto, às vezes resulta numa piada perdida, por não ocorrer a resposta no tempo correto, seja em um jogo de palavra ou em uma resposta corporal ocorrida por estímulos diversos.

Burnier aponta em suas pesquisas para a necessidade de atenção para a necessidade de estudos práticos, que trabalhem em seu percurso ação e reação, triangulação e o jogo de dupla, propondo assim os seguintes exercícios, que deram também bases teóricas para idealizar o momento de estudo dessas técnicas e das entradas em solo e dupla.

Dupla: a) ação e reação (um de cada vez) - dupla fixa; b) tocar no corpo do colega e ambos reagem; c) anda, olha para companheiro, aproxima-se e vai para ele (o sentimento pode ir mudando) - pode ser feito por todos ao mesmo tempo, escolhendo o parceiro ao acaso e depois entre dupla fixa; d) uma cadeira para dois clowns; e) entrar no picadeiro em dupla, com sentimentos contrastantes; f) entra, faz algo e sai; g) triangulação (ação e reação); h) “bola de energia” em dupla (BURNIER, 2001, p. 214).

Durante o projeto LCE, nossa sequência artística/pedagógica iniciou-se, como já foi dito, com um solo entre palhaço e objeto (vassoura), focando nas ações, reações e triangulação. Se o estímulo vem do objeto, vejo-o, reajo a ele, mostro ao público essa reação. Se o estímulo vem do companheiro de cena, reajo a ele, revelo ao

público minha reação de forma direta, “olho no olho”, evidenciando haver uma relação entre o eu (palhaço), o outro (palhaço, objeto ou público) e o público.

Na sequência pedagógica construída e desenvolvida, após as entradas solos, encaminharam-se as entradas em duplas, a partir das duplas escolhidas. E ainda sem a utilização da voz, em cada dupla um palhaço assumiu a postura de augusto e o outro a de banco, num conflito estimulado pelo objeto em cena (vassoura). Durante o jogo, enquanto docente analisei e dei dicas quanto a performance de cada alunos, de forma instantânea, mas sem interromper totalmente ou parar o jogo. As coisas foram sendo “consertadas”, transformadas e compreendidas à medida que foram sendo desenvolvidos os exercícios de cena.

Os clowns de circo são muitas vezes um trio: o Clown branco, o Augusto e o segundo augusto. Qualquer situação envolvendo clowns impõe uma hierarquia entre eles. Isto é evidente no trio dos Irmão Marx, e também em todas as duplas: Arlequim e Brighella, o gordo e o magro.... Um é sempre apoio do outro. No teatro, a dupla me parece preferível, assim como num procedimento pedagógico, para permitir cada clown situar-se em relação a outro. Essa pesquisa sobre hierarquia é feita principalmente com o tema da brincadeira e do duplo fiasco (LECOQ, 2010, p. 218).

Após o exercício da vassoura e a análise das cenas criadas, nos encaminhamos para a construção e o desenvolvimento de novas cenas, servindo-nos agora da oralidade para a elaboração de outras ações. A partir de roteiros tradicionais de palhaços, muitos dos quais conhecidos pelos alunos, a partir das apreciações de circos populares da região e da apreciação de vídeos dessa linguagem por parte ainda dos alunos, em diversos momentos desse processo artístico pedagógico, principalmente na etapa voltada à apreciação dos palhaços e das obras circenses, refletimos sobre o próximo passo.

Na sequência didática desenvolvida, partimos para o estudo de criação de cenas, construídas a partir de reprises e esquetes clássicas do universo da palhaçaria, passadas por gerações de artistas e famílias circenses através da oralidade, mantendo vivas essas histórias, para serem ressignificadas e reconstruídas por cada palhaço que as interprete. Burnier, a propósito, aponta essa prática de utilização de roteiros básicos para as interpretações e improvisações dos palhaços como referências advindas da Commedia dell’ arte:

A commedia dell’ arte era baseada num roteiro (*canovaccio*), que serve como suporte para que os atores improvisassem. Esse roteiro não era um texto estruturado: indicava apenas as entradas e saídas dos atores, os monólogos, os diálogos, episódios burlescos, os cantos e danças (BURNIER, 2001, p. 207).

Foi a partir de roteiros básicos, que se encontram guardados na história oral do circo e da palhaçaria, e em alguns registros publicados, como no caso do livro “Palhaços” de Mário Fernando Bolognesi, em que ele dedica uma parte de sua pesquisa ao que batizou como “o repertório clownesco”, coletado e transrito em vários quadros clássicos de palhaços, advindos de coleta e catalogação de dados de diversos circos brasileiros, que trabalhamos textos clássicos, xerografando-os e distribuindo-os entre os grupos de trabalho dos alunos, como referências de pesquisa para o desenvolvimento das aulas práticas ligadas à construção de roteiros.

Assim como em todo processo artístico/pedagógico, o professor/mestre observou atentamente todo o andamento da construção das cenas, tendo como base os textos clássicos já apresentados aos alunos durante o percurso pedagógico como um todo. No momento de apresentar os quadros escolhidos pelos grupos de trabalhos, atentamos, como bem explica Lecoq (2010, p. 171), ao fato de que o pedagogo deve estar,...

[...] atento a dois elementos complementares: de um lado, o roteiro, a história, os pontos de passagem obrigatórios dos atores quando improvisam juntos; de outro, e isto é mais importante, ele tem de insistir no motor da interpretação. O motor, não é *o que* interpretar, mas *como* é preciso interpretar. Quais são as forças que estão em jogo? Quem puxa? Quem empurra? Quem se puxa, quem se empurra? Quem é puxado, quem é empurrado? Responder essas perguntas simples é dar uma dinâmica ao percurso. Se o roteiro for linear, de um ponto a outro, o motor será dinâmico e buscará o relevo indispensável para a interpretação. Essa dinâmica sobe ou desce, nunca permanece horizontal e, na commedia dell’ arte, ela ultrapassa os comportamentos cotidianos, para atingir uma dimensão imaginária. Não rimos, morremos de rir!

