

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FREDERICO DE CARVALHO FERREIRA

PEDAGOGIA PALHACESCA: UMA POÉTICA DE ATRAVESSAMENTOS,
TRANSGRESSÕES E COMICIDADE NA ESCOLA BÁSICA

Uberlândia
2016

FREDERICO DE CARVALHO FERREIRA

PEDAGOGIA PALHACESCA: UMA POÉTICA DE ATRAVESSAMENTOS,
TRANSGRESSÕES E COMICIDADE NA ESCOLA BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Artes.

Área de concentração: Artes

Orientadora: Profa. Dra. Ana Elvira Wu

Uberlândia
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F383p
2016 Ferreira, Frederico de Carvalho, 1984-
 Pedagogia palhacesca: uma poética de atravessamentos,
 transgressões e comicidade na escola básica / Frederico de Carvalho
 Ferreira. - 2016.
 33 f. : il.

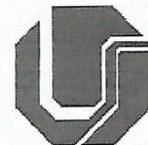
 Orientadora: Ana Elvira Wuo.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Artes.
 Inclui bibliografia.

 1. Arte - Teses. 2. Palhaços na arte - Teses. 3. Arte Estudo e ensino -
 Teses. 4. Riso - Teses. I. Wuo, Ana Elvira. II. Universidade Federal de
 Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDU: 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
Prof Artes



**Pedagogia Palhacesca: uma poética de atravessamentos,
transgressões e comicidade na escola básica**

Dissertação defendida em 23 de março de 2016.

Profª. Drª Ana Elvira Wuo – Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende – UFU

Profª. Drª. Vilma Campos dos Santos Leite – UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

**PEDAGOGIA PALHACESCA: UMA POÉTICA DE ATRAVESSAMENTOS,
TRANSGRESSÕES E COMICIDADE NA ESCOLA BÁSICA**

Frederico de Carvalho Ferreira¹
Ana Elvira Wuo²

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma reflexão crítica acerca das potencialidades transgressoras de uma pedagogia palhacesca, realizada com turmas de terceiro a nono ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de Uberlândia, durante o ano letivo de 2015. Para isso, foi realizada uma escrita espiralada, na perspectiva de múltiplos olhares e no intuito de levantar o percurso familiar, pessoal, artístico e profissional como base estrutural para a compreensão das escolhas realizadas ao longo da formação deste pesquisador e que, por sua vez, confluem na consolidação de um professor-palhaço. Os referenciais teóricos suscitados buscaram dialogar com impressões, próprias, sobre o contexto disciplinador da escola básica e os caminhos trilhados no sentido de conceber uma prática pedagógica que estabeleça a aproximação entre professor e aluno, a partir da transformação das aulas semanais em encontros poéticos e ridentes. Com a apropriação de aspectos palhacescos pelo professor e com a inserção do palhaço como figura transgressora no âmbito escolar, no que tange à proposta de construção de uma escola risonha, foi possível perceber possibilidades, construir sonhos, subverter a lógica, poetizar momentos, desconstruir o cartesianismo e eleger o riso como ritual de quebra de barreiras, aproximador de pessoas e fator de humanização das relações.

Palavras-chave: *Clown*. Experiência. Pedagogia. Riso.

**PEDAGOGÍA PALHACESCA: UNA POÉTICA DE CRUCES, TRANSGRESIONES Y
COMICIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA**

RESUMEN

¹ Professor Auxiliar do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (2015); Licenciado em Artes Cênicas/UFU – Uberlândia; Bacharel em Enfermagem/UNIPAC – Uberlândia; Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (OE, SE, IE e Adm. Escolar)/FEESU – Uberlândia; Mestrando Profissional em Artes/PROFARTES (UFU).

² Professora Adjunta do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (2014) – Doutoranda em Artes da Cena – Unicamp (2013); Graduada em Artes Cênicas – Unicamp (1993); Mestre em Estudos do Lazer em Educação Física – Unicamp (1999); Doutora em Pedagogia do Movimento – Corporeidade em Educação Física pela Unicamp (2005); Pós-doutorado em Linguística no IEL – Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp (2008- 2011).

Este artículo hace referencia a una reflexión crítica sobre el potencial transgresor de una pedagogía palhacesca, celebrada con clases del tercero al noveno grado de la escuela primaria, de una escuela municipal de Uberlândia, durante el año escolar 2015. Para este, se llevó a cabo una escritura en espiral, en la perspectiva de múltiples miradas y para presentar lo camino familiar, personal, artístico y profesional como base estructural para la comprensión de las decisiones tomadas a lo largo de mi formación y que, a su vez, convergen en la consolidación de un payaso maestro. Los marcos teóricos planteados buscaron el diálogo con mis impresiones sobre el contexto disciplinario de la escuela primaria y los caminos hacia el diseño de una práctica pedagógica que establece la proximidad entre profesor y estudiante, a partir de la transformación de las lecciones semanales en reuniones poéticas y ridentes. Con la apropiación de aspectos palhacescos por el profesor y con la inserción del payaso como figura transgresiva en las escuelas, con respecto al proyecto de construcción de una escuela sonriente, se hizo posible ver las posibilidades, construir sueños, subvertir la lógica, poetizar momentos, desconstruir el cartesianismo y electo de la risa como ritual para romper barreras, aproximador de personas y factor de humanización de las relaciones.

Palabras clave: Payaso. Experiencia. Pedagogía. Risas.

EM BUSCA DA EXPERIÊNCIA

O homem moderno se aprofunda no exílio socioemocional, sendo suas relações cada vez mais frias e distantes. O excesso de informação, a sobrecarga de trabalho, a hierarquização e consequente burocratização em diversos contextos dos sistemas de controle vão tecendo redes pegajosas, amarradoras e coercitivas. Os olhares não se encontram mais. O sensível e o sublime se ausentaram dos corpos, os sonhos foram raptados e a potência do encontro se dissipou diante de um abismo quase intransponível.

O cotidiano reflete a busca daquilo que não temos, sendo a conquista a antecessora de uma nova busca. Por vezes buscamos incessantemente aquilo que não encontramos em nós e esse exílio perturbador nos afasta do encontro conosco mesmo, sabendo que esse processo também acontece com o outro. As pessoas suprimem o poder do acontecimento devido à consolidação de armaduras sociais.