Para os estudos das reprises, a turma foi dividida em grupos, os quais escolheram seu repertorio baseando-se em lembranças de individuais de vivências em circos que já visitaram ou em reprises lidas e analisadas por eles mesmos, distribuídas através das cópias do livro “Palhaços”, de Bolognesi. Discutindo e ensaiando enquanto palhaços, ainda sem a montagem completa de sua imagem

(figurino e maquiagem vestidos por cada palhaço/aluno), mas já dividindo a função de cada um na cena, palhaço, escada etc.

Após as escolhas das esquetes e dos primeiros ensaios em grupos, apresentados diante da turma, observava-se e analisava-se o desenvolvimento dos alunos na compreensão das características específicas de uma apresentação de palhaços, a fim do melhoramento da desenvoltura de cada um em cena. Nesse momento, além disso, demos um passo importante na iniciação ao palhaço. Falo do encontro entre os alunos intérpretes de palhaços e suas figuras que chegaram a seus momentos “finais” de desenvolvimento, após um processo de transformação ritualística envolvendo o vestir da roupa e da maquiagem, concretizado no assumir uma nova identidade. Pela primeira vez, os alunos puderam assumir o nariz vermelho compreendendo sua real função, de transformar nossa forma de ver o/no mundo.

No desenvolvimento do projeto LCE, esse momento de transformação ritualística iniciou-se com as roupas escolhidas pelos alunos abertas no chão, com cada um de seus respectivos performers de palhaço ao lado. Durante o ritual, assumindo a função de mestre de palhaço, pedi para que cada palhaço observasse sua roupa, seu nariz, relembrasse suas escolhas, pensasse qual a função que cada um teria como palhaço no mundo. Tudo isso foi convocado para o espaço através de falas poéticas, canções e poemas que transformaram a atmosfera do espaço. E aos poucos, os alunos foram vestindo suas roupas, pondo seus adereços e seu nariz vermelho, assumindo sua nova função, a de fazer rir.

Essa relação e transformação ritualística do palhaço também são encontradas e referenciadas nas pesquisas de Burnier, em um exercício denominado por ele de picadeiro, que tem sua forma particular de desenvolvimento, mas que se aproxima do nosso projeto ao nos referirmos aos objetivos do exercício em um processo de iniciação pelo qual os alunos passam a compreender, na prática, o momento de ser o palhaço, assumir um novo olhar sobre o mundo, de forma verdadeira, para ao fim saber sair de sua figura. Além de marcar esse processo como um momento emocionante e reflexivo para os participantes.

Nesse sentido, o clown é como uma criança que, quando brinca, acredita integralmente em sua brincadeira: a criança não faz de conta que é o Super-Homem, ela é o Super-Homem durante a brincadeira. Depois da brincadeira, ela sabe que aquilo tudo foi um jogo. Todo o processo iniciático do clown está embasado nesta relação primitiva do acreditar e do querer (BURNIER, 2001, p. 217).

Após passar pela etapa ritualística da construção da figura do palhaço, caminhamos para um momento que se tornou auge do projeto, as saídas de rua, espaço reservado às apresentações dos conhecimentos construídos na escola, no próprio bairro em que ela está localizada. Passamos ainda por espaços como outras escolas do município, associações comunitárias, etc. Essas apresentações tiveram o objetivo de experienciar, diante de um público diversificado, o ato de apresentação dos palhaços. Burnier também ratifica em sua iniciação a necessidade e a função das saídas de rua.

Saída de rua (solitária, em grupo maiores): a) exploração do espaço físico e os objetos de rua; b) relação com as pessoas- determinar situações: fazer compras na feira, passear na praça, andar de ônibus etc.; c) dar objetivos diferentes para cada clown (de acordo com ou contrariando sua personalidade) (IDEM, p. 215).

Toda a prática de palhaço e de professor/mestre de palhaço conduzida por percurso artístico pedagógico tem sua amplitude de atuação e desenvolvimento no espaço rua, um espaço onde, ao ser colocado o aluno/palhaço, ele se depara com um estado de risco ligado ao acaso proporcionado pelas ações que podem nascer no momento de sua apresentação, o que o obriga a desenvolver sua capacidade de improviso, a pensar no momento efêmero, no estar em cena na rua, na “coisa viva”.

Assim, a partir dessa experiência de vida de professor e de pesquisador que liga a rua ao universo da palhaçaria, compreendeu-se a importância pedagógica dessa ação de estar na rua, do crescimento que ocorre em cada palhaço ao se apresentar em espaços comunitários urbanos e públicos. Além de construir uma relação importante de aproximação, entre as produções artísticas e os conhecimentos construídos na escola e sua comunidade, potencializaram-se as ações dos alunos em relação aos estudos do palhaço, gerando um espirito de pertencimento, uma noção aprofundada e vivencial relacionadas à importância da arte do palhaço em nossa atualidade, desenvolvendo nos estudantes uma reflexão protagonista e ativa no diálogo com a comunidade e nas transformações que podem ocorrer a partir da união entre escola e comunidade, através de ações artísticas e conhecimentos escolares.

Aos poucos, os alunos passaram a compreenderem o palhaço não apenas como “alguém que faz besteira para os outros rirem”, de qualquer forma, sem técnica, pesquisa ou objetivo, só para “fazer o povo rir!”. Como se sorrir, por si só, já não fosse

um elemento primordial para a vida do ser humano, como o são a alegria, o prazer, o gozo, etc. Ratificamos, então, o prazer/lugar do riso através de uma das passagens do livro “O Elogio da Bobagem”:

Muitos estudos já foram feitos sobre este fenômeno: o riso. “O Homem é o único animal que ri” – disse Aristóteles. Mas por quê? Qual a função do riso? Não vamos aqui nos aprofundar. Rimos porque é bom e isso basta. O Prazer tem sentido em si mesmo, não precisa de explicação. E aí talvez esteja um dos pontos mais importantes da figura do palhaço: sua gratuidade. Sua função social é fazer rir e dar prazer. Ele não descobre as leis que regem o universo, mas nos faz viver com mais felicidade. E esta é sua incomparável função na sociedade. Enquanto milhões se dedicam às nobres tarefas de matar, se apossar de territórios vizinhos e acumular riquezas, o palhaço empenha-se em provocar de seus semelhantes. Ele não se dedica às grandes questões do espírito nem às “altas prosopopeias” filosóficas; gasta seu tempo e o nosso como bobagem (CASTRO, 2005, p.12).

A busca incessante da figura do palhaço pelo riso se constrói a partir de vários elementos, como memória, imaginação, improvisação e movimentação corporal, os quais ajudam o performer a compor sua apresentação, “arrancando” do público risos, gargalhadas e muito prazer.

Nesse contexto, foi sempre necessário refletir junto aos discentes sobre como o palhaço não se configura apenas pelo figurino e pela maquiagem colorida, mas a partir da exploração de um conjunto de elementos que potencializam a comicidade e levam o público ao riso, como: gestualidade, imaginação, improvisação, relação aproximada com o público, estudo das cenas cômicas tradicionais, compreensão do jogo de dupla entre palhaços, a comicidade do palhaço e suas possíveis relações com o grotesco, com o escatológico, com sua construção imagética (figurino e maquiagem) etc.

Retornando passagens sobre a indumentária de palhaços, em nosso processo demos prioridade à observação crítica da maquiagem e do figurino de vários palhaços conhecidos pelos alunos, como Fuxiquinho, Rolinha, Babalu, etc., além de outros que novos a eles. Na sequência, apresentamos algumas imagens de palhaços utilizadas para a análise dos alunos:

Imagen 16 – Dupla de palhaços potiguares Espaguete e Ferrugem.



Fonte: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/um-reforco-no-picadeiro/171729>.

Imagen 17 – Palhaço Gravatinha, da Cia. Arte e Riso.



Fonte: Acervo Particular do pesquisador.

Imagen 18 – Palhaço Fuxiquinho.



Fonte: <http://blogdjainidesouza.blogspot.com.br/2013/02/ta-na-hora-o-palhaco-fuxiquinho.html>.

Acesso: 16 de maio de 2018.

Imagen 19 – Palhaço Lombriga (Professor Emanuel).



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Aos poucos, observando as imagens de palhaços de diversos corpos e formas imagéticas distintas, como docente, respondi aos questionamentos dos discentes e instiguei-os a buscarem construir reflexões e gerar novos questionamentos que contribuíssem para a compreensão do estudo do universo do palhaço.

Dentre as informações conceituais as quais foram sendo ressaltadas para os alunos a partir de seus questionamentos nascidos durante o decorrer das aulas, foi necessário reexplicar como cada palhaço é diferente, pois “[...] entender esse universo é adentrar no cotidiano dos palhaços, suas histórias, suas criações, seus símbolos e seus signos teatrais.” (BORTOLETO, 2008, p. 53), já que cada um deles constrói suas características físicas e imagéticas através da utilização de acessórios e adereços construídos a partir de pesquisas em inter-relação com sua performance de palhaço e sua própria existência. Para o autor acima citado, essa performance se dá permeada de

[...] criações corporais, invenções, elementos cênicos e de diversas sequências de movimentos cômicos que conduzem o público ao riso. A partir de procedimentos técnicos e criativos próprios desse universo, a criação da personagem palhaço, é experimentada e levada ao picadeiro em forma de cena cômica sendo a gestualidade, a memória, a imaginação, a improvisação, uma das principais fontes de criação e de construção cênica do palhaço (IDEM).

Entre as influências adquiridas por uma pessoa ao estudar e construir seus conhecimentos sobre palhaço, deparamo-nos historicamente em nossas bases populares com a referência ao mestre de palhaço, função que na tradição circense geralmente é assumida por uma pessoa mais velha da instituição ou da familiar que carrega consigo conhecimentos práticos e teóricos sobre essa forma artística, seja esse conhecimento construído e repassado através da oralidade e das relações vivenciais com outras pessoas que assumiram essa função artística e social, em que essas relações entre mestre e aluno são compreendidas como processos, tal qual o ritual de iniciação necessário para qualquer aprendiz de palhaço, seja na forma de estudo em escolas, de vivências em oficinas de palhaços, disseminadas em nosso país. Sobre esse ritual de iniciação à arte da palhaçaria, Bortoleto (2008, p. 58) explicita:

A feitura de um palhaço é um ritual de iniciação e como todo ritual de iniciação requer uma orientação consistente sobre o processo de

descoberta criação e encenação do palhaço no picadeiro. Através desse ritual de descoberta é que o aprendiz vai compreender o estado de ser necessário para a iniciação, percebendo a complexidade que tem uma criação de um palhaço. Para dar início a feitura é necessário compreender e assimilar os princípios conceitos e procedimentos ligados a linguagem e representação cômica dos palhaços de picadeiro, como também, fazer uma relação desses conceitos com a vida cotidiana e pessoal. Para fazer a iniciação é necessário a presença de um mestre de picadeiro professor de palhaços, que se torna figura responsável pela iniciação do aprendiz no picadeiro. Sua função é importante porque deflagra o processo de descoberta e criação do palhaço, ao mestre cabe a missão de mostrar o contexto da linguagem do palhaço, a história, a tradição e a origem dos palhaços brasileiro.