Com o objetivo de propor um caminho inverso, uma brecha que permita reaver o prazer, a afetividade e ressonâncias com aspectos da transformação do ser, enquanto humano, a partir da potência da experiência, inicio este estudo reflexivo, que permeará processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes, assim como propostas metodológicas para o ensino de Teatro na escola básica, sob o prisma de uma pedagogia palhacesca. A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou que acontece, ou que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca (LARROSA, 2008). O sentido de

experiência suscitado por Larrosa, num período caracterizado pela explosão dos meios de comunicação, continua extremamente atual diante de uma sociedade que se dissipa a cada toque em telas ultrassensíveis. Dessa forma, o Teatro passa a ser uma possibilidade de o indivíduo retomar a relevância e a valorização de sua individualidade como algo que se constitui no encontro com o outro, além da autonomia perante suas escolhas e suas especificações, o campo da comicidade, ou seja, como um produto potencializador de identidades brincalhonas e transgressoras.

Falar sobre a experiência de transgressão no ambiente escolar pode aludir a aspectos negativos, como rebeldia, infração, violação e inobservância de normas. No entanto, neste estudo, refiro-me à transgressão na perspectiva da ação humana de atravessar, ultrapassar limites.

E que limites são esses? São aqueles que solidificam uma estrutura hierárquica na escola básica, aqueles que demarcam um espaço de distância e de desnível entre os professores e alunos, espaço que pode ser percebido como potencializador de encontros, de afetos, de conhecimentos e de humanidade.

Para a construção deste estudo, proponho um recorte que revele, na minha trajetória, a influência do palhaço na minha prática pedagógica, inserida no contexto da educação básica que subsidie uma discussão acerca de suas ressonâncias.

No intuito de contextualizar, como um experimento transgressor, a práxis pedagógica aplicada durante este estudo e os porquês dos caminhos tomados, procuro desenhar uma escrita espiralada com base na minha história de vida, por meio de contextos familiar, escolar, profissional e artístico. Neste texto, assumo momentos em que falo na primeira pessoa, pois a voz do pesquisador-professor-artista é necessária e potencializadora das inquietações secretas pelas quais sou instigado a falar da ridente experiência “própria”, com intuito de fortalecer a argumentação em proposição neste estudo.

No desenvolvimento do texto, proponho a apreciação de alguns vídeos *on line* a partir dos *links* indicados, como material complementar, que proporcionam maiores compreensões acerca do contexto elencado e das práticas realizadas. Esses vídeos refletem tanto uma parte do material motivador para as ações realizadas como também o material resultante dessas ações. Este, por sua vez, compõe-se de imagens e vídeos capturados ao longo do percurso investigativo.

Saliento que o mergulho nas memórias e reflexões que se seguirão trata-se de fragmentos e “reminiscências relampejantes” de uma história construída a partir de uma observação pontual, individual e não única. Pois, segundo Albuquerque (2006), o historiador

descobre que o prazer de seu ofício não está no encontro com a verdade derradeira, mas na sua procura, e que a finalidade de seu saber não é encontrar as versões definitivas sobre os fatos, mas demonstrar aquelas versões tidas como verdadeiras, tornando outras possíveis, libertando as palavras e as coisas que nos chegam do passado de seu aprisionamento museológico, permitindo que outros sentidos se produzam, que outras leituras se façam. Percebo no lirismo das histórias aqui expostas o desejo pela libertação das palavras e pela produção de outras histórias, pois, retornando a Albuquerque (2006), sempre é possível recontar um fato já contado e a cada vez narrá-lo de uma nova maneira. Não há sucessão obrigatória de seus elementos, não há coerência *a priori* das séries que a compõem; esta coerência e esta sucessão são estabelecidas na própria narrativa, como fabricação de um enredo, que se assume como tal.

INFLUÊNCIAS PALHACESCAS

As poucas lembranças que possuo, ainda que empoeiradas e recortadas como *flashes* de um filme antigo, remetem a um período por volta de 1988. Recordo-me de situações do contexto familiar nas quais eu, acompanhado do meu pai, assistia diariamente seus momentos de contador de histórias. Meu pai sempre foi uma figura singular em seu meio social. Seus amigos se permitiam ficar escutando por horas suas inúmeras peripécias. Seu repertório, sempre carregado de piadas e histórias populares, cativavam as pessoas por onde quer que ele passasse. Sua inclinação para a comicidade era algo nato. Esses momentos, agora menos frequentes devido aos desencontros do cotidiano, ainda se repetem em todos os ambientes em que ele se faz presente. Busco a compreensão desses desencontros no encontro com alguns autores como Benjamin.

Infelizmente, novas formatações de esmorecimento das relações sociais têm promovido um distanciamento entre as pessoas, dificultando o acontecimento de situações de compartilhamento de histórias. O que foi feito daquelas rodas de conversas, familiares, nas quais os mais sábios se sentavam junto aos jovens e disseminavam sua sabedoria? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? (BENJAMIN, 1985). Apesar de Benjamin estar se referindo à experiência da guerra, no início do século XX, quando os soldados voltavam mudos devido ao silêncio promovido pela matança, percebo que o emudecimento nos dias atuais encontra caminhos cada vez mais

caudalosos devido a outro tipo de matança, àquela que aniquila o potencial do encontro consigo e com o outro.

Percebo meu pai como essa figura do contador de histórias imagéticas e mirabolantes, muito similar ao personagem Edward Bloom, do filme “Peixe Grande”³, e ventilado por características que me colocam em diálogo com Benjamin (1985). Aquele que, a partir de paródias e trejeitos cômicos, ia tecendo sua rede, aproximando as pessoas e fazendo emergir risos estrondosos nas rodas familiares, que ecoavam pela casa até o amanhecer. Essas experiências vividas durante minha infância, na cidade de Goiatuba (GO), possibilitaram um olhar pormenorizado sobre as relações de comicidade, da minha própria formação atual e a percepção de mundo espiralado e às avessas.

Já em Uberlândia (MG), a partir de 1991, recordo-me que desde as séries iniciais sempre fui alvo da mesma pergunta: “está rindo de quê?”. E, algumas vezes, podia ouvir a resposta lá do fundo da sala: “de bobo que é, professora!”.

O riso foi, às vezes, aliado e, às vezes, meu algoz. Certa vez, no segundo semestre do ano de 1991, no primeiro ano do ensino fundamental I, numa escola da rede estadual de ensino de Uberlândia, fui suspenso da escola pelo simples fato de rir na hora errada, se é que existe hora para rir.