Ainda sobre esse ato de iniciação à palhaçaria, Burnier (2001, p. 209) afirma que:

O uso de máscaras, nesse caso, requer um processo iniciático. Assim como nos processos iniciáticos encontrados em povos indígenas, como por exemplo os ritos de passagem da adolescência para a vida adulta (em que o jovem se submete a uma série de provas penosas, difíceis e dolorosas), ou de adesão a sociedade secretas como maçonaria, o clown, por também ter uma máscara (o nariz e a maquiagem), passa por algo similar. Ser um clown significa ter vivenciado um processo particular, também difícil e doloroso, que lhe imprime uma identidade e o faz sentir-se como membro de uma família. Um clown, quando olha nos olhos de outro, encontra algo que também lhe pertence, que os une, que constitui uma cultura comum entre eles e que somente outro clown sabe o que é.

A construção da figura do palhaço é, para muitos pesquisadores e estudiosos da área, uma iniciação baseada em um ritual, não se tratando de um ritual religioso, mas de um rito que busca o encontro do performer consigo mesmo, e consequentemente com a personagem a partir do processo de criação desenvolvido, sistematizado ou não, por um ou mais mestres¹³ de referência para o iniciante, o qual

¹³ Em alguns momentos do texto, coloco-me como mestre de palhaço, não me colocando, porém, como mestre enquanto referência acadêmica, mas como algo dado a pessoas que facilitam processos de ensino e aprendizagem sobre palhaço. Assim, mestre de palhaço passa a ser aquele que, a partir de seus conhecimentos acadêmicos ou de vida em palhaço, se torna “professor” dessa arte, ou melhor, mestre de palhaço.

busca construir no corpo essa nova máscara artística e social no picadeiro da arte e da vida¹⁴.

Em nosso projeto, a função de mestre foi dividida entre o professor da disciplina de Arte, que pensou metodologias sistematizadas para a construção de conhecimentos sobre o palhaço, e também através da relação direta com artistas que dedicaram sua vida à arte da palhaçaria, como, por exemplo, no momento do projeto em que realizamos o evento “O Circo na Escola”, o qual contou com a presença de palhaços de circo, de rua e de artistas de outras técnicas circenses, como palhaço Cuz-cuz, Bole-bole, Lombriga, entre outros, que dialogaram sobre os seus conhecimentos com os participantes do evento pedagógico.

Aprender/ser palhaço no espaço escolar exigiu que o aluno passasse anteriormente pelas técnicas circenses comentadas anteriormente (corda bamba e malabares), para então, a partir daí, construírem seus personagens, darem vida a seus palhaços, posto que tais técnicas os auxiliaram na construção desses personagens e, consequentemente, na compreensão e prática de cenas cômicas, desenvolvidas e apresentadas pelos alunos após cada um vivenciar o processo individual coletivo de elaboração de seu palhaço.

Para ratificar tal construção de personagem palhacesto, em especial no espaço escolar, Bortoleto (2008, p. 54) ajuda a pensar que

O palhaço surge entre a observação e absorção de várias outras técnicas presentes em outras especialidades circenses e transformadas em movimentos cômicos, uma vez que o palhaço utiliza elementos dos números clássicos do circo para fazer a paródia dentro das esquetes no picadeiro.

Assim, a construção de conhecimento sobre palhaço no projeto “LCE”, ratificada pela citação de Bortoleto (2008), ajuda a pensar a importância de todo o conhecimento adquirido anteriormente pelo alunado para a elaboração de cada palhaço, para a composição da máscara de cada aluno participante.

A compreensão sobre a relação existente entre a figura do palhaço em processo de construção de conhecimento e a identidade de palhaço por parte dos alunos em cada um daqueles corpos pode ser comprovada através da fala do discente

¹⁴ É necessário salientar que nesta pesquisa, ao aludir ao termo picadeiro, referimo-nos ao espaço de atuação dos palhaços, seja ele rua, hospital, escola, etc., sem restringir esse espaço de atuação ao circo.

A, em um vídeo produzido pela revista Nova Escola ser veiculado na entrega do prêmio Educador Nota 10¹⁵, quando do momento da construção prática do figurino e da maquiagem tal aluno justifica as mudanças ocorridas em seu figurino como escolhas alicerçadas na busca de encontrar algo que o representasse enquanto ser humano, em sua identidade de palhaço, além de ampliar seu potencial cômico, como assegura ele em seu comentário: “Poxa, esse figurino não combinou comigo, vou fazer uma coisa que chame atenção!” (ALUNO A).

Como “professor de palhaço”, no momento em que iniciamos as reflexões e os estudos práticos da linguagem da palhaçaria, tivemos sempre como objetivo conduzir nossa pesquisa rumo à iniciação de novos palhaços, sendo que eu assumi a figura de mestre de picadeiro para aqueles possíveis novos palhaços, numa aprendizagem que valorizou o já conhecido, a troca de experiências, em que o ato de educar deu-se num processo de mediação e de relação horizontal entre quem ensina e quem aprende, envolvendo todos os indivíduos na mesma coletividade e fazendo-os “acontecer para a vida”, mediando criticamente suas próprias relações entre o fazer/ser, entre o si e o outro, entre o eu e o mundo.

Desse modo, podemos fundamentar a ação de ensinar e aprender/ser palhaço com as reflexões de Paulo Freire (1996, p. 25-6).

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar [...].

Para Freire (1996), aprender é um ato de encontro entre pessoas mediado pelo mundo. Desse modo, é preciso ressaltar a riqueza entre o ensino e a aprendizagem que habita no fato de se dissipar o próprio paradigma da relação aprendiz-mestre. Porque o aprendiz não é objeto da manipulação de um sujeito que supostamente apreende um conhecimento a ser alcançado. Na verdade, mestre é aquele que professa, que dá o testemunho de sua experiência, de seu conhecimento, de sua visão de mundo. Não é diferente do aprendiz, que numa perspectiva conjunta e co-

¹⁵ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=jjfkqKqU7is>

participativa, no processo de ensino e aprendizagem, também professa os seus conhecimentos.