Lembro-me que um primo, colega de turma na ocasião, fez xixi dentro de um saquinho e colocou este saquinho sobre a cadeira de uma aluna que se sentava à minha frente. Assistindo tudo aquilo, escolhi me colocar na posição de mero espectador e cúmplice de tamanha travessura. Assim que voltamos do recreio, a menina sentou-se à cadeira, fazendo com que aquele saquinho se rompesse, deixando-a ligeiramente molhada. Aquela cena tornou-se inesquecível. Meu riso, escrachado, soou como uma verdadeira denúncia e a professora logo me puxou pelo braço, me retirou da sala de maneira bem violenta e exigiu providências à diretora. Esta, por sua vez, me entregou um bilhete de suspensão para que eu encaminhasse à minha mãe. Não tive coragem de entregar o bilhete naquela quarta-feira, dia do ocorrido. Nos dias que se seguiram, saía de casa no horário normal, despedia da minha mãe e passava a tarde toda na praça que ficava bem em frente à escola até que o sinal indicasse o horário de retorno. No entanto, no segundo dia de penalidade, sexta-feira, fui surpreendido por uma chuva torrencial. Minha mãe, muito preocupada, resolveu ir até a escola me buscar e essa foi a pior chuva da minha vida. Naquela ocasião, nem esperei o sinal das 17h30 e retornei para casa a fim de correr da chuva. Por um caminho diferente, foi a minha mãe, e esse desencontro

³ Material motivador: *trailer* do filme “Peixe Grande”, disponível pelo *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=HeZRrlvQiG4>>.

promoveu um outro encontro que eu temia. Ao chegar na escola, minha mãe foi logo recebida pela diretora que aproveitou aquele momento para aconselhá-la quanto à rebeldia de seu filho. Minha mãe saiu da escola decidida a me ensinar, definitivamente, que “devo respeitar meus pais e mestres”, frase que escrevi milhares de vezes durante todo o fim de semana, confinado no quarto e proibido de sair para brincar e assistir à televisão. Apesar do infortúnio, ela não me proibiu de rir!

Ao longo da minha trajetória pessoal, o riso, sempre tangível, motivou e consolidou minhas escolhas. No entanto, a partir da minha entrada como professor de Arte na educação básica, o riso se tornou o meu parceiro na tentativa de tecer novas tramas. Para isso busquei compreender um pouco mais sobre o processo civilizador, tão sedimentado no contexto escolar.

O RISO COMO PARCEIRO NO PROCESSO (DES)CIVILIZADOR

A escola básica, tradicional, disciplinadora, repleta de reminiscências “militarescas” e por vezes caracterizada como um depósito de pessoas, permanece estruturada na fragmentação dos espaços de convivência social, na separação seriada por idade e na importância de uma disciplina desmedida, em meu ponto de vista, como educador, ao visitar as ideias escritas de autores que me ajudam a refletir esse aprisionamento disciplinar por meio do controle coercitivo na sociedade.

Apesar da cultura “escola-exílio”, acredito ser possível levantar âncora rumo a um lugar de descobertas, de experiências, de vivências e de prazer. No entanto, o que separa esta escola daquela anterior? A fim de compreender essa dissonância, entender como esse pensamento de aprisionamento ainda nos envolve e nos entorpece, amparo-me nas ideias de Michel Foucault ao falar sobre o processo de escolarização.

Um dos maiores interesses de Foucault eram as formas de controle estabelecidas pelas instituições sociais. Suas investigações históricas levaram a abordagens inovadoras sobre o tema. Foucault analisou os processos disciplinares adotados em instituições sociais, como escolas, prisões e hospícios, e identificou como elas terminavam por controlar aqueles que eram colocados nestes lugares por meio da imposição de padrões de conduta ditos normais. Submetida à ação externa, mentes e corpos humanos poderiam ser moldados por diversas instituições sociais. Apesar dessas instituições promoverem proteção e assistência aos cidadãos, nelas também se inseririam mecanismos de controle baseados na ameaça de

punição. E ainda segundo Foucault (1999), os mecanismos punitivos teriam como papel trazer mão de obra suplementar, constituindo uma escravidão “civil”, ao lado da que é fornecida pelas guerras ou pelo comércio.

A área da educação foi um dos destaques das análises do filósofo. Ao estudar o papel das escolas e das ideias pedagógicas, Foucault identificou ações de vigilância e adestramento do corpo e da mente, ou seja, formas de exercer o poder e produzir um tipo determinado de sociedade. Neste sentido, escolas, hospícios e prisões seriam instituições de sequestro, onde os indivíduos seriam retirados de seu espaço social e internados durante um longo período a fim de moldar sua conduta e disciplinar seu comportamento. Acerca das prisões como instituições de sequestro, Resende (2011) ressalta que, sendo a prisão uma instituição em que a “captura” da existência do indivíduo em todos os seus aspectos é exacerbada, enquadrando-o num esquema totalizante de reformulação de sua existência, chega-se ao ponto de ele próprio restringir sua vida ao tempo de estar preso. Para Foucault, a disciplina seria o instrumento de dominação e controle dedicado a excluir ou domesticar os comportamentos divergentes.

A escolarização, assim como a medicalização e o aprisionamento, surgiu a partir de uma necessidade disciplinar que possibilitasse “a produção de uma tecnologia de controle” (VEIGA, 2002, p. 91). Para Foucault (1981, p. 106), a disciplina é antes de tudo a análise do espaço como um dos elementos que constituem a noção de disciplina. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Partindo desse pressuposto, entende-se que a escolarização não está imbrincada somente em questões de produção e disseminação do saber, mas também na efetivação das relações de poder. Assim sendo, compreende-se a segmentação e a fragmentação do processo escolar como argumento tradicionalista, que busca o aumento de uma sociedade servil.

Compreende-se que a sociedade é baseada, então, em um processo cíclico de alterações constantes das relações de poder, que ora se encontram equilibradas e logo em seguida se desequilibram mediante tensões de controle. Percebe-se, neste ponto, uma espécie de rede de conexões que se apropria de uma dinâmica circular e espiral de tomadas e retomadas de posições e que subsidiem tensões constantes. Segundo Elias (1994, p. 23), “essas cadeias não são visíveis e tangíveis como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais mutáveis, porém não menos reais e, decerto, não menos fortes”.