Entendemos que o ato educativo no processo de ensino e aprendizagem desses alunos participantes do projeto supracitado nos fez pensar numa educação não burguesa, independente do âmbito escolar; uma educação em que se valoriza a oralidade e a gestualidade. Dessa forma, essa educação, pautada na experiência, remete-se a uma preparação para o viver. Viver em conjunto, gerando experiências a partir da convivência, da possibilidade de lidar com o imprevisível, com as situações novas e as contradições que porventura apareçam no coletivo. Desse modo, todos aqueles alunos aprendizes de palhaço eram já portadores de sabedoria, contribuindo na construção de um laço que é ao mesmo tempo educacional e social, colaborando para reforçar os laços de pertencimento.

2.1. Luzes na ribalta: o picadeiro pedagógico extrapola os muros escolares

Como anunciado no primeiro parágrafo deste capítulo, o projeto “LCE”, objeto de investigação desta dissertação, ganhou as páginas¹⁶ de alguns jornais, TVs, sites e revistas especializadas no campo da educação e do entretenimento, ao ser um dos vencedores do Prêmio Educador Nota 10, no ano de 2014.

O referido projeto concorreu nessa premiação com tantos outros projetos exitosos desenvolvidos no espaço escolar. Para concorrer ao prêmio, relatamos o percurso pedagógico do “LCE”, desenvolvido no ano de 2013 na Escola Maria de Lourdes Bezerra. Tal relato ficou entre os dez melhores projetos desenvolvidos por professores da Educação Básica brasileira, recebendo assim o louvor de ser premiado. Esse e os demais projetos vencedores nessa edição foram anunciados no site¹⁷ da premiação, como evidenciado na imagem 20, trazendo em destaque a frase: “Professor, a profissão que forma todas as profissões”.

Imagen 20 – Divulgação da premiação site Prêmio Educador Nota 10.



Fonte: Site oficial Prêmio Educador Nota 10. Acesso em 16 de maio de 2018.

Esse prêmio, saliente-se, é considerado um dos mais importantes da Educação Básica Brasileira. Criado em 1998, reconhece professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e também gestores escolares de todo o país que desenvolvem atividades consideradas exitosas, transformadoras do processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. De acordo com as informações

¹⁶ Registra-se a divulgação do Projeto “Lugar de Circo é na Escola” no Jornal Tribuna do Norte, nos sites da Fundação Vitor Cevitta e do Portal da Educação, além da Revista Nova Escola.

¹⁷Link do site oficial: <http://www.fvc.org.br/educadornota10/>.

apresentadas no site da premiação, aproximadamente 3.500 educadores, professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos de diversos segmentos de ensino inscrevem seus trabalho a cada edição, em diferentes áreas de conhecimento. A comissão selecionadora é composta por profissionais da educação, especialistas nas diversas disciplinas que analisam todos os trabalhos recebidos e premiam os dez melhores projetos de educadores a cada edição.

O prêmio colocou em foco, em nível nacional, as possibilidades pedagógicas proporcionadas pelo circo no ambiente escolar, não apenas como suporte para a compreensão de outras disciplinas e conteúdo do ensino fundamental, mas como conteúdo programático do componente curricular Arte com o objetivo de compreender a história dessa arte milenar, ver apresentações da linguagem artística e vivenciá-las de forma prática, para assim construir reflexões acerca do circo através do percurso pedagógico desenvolvido em sala de aula. Nessa perspectiva, concordamos com Parâmetro Curriculares Nacional (1998, p. 05) quando diz que devemos “[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outras nações”.

Extrapolando os muros escolares e ganhando outros espaços, o projeto “LCE” foi objeto de notícia por trazer a temática do circo e da palhaçaria como um dos conteúdos do Teatro que pode e deve ser ensinado na escola.

Em uma das entrevistas feitas sobre o supracitado projeto, Barbosa (2014, p. 71) destacou sua relevância na revista Nova Escola. O autor disse que “O circo reúne as artes do corpo, performáticas e visuais, por isso é importante trabalhá-lo na Escola”.

A escolha dos elementos estudados no universo do circo e da palhaçaria e as metodologias empregadas foram bem avaliados na premiação como um percurso salutar para a construção de conhecimento e informação sobre essa arte milenar, confirmada através da fala de uma das analisadoras da comissão que avaliou os projetos ligados ao componente curricular de Arte no prêmio “Educador Nota 10”. Eis o que relatou Monique Deheinzelin, no portal do site “Todos pela Educação”¹⁸, referindo-se ao percurso desenvolvido pelos participantes do projeto supracitado e à escolha pela Abordagem Triangular para seu desenvolvimento:

¹⁸Link da entrevista: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33819/respeitavel-publico-lugar-de-circo-e-na-escola/>.

Na estruturação do projeto, Emanuel utilizou a proposta metodológica de Ana Mae Barbosa, educadora brasileira em Arte-educação. A proposta Triangular, como é chamada, propõe que o ensino de artes seja encarado como um processo de três etapas: contextualização histórica, apreciação e produção- não necessariamente nessa ordem. A proposta triangular difundida no ensino de artes (...), mas sofre um problema frequente da má realização da etapa de apreciação: Emanuel, entretanto, encontrou um bom caminho para contornar essa dificuldade. “Ele fez algo muito acertado para essa etapa que foi criar uma boa situação problema; contrapondo, na esfera do circo, o popular e o erudito (DEHEINZELIN, 2015, S/P).

A analisadora citada ressaltou a importância da escolha do professor no momento de pensar o projeto e seus métodos, objetivos, etc., além de apontar a utilização da Abordagem Triangular como acertada, mesmo salientando que existe uma dificuldade de alguns professores que utilizam tal abordagem no que diz respeito à etapa de apreciação, que em nosso percurso do projeto “LCE” se baseou no contraponto, nas diferenças e semelhanças entre os círcos populares e os círcos modernos.

Ainda sobre a fala de Deheinzelin (2015, S/P), é necessário destacar:

O projeto conquistou de maneira tão completa os alunos, que alguns deles adotaram a palhaçaria como atividade profissional. [...]. Outro ponto positivo foi o vínculo estabelecido entre os alunos e a instituição escolar. Mesmo com o término do ano letivo e a mudança para uma escola de Ensino Médio, muitos estudantes retornam à escola Maria de Lurdes para ensinar o que aprenderam com Emanuel.

Como se pode ver na fala de Deheinzelin, os laços de pertencimento desses alunos à escola permaneceram mesmo quando eles mudaram de instituição, obedecendo ao ciclo natural da educação básica brasileira.

Cabe retomar a análise diagnóstica comentada em parágrafos anteriores, pois ela foi destacada na matéria da revista Nova Escola, denominada “A Palhaçada que Virou Conhecimento”, como evidenciada na imagem 21.

Imagen 21 – Reportagem sobre o Projeto “Lugar de Circo é na Escola”.



Fonte: Publicação da revista Nova Escola

Essa matéria, escrita pela repórter Anna Rachel, evidenciou a importância de refletir sobre o que é desenvolvido por um professor na sala de aula a partir da utilização do questionário diagnóstico. Eis um excerto:

Para dar início à sequência didática, os estudantes responderam um questionário sobre quais representações artísticas havia no município, quais já tinham visto e o que gostariam de aprender. Eles quiseram saber sobre o circo, bastante presente na localidade- grupos populares costumam montar tendas perto da escola (REVISTA NOVA ESCOLA, 2014, p. 71).

A revista Nova Escola também ressaltou a utilização e a importância de se ter referências teóricas utilizadas para o desenvolvimento do projeto, tanto minhas referências enquanto docente, como as coletadas e utilizadas pelos alunos em sala de aula.

As primeiras aulas foram dedicadas à contextualização histórica do circo. Para isso, o educador criou um material de consulta sobre o assunto para a garotada, já que não havia algo do tipo na escola. Ele pesquisou imagens e informações em diversas fontes, como o livro palhaços, de Mario Fernando Bolognesi [...] e organizou tudo em uma apostila, distribuída em classe (IDEM).

Cabe pontuar que os meios midiáticos que publicaram as reportagens sobre o supracitado projeto evidenciam a metodologia utilizada no processo educativo, pedagógico e estético. Assim, destaca-se a Abordagem Triangular como uma das possibilidades de se ensinar Teatro na escola.

Vale citar que um jornal de grande circulação no Rio Grande do Norte também evidenciou a importância do mesmo projeto, desenvolvido em escola da rede pública de ensino do estado, como pode ser verificado na imagem abaixo:

Imagen 22 – Reportagem sobre o Projeto “Lugar de Circo é na Escola”.



Fonte: Jornal Tribuna do Norte, 2014. Disponível em: www.tribunadonorte.com.br. Acesso em agosto de 2016.

A reportagem exalta a experiência exitosa desenvolvida na escola de educação básica pública e traz como manchete a afirmação de que o professor de Arte em destaque é nota 10 no país. A matéria também relata a importância da ida do circo popular às cidades mais distantes da capital, e tal importância fica evidenciada na fala dos alunos, quando do estudo do circo tradicional em sala de aula.

Segundo falas de alunos, esses circos geralmente montam suas lonas nas proximidades da Escola Estadual Maria de Lourdes Bezerra, fato que os aproxima dessa forma espetacular. Aproveitamos, à época da coleta das falas, para falar sobre o circo tradicional, suas características e origem, conforme escrito em parágrafos anteriores desta dissertação. Também tivemos a preocupação de, ao tratar dessa temática, fazermos relação com a vivência dos discentes com essa arte milenar e do lugar reservado a essa arte na contemporaneidade, em especial naquela cidade.

A reportagem também enfatiza o trabalho pedagógico desenvolvido pelo projeto e a preocupação do professor em ser mediador do processo de ensino e aprendizagem, em apresentar aos alunos outras formas espetaculares de circo, a exemplo do circo contemporâneo. Eis um excerto da matéria veiculada pelo Jornal Tribuna do Norte em 08 de julho de 2014:

Tinha-se como propósito apresentar aos alunos dois universos de circos diferentes, “um bem conhecido dos mesmos, o circo popular, grande atrativo da cidade quando montado no espaço do antigo lixão situado no bairro onde a escola é localizada, e o outro, o circo moderno através dos estudos do Circo de Solei, distante de suas realidades e para muitos totalmente desconhecidos, mas capaz de ser entendido e estudado” (TRIBUNA DO NORTE, 08/07/2014).

Se um de nossos objetivos no projeto foi também gerar a discussão e a compreensão do circo como patrimônio cultural, além de ampliar o entendimento dessa arte como parte de nossa identidade cultural e sua importância artística, como não discutir onde estava o respeito a essa manifestação artística ao permitir ser montado o circo em um espaço sem o mínimo de condições adequadas de higiene, água encanada, com riscos de saúde para os artistas circenses? A partir de debates intermediados por questões relatadas anteriormente, os alunos passaram a desenvolver uma relação de pertencimento ao universo dos artistas circenses, pois além de discutir questões técnicas, de convívio e organizacional do circo tradicional, eles passaram a analisar o descaso também com o bairro e com a comunidade.

Compreender o espaço reservado aos circos populares em sua cidade também inclui a relação de estruturas de classes existentes em cada local, o que reverbera na escola, na cidade e na vida de cada um dos alunos. As dificuldades por que passam os circos populares ao se instalarem na cidade são bem próximas das dificuldades passadas pelos alunos e familiares no bairro, sem o menor respeito por parte do poder público e das classes sociais “mais abastadas”.