O processo civilizatório instituído pela escolarização, mergulhado na homogeneização da sociedade, tornou a escola o espaço de defesa da supremacia masculina e de etnia branca, prevalecendo a importância da consolidação do núcleo familiar, criação de modelos de

conduta de acordo com a idade, sempre revelando virtudes baseadas na inteligência, responsabilidade e competitividade como premissas de civilidade. Vivemos ainda em uma sociedade que continua excluindo aquele que é diferente: o preso, o louco, o ocioso, por perderem ou fugirem do controle, acredita-se que perturbam a ordem do espaço social. Percebe-se que a instituição escolar permanece com o intuito de moldar a conduta e disciplinar o comportamento do indivíduo, a fim de inseri-lo no espaço social. A sociedade, de maneira geral, cria constantemente técnicas de controle das populações e de coletividade via sistemas de foto e vídeo, não somente por câmeras como também por satélite.

Temos, atualmente, uma sociedade que é capaz de se autocontrolar com tecnologias cada vez mais sofisticadas, utilizando inclusive o espaço sideral. Retomando o texto de Veiga (2002, p. 103), poderíamos pensar na construção de uma ação educativa que se fizesse em outras redes, nas quais fios diferenciados e múltiplos tecessem a trama do bordado e pela multiplicidade de olhares que um bordado nos permite visualizar.

O sentimento de aprisionamento e autocoerção imposto por diversos setores e instituições sociais, a sensação de punição iminente e o medo constituído e internalizado ao longo da história da sociedade, tão presente na instituição escolar, faz-me repensar questões sobre a dificuldade em se estabelecer relações mais humanas na escola básica e como esse processo educacional humanizante pode interferir positivamente diante da violência e da evasão escolar.

Numa proposta de inversão do controle instituído na escola, como um mote para a transgressão deste processo civilizador, proponho, artisticamente falando, uma pedagogia ridente, o que denomino de pedagogia palhacesca, por acreditar no artista-palhaço como figura transgressora e potente, no sentido de possibilitar mecanismos de redescoberta do prazer e de constituir, no espaço escolar, um ambiente de troca, de experiência e de formação pelo burlesco sensível. Assim como as crianças que outrora fugiam com o circo, levar o picadeiro para dentro da escola é potencializar momentos de apreciação estética e criação artística individual e coletiva no campo da comicidade como recurso de encontro para potencializar a autonomia risível no contexto escolar. Segundo Albuquerque (2006), o riso manifesta o domínio de si sobre si mesmo, ele é a afirmação da liberdade, e é por isso que ele inquieta aqueles que adoram as gaiolas da certeza, mesmo flexíveis; ele é desapego, coragem de afrontar a vida sem garantias de verdades absolutas. Contribuindo para essa reflexão e possíveis relações que se estabelecerão no desenvolvimento desse *corpus* teórico, serão feitos a seguir alguns apontamentos sobre a trajetória do palhaço no contexto do circo a partir de uma genealogia europeia.

O PALHAÇO E O CIRCO: UMA VISÃO EUROPEIA

O circo moderno como espetáculo é herança de um exímio sargento da cavalaria inglesa, o suboficial Phillip Astley (1742-1814), que, por volta 1770, ao treinar seus cavalos, notou a facilidade dos acrobatas em permanecer equilibrados em cima do animal, quando este se encontrava numa trajetória circular, o que, pela física, é facilmente explicado pela ação da força centrípeta. Segundo Teixeira e Júnior (2010), a força centrípeta, para Isaac Newton, é um tipo de força impressa, atuando em um corpo, no caso do movimento circular, e voltada para o centro da rotação. Por isso, ressalta Ruiz (1987), Astley escolheu uma pista absolutamente circular para o espaço cênico de todos os circos que realmente são circos. A fim de ilustrar um pouco sobre como teria sido a experiência de Astley e seus cavalos amestrados, sugiro o vídeo “Circus Day in Our Town” (1949), da Encyclopaedia Britannica Films⁴.

A companhia de Astley, de rígida disciplina, era formada, em sua maioria, por vários ex-integrantes da cavalaria militar, entre saltimbancos, equilibristas, mágicos, funâmbulos e palhaços, sendo o picadeiro o espaço cênico circular centralizado no circo onde os artistas exibem suas habilidades, o lugar reinventado para tais demonstrações. Outro aspecto importante sobre essa reinvenção dá-se ao fato do espaço circular ter raízes em um período bem longínquo. Poderíamos citar, como referência mais conhecida, o teatro grego, que estabeleceu estruturas cenográficas, textuais, espaciais e de interpretação, entre outras, e forjou, de maneira sólida, base de estudo e pesquisa para a modernização do teatro, ou ainda os espaços circulares, ao redor de uma fogueira, onde os homens pré-históricos compartilhavam suas aventuras em terras hostis, numa espécie de relação teatral rudimentar comunitária.

A ideia de Astley foi um sucesso, tanto que ele construiu em Londres, sua cidade natal, um edifício com estrutura de palco circular, o *Astley's Royal Amphitheatre of Arts*. Mais tarde, precisamente em 1772, foi convidado pelo francês Luiz XV a se apresentar em Paris. Esta viabilizou a oportunidade de estabelecer algumas alianças, fomentando a construção de uma filial em 1783, o *Amphitheatre Anglois*. Essa iniciativa data o princípio da formação das famílias circenses.

Segundo Ruiz (1987), a respeito da estrutura das apresentações na pista, o próprio Astley dirigia e apresentava o espetáculo, iniciando uma prática marcante, a do mestre de

⁴ Material motivador: trecho do vídeo “Circus Day in Our Town”, 1949, Encyclopaedia Britannica Films, disponível pelo *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=DurW3UYNN94>>.

cerimônias, condutor do espetáculo, chamado entre nós, pesquisadores da arte circense, “mestre de pista”. Este, segundo Avanzi e Tamaoki (2004, p. 30), é o diretor de cena do picadeiro. É ele quem comanda a montagem e a desmontagem dos aparelhos e a apresentação do espetáculo.

Segundo Bolognesi (2003, p. 66), os circos médios e pequenos que se dedicavam ao teatro de repertório colocavam o palhaço no centro da trama, inclusive incluindo seu nome no título da obra encenada.