Trabalhar uma arte popular, de relação comunitária aproximada, passa pela busca da compreensão de que a arte está viva e pulsante em todos os espaços, intervindo diretamente na comunidade. No entanto é necessário atentar para que haja ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o circo popular, tendo que ser feito um paralelo entre o popular e o erudito, através do entendimento de diferenças e semelhanças encontradas entre os circos tradicionais e modernos.

Dadas as explicações dos conceitos de arte popular e arte erudita, de circo popular e de circo contemporâneo e de como os alunos podiam se apoderar de sua arte, muitas vezes desvalorizada, inclusive no espaço escolar, com tudo isso eles passaram a valorizar a arte popular sem desconsiderar os conhecimentos da arte dita erudita. Foi necessário um processo bem planejado, mas espontâneo, para que eles pudessem ter elementos de juízo de valor para entender que a arte popular é tão importante quanto a erudita. Julgamos importante, nesse sentido, ler as palavras de Barbosa (2003, p. 20) acerca desse entendimento:

Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isso não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes populares o acesso à cultura erudita. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são códigos dominantes- os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do “outro”. A mobilidade social depende da interrelação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular.

Importante destacar que a autora nos fala de um empoderamento de nossa arte sem desconsiderar outras artes tidas como eruditas e também que a

aprendizagem gera conhecimento. No projeto supracitado não se descartou a arte popular nem a arte erudita. Ambas foram apresentadas como possibilidades de conhecimento e problematizadas a partir da contextualização e fruição de circo popular e do circo contemporâneo, a exemplo daqueles vistos pelos alunos “*in locus*” e da apreciação em vídeo do *Cirque du Soleil*.

Corroboramos com o pensamento de Barbosa (2003) e ratificamos as afirmações contidas na reportagem, através de Deheinzelin (2015), quando ele nos diz que LCE, como pode ser visto na imagem 23, veiculada no site Todos Pela Educação em 26 de maio de 2015 e comprovada no trecho da citação abaixo:

[...] o ensino de artes não deve se limitar a um tipo de arte, mas sim ofertar diversidade. “Trabalhar apenas com o que é acessível, acaba mantendo as pessoas onde elas já estão. O interessante é problematizar. O Emanuel não confinou os meninos na cultura popular, mas trabalhou a cultura do circo de maneira mais abrangente e teórica”, explica.

Imagen 23 – Respeitável público: lugar de circo é na escola.

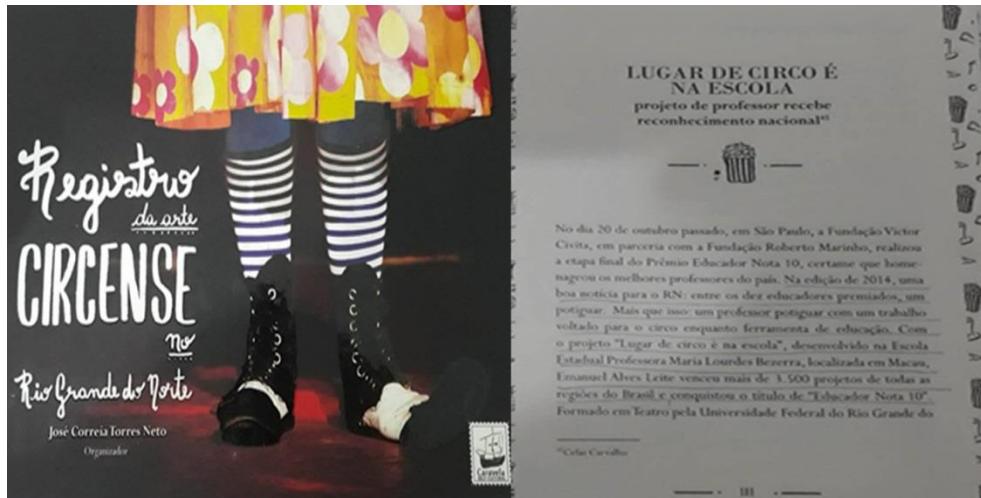


Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br>.

Ainda, para além dos muros da escola e dos campos direcionados à pedagogia, é preciso citar, pela relevância, a escrita de um artigo no livro “Registro da Arte Circense no Rio Grande do Norte”, em que se relata o processo pedagógico do projeto, conforme imagem 24, ratificada na minha fala, dada como entrevista a um dos organizadores do livro: “Começamos o que denominamos de ‘LCE’, pois era assim

que me sentia falando de circo na escola, em casa! [...] os alunos aprendiam e eu também construía novos conhecimento sobre o circo [...]. (CORREIA, 2015, p. 183).

Imagen 24 – Registro da Arte Circense no Rio Grande do Norte.



Fonte: Excerto do livro Registro da Arte Circense no Rio Grande do Norte, 2015.

Dessa forma, creio que o projeto supracitado e objeto dessa dissertação, ao extrapolar os muros da escola, contribuiu para refletir o circo e a palhaçaria como conteúdos que podem e devem fazer parte do currículo de Artes no espaço escolar.

A partir da experiência aqui relatada, defendemos que o currículo dialogue com os interesses do alunado, uma vez que o conhecimento da Arte/Teatro no espaço escolar deve considerar as experiências culturais dos alunos, possibilitando que eles conquistem o prazer do diálogo possível sobre o conteúdo e compreendam a linguagem que vigora nesse universo particular, bem como que sejam capazes de compreender a linguagem do teatro em suas variadas formas, e em especial, a do circo, como uma área de conhecimento e saberes necessários presentes nas experiências que os proporcionam, não circunscritos apenas como suplementos a outras formas de apresentação dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse percurso de escrita dissertativa tendo como objeto de análise o projeto artístico/pedagógico “Lugar de circo é na escola”, na busca de responder, a partir dessa experiência, os seguintes questionamentos: Por que estudar circo e palhaço na escola? Qual o potencial de uma ação como essa no contexto escolar? É possível ensinar a ser palhaço? Que possibilidades metodológicas podem ser utilizadas para a aprendizagem da palhaçaria na escola? Assim, após toda descrição, análise e estudo das relações bibliográficas estabelecidas, sobre os questionamentos levantados cheguei às seguintes considerações sobre as possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas para o aprendizado de circo e do universo do palhaço no espaço escolar:

Ao apresentar o percurso pedagógico metodológico utilizado no projeto “LCE”, expusemos uma das possibilidades metodológicas possíveis de se aprender Arte na escola, que é a contextualização, a apreciação e a fruição/fazer no/do objeto de estudo, em uma união alicerçada na relação estabelecidas entre teoria e prática.