Ao analisar a história de diversas civilizações, percebemos, em inúmeras culturas, vestígios que sugerem antecedentes históricos do circo moderno, como competições olímpicas e apresentações de equilíbrios. O que, para Jara (2004), são todas celebrações nas quais já se encontravam o que é a alma do circo: o resto é o desejo da superação no desenvolvimento de qualquer habilidade física, buscando criar beleza, perfeição, harmonia e equilíbrio, com o objetivo de entreter, divertir, surpreender e causar admiração no público.

Na cultura chinesa, encontra-se um ancestral trabalho corporal acentuado, sendo a arte acrobática uma especialidade que, segundo Ruiz (1987), era considerada de domínio singular desde 200 a.C. Não só a acrobacia como também a música, a dança e o teatro já se mostravam sob forma de expressão artística.

O palhaço ou o *clown* sempre figuraram de maneira indispensável as mais diversas manifestações circenses. A fim de destituir possíveis confusões acerca dos termos palhaço e *clown*, esclarece Ruiz (1987, p.12) que a palavra *clown* vem de *clod*, que se liga ao termo inglês “camponês” e ao seu meio rústico, a terra. Por outro lado, *palhaço* vem do italiano *paglia* (palha), material usado no revestimento de colchões, porque a primitiva roupa desse cômico era feita do mesmo pano dos colchões. Mesmo com a importante definição de Ruiz, reitero a singularidade de Wuo (2013): na linguagem do espetáculo, as duas palavras (*clown* e palhaço) confluem em essências cômicas.

Para Wellington Nogueira, fundador do Doutores da Alegria, a figura do palhaço, do cômico, está presente em todas as relações e na sociedade. Doutores da Alegria é uma organização não governamental (ONG) que realiza visitas hospitalares em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife, desde 1991, e tem por objetivo satirizar os procedimentos médicos, levando a uma transformação da realidade hospitalar. Para maiores esclarecimentos, proponho a apreciação do discurso de Wellington Nogueira em “Doutores da Alegria – o Filme” (2006)⁵.

⁵ Material motivador: trecho do filme “Doutores da Alegria”, disponível pelo *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=Dkz5bctI4YA>>.

Na Idade Média, o palhaço é identificado na figura do bobo da corte, o servo que se empenhava em distrair seu amo fazendo momices, usando a pantomima. Esta, segundo Pavis (2005, p. 274), é a utilização dos gestos em detrimento das palavras pelos comediantes dentro do espetáculo teatral.

Na *commedia dell'arte*, segundo Burnier (2002), podemos apontar o palhaço em personagens como o *arlequino* e *puntinela*, servos que, apesar de produzirem trapalhadas, agiam como personalidades ingênuas.

Ao longo da história, podemos apontar também algumas diferenciações entre os *clowns* como brancos e augustos. Para Bolognesi (2003, p. 68), o branco tem como característica a boa educação, a fineza dos gestos e a elegância nos trajés; já o augusto é marcado pela roupa larga, os calçados imensos, aquele que não se encaixa no progresso, na máquina e no macacão do operário industrial.

O nariz vermelho, com certeza, é a característica mais marcante tanto do *clown* quanto do palhaço. Segundo Burnier (2002), o *clown* é a menor máscara do mundo, a que menos esconde e a que mais revela. De acordo com Wuo (2013), ser um *clown* significa brincar, aceitar e exorcizar a exposição pública do risível como atributo “comicizado” da corporalidade e da linguagem.

Na história do circo podemos encontrar grandes palhaços que marcaram sua época, entre eles: Benjamim de Oliveira, Piolim, Ripolim, Chicarrão, Fred Villar, Arrelia, Picolino e George Savalla Gomes, o Carequinha. No cinema, segundo Burnier (2002, p. 202), o primeiro *clown* foi o francês Gabrielle Leuvielle, de pseudônimo Max Linder. Posteriormente, destacaram-se Charles Chaplin, a dupla Hardy e Laurel, Buster Keaton, Harold Lloyd, Jacques Tati, Jerry Lewis, Mazaropi, Oscarito e Grande Otelo.

A partir dos conceitos elencados, ressalto o discurso de Burnier (2002) ao conferir ao *clown* a dilatação dos aspectos ingênuo, puro e humano, e o de Wuo (2013) sobre os aspectos transgressores intrínsecos na arte da palhaçaria. Reitero que as apropriações de diversos aspectos citados pelos outros autores também ressoam e, por vezes, atravessam-se na estrutura do palhaço como mecanismo de disparo para a proposta deste estudo com a minha formação pessoal e profissional, estabelecendo pontos de discussão e compreensão das propostas aqui expostas.

QUEM DESVELOU QUEM?

A primeira experiência com o conhecimento clownesco deu-se no primeiro semestre do ano de 2001, durante uma aula de Psicologia Aplicada à Saúde, no curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde (ESTES), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A professora da disciplina, Beatriz Stutz, convidou dois integrantes do Projeto “Pediatras do Riso”⁶ para uma intervenção em nossa aula: Soninha Melancia (*clown* de Camila Delfino) e Pierre Patrick (*clown* de Marcelo Briotto), naquele momento alunos do Curso de Teatro/UFU.

Durante a intervenção, percebi que aquilo me tocava tão profundamente que, em alguns momentos, ausentava-me de mim mesmo para percorrer caminhos até então desconhecidos. Acredito ter sido esse o momento de contágio. Os palhaços realizaram alguns exames, nos quais era possível observar uma “sátira” aos procedimentos médicos, trabalhavam com objetos que diziam se tratar de instrumentais médicos, tais como: um ferro de passar roupa que servia para “passar uma receita”, um martelo de plástico que servia para “dar anestesia”, entre outros que continham uma mesma lógica ou falta dela.

Ao finalizarem o encontro, tiraram o nariz vermelho e, então, conhecemos os atores por trás da máscara. Foi incrível a mudança de realidade: os *clowns* se diluíram no espaço, restando somente os atores com suas respectivas maquiagens e figurinos. Aquela transformação, bem na minha frente, tendo o nariz vermelho como uma espécie de portal, tocou, de maneira muito sensível, minha experiência familiar, minha memória e a figura do meu pai. Reverberaram em mim sensações que poderiam ser explicitadas como o contato com a toca do coelho por onde Alice descobre o País da Maravilhas; o voo, seguindo as estrelas de Londres, que leva Wendy e seus irmãos à Terra do Nunca; ou ainda o furacão por onde Dorothy é conduzida para o Mundo Mágico de Oz. Com o intuito de promover uma apreciação estética e para que o leitor possa se aproximar deste lugar de atravessamento pela experiência, vivenciado, neste encontro potencial com o palhaço, proponho o vídeo “O Mágico de Oz – Dorothy canta Over the Rainbow”⁷.

Esse primeiro contato com a palhaçaria culminou com meu ingresso no Curso de Teatro/UFU, no segundo semestre de 2002, com o conseqüente aprofundamento no universo

⁶ Projeto criado pelo Prof. Dr. Narciso Telles, efetivo do curso de Teatro e Pós-Graduação em Artes/UFU, em junho de 1999, que desenvolve visitas semanais ao setor de Pediatria, UTI Pediátrica e Pronto Atendimento em Urgência e Emergência do Hospital de Clínicas de Uberlândia/UFU. O projeto segue agora sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Ana Elvira Wuol.

⁷ Material motivador: trecho do filme “O Mágico de Oz”, disponível pelo *link* <<http://www.youtube.com/watch?v=bAW0pYCgb0s>>.

da comicidade, nascimento do meu palhaço, Gregório, e consecutiva integração no Projeto Pediatras do Riso. Para descobrir o *clown*, segundo Lecoq (1997), o ator deve descobrir em si mesmo a parte clownesca que o habita. Quanto menos ele se defende, mais se deixa surpreender por suas próprias fragilidades. Sobre este método, esclarece Wuo (2013) que o ator iniciado por Lecoq quebra o lacre do ego, dissolvendo estruturas cristalizadas, e atinge a essência do “indivíduo” ator, demonstrando que o *clown* não está no entorno, mas nas entranhas expressivas, individuais e interativas do mesmo.

Durante este processo de pesquisa da palhaçaria, participei de alguns cursos com As Marias da Graça, Pepe Ñuñes, Márcio Libar, Teatro de Anônimo e Aziz Gual. Essas experiências catalisadoras alimentaram novas perspectivas acerca do universo clownesco. Para esses artistas, o *clown* representa não só a exposição do ridículo pessoal como também o desnudamento do ator, processo esse que pode ser vivenciado não somente por atores que se afinam com o trabalho com a finalidade de treinamento atoral, como também por outros indivíduos de diferentes áreas a fim de promover o reencontro com sua essência adormecida ou adulterada.

Por acreditar que a essência do clown se encontra adormecida dentro de cada indivíduo, devido ao processo de adulteração (tornar-se adulto), percebo que, na verdade, é ele, o *clown*, que me encontrou, que me desvelou, pois a essência é o princípio de tudo, é dela que surgiu o indivíduo que me tornei e é a partir dela que me reconduzo a mim mesmo.

PALHACEANDO NA ÁREA DE SAÚDE COM UM PÉ NA EDUCAÇÃO

Durante todo o período de graduação, além da palhaçaria, concentrei uma parcela do meu tempo no exercício profissional como técnico em enfermagem no Hospital de Clínicas/UFU.

Nessa ocasião, percebia a carência emocional e afetiva tanto do público atendido quanto dos profissionais envolvidos. Observara que algumas discussões sobre as avaliações desses serviços demonstravam que a qualidade da atenção ao paciente mantinha-se por vezes abalada. Durante essa experiência profissional, em observações e conversas com os pacientes e familiares, percebia que, de maneira geral, a forma do atendimento, a capacidade demonstrada pelos profissionais de saúde para compreender as demandas e expectativas dos pacientes eram fatores que chegavam a ser mais valorizados que a falta de medicamentos, a falta de médicos, a falta de espaço nos hospitais. Evidentemente, todos esses aspectos são

relevantes para a qualidade do atendimento; porém as tecnologias e os dispositivos organizacionais não funcionam sozinhos, sua eficácia é fortemente influenciada pela qualidade das relações que se estabelecem entre profissionais e usuários no processo de assistência.

Segundo a cartilha “HumanizaSUS: documento base para gestores e trabalhadores do SUS” (BRASIL, 2006), a razão de existência de um hospital é cuidar da saúde da comunidade. Este cuidar acontece sempre dentro de um campo de relações em que nem tudo pode ser codificável e previsível, nem tudo pode ser respondido com técnicas objetivas.

Os questionamentos cotidianos acerca da (des)humanização das relações estabelecidas no ambiente hospitalar, assunto vastamente discutido, propuseram o surgimento do Plano Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH), datado em 24 de maio de 2000, durante a gestão do Ministro da Saúde José Serra. Segundo Deslandes (2004), o objetivo fundamental do PNHAH seria o de aprimorar as relações entre profissionais, entre usuários/profissionais e entre hospital e comunidade, visando à melhoria da qualidade e à eficácia dos serviços prestados por estas instituições.

Segundo Masetti (2003), o termo humanização envolve um rol de práticas profissionais (psicologia, terapia ocupacional, brinquedotecas, redefinição arquitetônica do espaço, etc.) comuns no tratamento médico de pessoas hospitalizadas. Retornando à cartilha “HumanizaSUS” (BRASIL, 2006), humanizar refere-se, portanto, à possibilidade de assumir uma postura ética de respeito ao outro, de acolhimento do desconhecido e de reconhecimento dos limites. E ainda: é no processo de formação que se podem enraizar valores e atitudes de respeito à vida humana, indispensáveis à consolidação e à sustentação de uma nova cultura de atendimento à saúde.

Com o intuito de promover um diálogo entre as premissas do PNHAH, HumanizaSUS e a palhaçaria, além de estabelecer uma nova perspectiva para o meu trabalho, passando de iniciado a iniciador, desejo que vinha alimentando durante meu percurso como palhaço, promovi uma oficina de iniciação ao *clown*, direcionada a graduandos do curso de Medicina/UFU, no primeiro semestre de 2005. A escolha pela linguagem clownesca representa um caminho profícuo devido aos seus aspectos de intervenção nas relações humanas, como uma proposta pedagógica de subsídio ao processo de humanização. Este estudo, além de forjar bases sólidas na minha trajetória, também subsidiou uma reflexão crítica, transcrita no meu trabalho de conclusão de curso, orientado pela Prof^ª. Ma. Michele Soares e intitulado “Iniciação ao Clown: Uma proposta para o processo de humanização da assistência hospitalar (2007)”.