Assim, sendo a ideia do percurso metodológico do projeto baseada na Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2003) e da compreensão desse docente, acreditamos que o ambiente escolar e os estudos de Arte na escola devem proporcionar, através da atuação do professor como facilitador de processos educacionais, espaços de diálogos e de utilização de metodologias diversificadas que ampliem as relações e os envolvimentos dos participantes com o estudo desenvolvido.

A resposta para o questionamento “é possível ensinar a ser palhaço?” foi, para mim, a que mais me inquietou durante o desenvolvimento do projeto e da escrita desta pesquisa. Como ensinar algo ao qual artistas dedicam uma vida toda a seu desenvolvimento, construção, reconstrução e aprimoramento de uma determinada arte? Seria eu capaz de ensinar alguém a ser palhaço? Essa arte que há anos vem sendo ensinada e mantida a partir dos ensinamentos construídos através da relação familiar e de forma oral com que as gerações mais novas aprendiam com as mais velhas se dá por uma aprendizagem da cultura.

Ao propor o conteúdo palhaço no ensino regular, não poderíamos partir da ideia de formação de artistas/palhaços apenas. Isso ocorreu como consequência do desenvolvimento dos alunos diante do percurso artístico pedagógico proposto.

Ensinar palhaço se tornando um palhaço, aprender fazendo, foi um momento de grande relevância na construção de conhecimentos relacionados ao palhaço, no entanto não foi o único procedimento utilizado, pois os conteúdos de cunho conceitual, factual e atitudinal trabalhados teriam uma menor exploração caso o projeto focasse exclusivamente na formação e no ensino prático de palhaço. Assim, podemos dizer que o professor de Arte no ensino fundamental, baseado em nossa experiência, deve dar base, a partir do percurso metodológico proposto, ao ensino “não apenas” do ser palhaço, mas do ler, compreender, relativizar, contextualizar e refletir sobre a palhaçaria e suas possibilidades no espaço escolar.

Enquanto professor, apostar em um percurso metodológico baseado em um processo em que utilizamos o híbrido entre as artes como forma de mescla de procedimentos, utilizando desenhos, filmes, poemas e músicas, gera a cada momento do processo uma novidade, algo “diferente”. Eu sempre chegava para retirar dos alunos seus conhecimentos prévios, retirá-los do estado de conforto, proporcionando um desequilíbrio gerador de novas reflexões e conhecimentos.

Assim, a experiência desenvolvida com a palhaçaria no espaço escolar contribuiu para a formação/conhecimento daqueles alunos que não tinham nas aulas do componente curricular Artes uma vivência da tríade fazer/fruir/contextualizar com a palhaçaria.

A escrita dissertativa corrobora, de certa maneira, a experiência vivida com a palhaçaria no contexto escolar. Experiência compreendida como papel formador e parte constituidora do sujeito; experiência que não pode ser reduzida ao simples “fazer”. Experienciar no projeto escolar e nessa escrita dissertativa foi/é viver determinadas condições que dão possibilidade para que ela, a experiência, se efetive/efetivasse permitindo que algo acontecesse, tocassem, que algo sucedesse naqueles estudantes e no professor/pesquisador dessa escrita dissertativa.

Creio que as experiências vivenciadas pelos alunos no projeto já comentado no espaço escolar produziu neles novos olhares para o palhaço e a palhaçaria em particular, principalmente quando vivenciaram o fazer e quando puderam dialogar esses fazeres com a fruição e a contextualização sobre o universo do circo nas aulas de Artes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (ORG.) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**: Lisboa/Portugal: Edições 70 Lda, 1977

BERGSON, Henri. **O riso: Ensaio sobre a significação da comicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERTHOLT, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo; Perspectiva, 2004.

BOLOGNESI, Mário. F. **Palhaços**. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

BORTOLETO, Marcos Antonio; BARRAGÁN, Teresa Ontañón; SILVA, Erminia (Org.). **Círculo**: horizonte educativo. Campinas: Autores Associados, 2016.

BORTOLETO, Marcos Antonio (Org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses Círculo**. Jundiaí: Fontoura, 2008.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator**: da técnica à representação. Campinas: Unicamp, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CASTRO, Alice Vieira de. **O Elogio da Bobagem**: palhaços no Brasil e no Mundo. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.

CORDEL DO FOGO ENCANTADO. Intérprete Lirinha. **O Palhaço do Circo sem Futuro**. Independente, c2002. 2 CD. (Faixa 5).

DESGRANGES, Flavio. **A pedagogia do Espectador**. São Paulo, Hucitec, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

LECOQ, Jacques. **O Corpo Poético**: uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: Editora Senac, 2010.

MORESI, Eduardo (Organizador). **Metodologia da Pesquisa**. Universidade Católica de Brasília-UCB. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do conhecimento e Tecnologia da Informação, 2003.

PANTANO, Andreia Aparecida. **A Personagem Palhaço**. São Paulo: Unesp, 2007.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo, Perspectiva, 2005.

SILVA, Erminia. **Circo-Teatro: Bejamim de Oliveira e a Teatralidade Circense no Brasil**. São Paulo, Altana, 2007.

WALLON, Emmanuel. (Org.) **O circo no risco da arte**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

THEBAS, Cláudia. **O livro do palhaço**. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

ANEXOS