Durante a oficina realizada com os graduandos em Medicina foram utilizados jogos dramáticos e teatrais, cada qual em momentos distintos do processo a fim de potencializar a capacidade de jogo dos participantes que, além de constituir uma identidade de grupo, possibilitasse condições que revelassem a aceitação coletiva inconsciente do ridículo individual.

O início do trabalho por meio dos jogos dramáticos na perspectiva de sua concepção francesa *jeu dramatique*, que segundo Pupo (2015), privilegia a relação entre o trabalho em grupo e a expressão pessoal dos participantes, mediante uma atuação improvisada que se contrapõe à simples reprodução de formas teatrais consagradas.

Transcorrido certo período de evidenciação da individualidade amparada pelo coletivo, passamos para os jogos teatrais. Nas palavras de Pupo (2015), os jogos teatrais constituem a versão em língua portuguesa dos *theater games*, nomenclatura atribuída por sua autora, a americana Viola Spolin⁸, a um sistema de improvisações teatrais visando a uma atuação marcada pela espontaneidade e pelo caráter orgânico. Para a própria Spolin (2007), não é qualquer jogo que é um jogo teatral. Para tanto, é necessário que o mesmo tenha um foco específico, desenvolvido a partir de instruções e regras que levem o jogador a desenvolver formas da arte teatral.

Essa transição dos jogos dramáticos para os jogos teatrais aconteceu a partir do momento em que percebi a segurança individual estabelecida ao exibirem-se com mais entrega, transparência, sinceridade e generosidade, princípios inerentes ao *clown*.

Segundo Castro (1997), se o *clown* faz você rir, chorar, se emocionar, é sinal de que você se identifica e, ao rir ou chorar, você relaxa. Ao relaxar, você talvez possa refletir sobre seus próprios problemas de uma maneira diferente, pois, segundo Albuquerque (2006), o riso é o antissistema, é o derrisório, é a ausência de lógica, é o deslocamento constante dos sentidos. De acordo com o filósofo francês Bergson (2001), o riso flexibiliza tudo o que pode restar de rigidez mecânica na superfície do corpo social.

Sentimentos como afeição, respeito, simpatia, empatia, angústia, raiva, medo, compaixão e outros são inevitáveis em qualquer contato humano. Estarão presentes nas relações interpessoais e, portanto, nos serviços de saúde. Para que aconteça um atendimento mais acolhedor, esses aspectos precisam ser reconhecidos, compreendidos e é preciso que estejam sob controle e a serviço das demandas do usuário e dos profissionais. Na verdade,

⁸ Escritora norte-americana, conhecida no Brasil pela sistematização do teatro improvisacional por meio das obras: *Improvisação para o teatro*, *O jogo teatral* no livro do diretor e *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Todos traduzidos da Prof.^a Ingrid Dormien Koudela.

esses sentimentos, mesmo que intensos e imprevisíveis, quando incorporados adequadamente à atividade do profissional, podem se tornar instrumentos valiosos não só no atendimento à saúde como também no próprio cotidiano do indivíduo.

Posteriormente aos momentos coletivos, vieram os jogos em dupla. Esses reforçaram a relação entre os participantes, estabelecendo o atravessamento por redes de cumplicidade, em que o jogo era estabelecido entre os dois. Se um perdia, o outro também. O reflexo dessa cumplicidade e generosidade dos jogadores, no ambiente hospitalar, seria um dos caminhos propostos pela metodologia aplicada.

No processo de iniciação ao *clown*, parto do seguinte pressuposto: o ridículo só é realmente despertado após o momento em que todos, partindo da singularidade individual, conseguem descobrir sua própria comicidade, sendo estruturado a partir da confiança, sinceridade, generosidade e cumplicidade. Segundo Castro (1997), a cumplicidade com a plateia faz com que ela fique do nosso lado. A mesma cumplicidade que temos com os nossos parceiros, temos com a plateia. Essas pontes entre o ator e o espectador, quando consolidadas na práxis artística e refletida no cotidiano do indivíduo, abre portas, desencadeia teias e fortalece as relações humanas. De acordo com Wuo (2011), a linguagem clownesca potencializa no ator generosidade, disponibilidade à comicidade e transparência impressionantes, estabelecendo, em primeiro plano, a relação com o público.

Como recurso de potencialização das virtudes descritas por Wuo (2011), foram utilizadas inúmeras observações e reflexões acerca do comportamento da criança frente aos acontecimentos diários. As reações próprias da infância tornaram-se mais um referencial para a construção do palhaço, pois, segundo Jara (2000), existem muitas características das crianças no universo clownesco, em seu comportamento, sua forma de enfrentar os problemas, em suas reações e mudanças de humor. Os desejos de jogar e experimentar, de aprender, representam laços sutis entre um e outro.

Uma das ressonâncias desta proposta de humanização da assistência em saúde nasceu de um trabalho realizado pelo Dr. Hunter Doherty “Patch” Adams, que oportunamente esteve de passagem pelo Brasil naquele período. O médico norte-americano ficou famoso pela sua metodologia inusitada no tratamento de enfermos e inspirou o filme “Patch Adams – O amor é contagioso” (1998), tendo como seu intérprete o ator Robin Williams. Segundo o Dr. Patch, *“os remédios diminuem a dor, no entanto só o amor e o carinho podem diminuir o sofrimento. Estou sempre preparado para receber e dar amor, é isso que me enche de*

energia, as pessoas querem ser amadas. Eu não sou importante, o que eu faço é importante”⁹.

A oficina finalizou com uma apresentação pública na sala de interpretação do bloco 3M do campus Santa Mônica/UFU, a qual optamos por nomear de “Nascimento dos *Clowns*”. Nesta oportunidade, puderam mostrar um pouco do que foi experienciado durante os encontros. Posteriormente, alguns dos participantes integraram o Projeto Pediatras do Riso, vivenciando o ambiente hospitalar sob a ótica do palhaço.

RETORNO ÀS ORIGENS: A RODA DA VIDA

Após a conclusão da Graduação em Teatro – Licenciatura, em março de 2007, ingressei na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia como professor de Arte. Este ingresso, traumático, repercutiu no meu afastamento logo após o fim do ano letivo. Não me sentia preparado para enfrentar a sala de aula do ensino regular e acabei sendo engolido pelas dificuldades da educação básica.

Em março de 2014, um pouco mais seguro, me permiti retornar à educação básica. Meu segundo contato com a sala de aula se deu na Escola Estadual João Rezende e, posteriormente, na Escola Estadual Tubal Vilela da Silva, atendendo o primeiro ano do ensino médio e nono ano do ensino fundamental, respectivamente, na cidade de Uberlândia. Essas experiências, apesar de todas as dificuldades do trabalho teatral no contexto escolar atual, mostraram-se mais positivas do que a primeira, em 2007.

A consolidação desse retorno ao teatro e à pesquisa foi acompanhada do ingresso na primeira turma de Mestrado Profissional em Artes (Profartes/UFU), em agosto de 2014, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Elvira Wuo. Juntamente vieram também a entrada no sistema municipal de ensino de Uberlândia, retorno ao Projeto Pediatras do Riso e ingresso no Núcleo de Pesquisa em Palhaçaria (NuPePa) da Trupe de Truões¹⁰.

A comicidade e o riso sempre estiveram extremamente atrelados ao meu percurso pessoal e profissional. Sendo assim, a escolha do tema da pesquisa não foi uma alternativa,

⁹ Depoimento do Dr. Patch Adams, transcrito por mim, extraído da conferência realizada em São Bernardo do Campo, SP, no dia 21/06/05.

¹⁰ A Trupe de Truões é fruto da união do diretor Prof. Dr. Paulo Merísio com um grupo de egressos do curso de Teatro/UFU, em 2002. Desde então, desenvolve projetos de montagem, adulto e infanto-juvenil, aliados à pesquisa e aprimoramento estético, com atividades de formação de público e formação de artistas e gestores culturais em sua cidade sede. Fonte: <<http://www.trupedetrooes.blogspot.com.br/p/o-grupo.html>>.

mas a continuação de uma história de vida. O encontro potencial com a orientadora acabou por solidificar essa narrativa.

O programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Profartes, oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, em parceria com 11 Instituições de Ensino Superior/IES, entre elas a UFU, visa capacitar professores de Artes para o exercício da docência no ensino básico, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Partindo da linha de pesquisa “Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes”, o estudo se propôs a investigar a pedagogia palhacesca, antes vinculada ao processo de humanização da assistência hospitalar e agora dentro do ambiente escolar, mais especificamente na educação básica, como metodologia de ensino do Teatro.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O campo de pesquisa escolhido foi a Escola Municipal Odilon Custódio Pereira, uma instituição de ensino de Uberlândia/MG, na qual me encontrava como professor temporário responsável pela área de Arte. Situada em uma região periférica da zona sul do município, atende atualmente, nos períodos matutino e vespertino, cerca de 950 alunos distribuídos no ensino fundamental I e II. A instituição iniciou seu funcionamento em fevereiro de 2003 e, segundo a direção escolar, somente em 2015, com a minha chegada, é que os alunos tiveram o contato com um professor de Arte especializado na linguagem teatral.

O caminho metodológico escolhido, como outrora, agregou jogos dramáticos e teatrais, estes por meio dos conceitos amplamente difundidos no Brasil a partir dos trabalhos de Spolin e aqueles fundamentados no trabalho de Jean-Pierre Ryngaert¹¹, além de jogos praticados por mim durante oficinas de palhaçaria, que permeiam a potencialidade da comicidade, brincadeiras do universo infantojuvenil dos alunos, tendo em vista o potencial do riso como quebra de uma estrutura hierarquizada e distanciadora das relações humanas presentes no cerne da escolarização.

No que diz respeito ao alcance da pesquisa, preferi não fechar em um grupo específico, uma vez que o objetivo deste estudo foi refletir acerca das transgressões risíveis vivenciadas pelos alunos, a partir do encontro com um professor que, por vezes, sofre a

¹¹ Jean-Pierre Ryngaert é professor de Estudos Teatrais na *Université de Paris III*, onde atua na graduação, da formação de pesquisadores e formação profissional continuada. É também diretor e autor de várias obras, entre as quais se destacam: *O jogo dramático no meio escolar*, *Introdução à análise do teatro* e *Ler o teatro contemporâneo*, traduzidos em língua portuguesa.

influência do seu próprio palhaço na perspectiva de seus procedimentos didáticos e que também não determina de antemão quais grupos vão ou não presenciar esses momentos. Reitero que esses momentos nem sempre se apresentam de maneira intrínseca e objetiva. Em muitas oportunidades, o atravessamento palhacesco acontece de maneira subjetiva e sensível, quase sempre no viés de um professor ridente, que se permite jogar.

Denomino, então, de Pedagogia Palhacesca, os atravessamentos do universo clownesco na minha prática docente, buscando, com isso, refletir com eles, os alunos, uma prática artística e educativa de mãos dadas com o riso. Sendo assim, as vivências abordadas ao longo desta pesquisa contaram com experiências vivenciadas, de maneira aleatória, nas 19 turmas em que lecionei no período matutino, que vão do terceiro ao nono ano do ensino fundamental I e II, no período letivo de 2015 e desenvolvido durante os encontros semanais de 50 minutos.

A escolha da pesquisa-ação como método investigativo foi se construindo de acordo com o progresso deste estudo, consolidando-se como alternativa mais abrangente diante de um formato caracterizado pela colaboração constante em que todos os participantes são, ao mesmo tempo, sujeitos e pesquisadores.

Em relação às formas de pesquisa, uma das possibilidades é a pesquisa-ação, definida por Thiollent (2008, p. 14), com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo. Para André (2003), admite-se a potencialidade da pesquisa-ação, sobretudo no que corresponde à reflexão da prática e à valorização de grupos sociais mais desfavorecidos e que, na área da Educação, tem-se aumentado o número de pesquisas sob esta perspectiva.

Os dados foram colhidos em forma de registros visuais e observações. O tratamento deste material foi realizado por mim, de maneira qualitativa, a partir de uma reflexão crítica e subjetiva que evidenciasse compreensões e particularidades da iniciativa pedagógica.

A pesquisa na escola-campo foi realizada ao longo do ano letivo de 2015. Dentre as diversas ações promovidas foram elencadas, em caráter aleatório, quatro ações que subsidiassem as reflexões deste estudo. A primeira ação foi destinada às minhas impressões sobre o professor de Arte na escola regular; a segunda ação, à iniciação poética da escola no circo com o advento da criança do nariz vermelho; a terceira ação, aos atravessamentos palhacescos em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental; e na quarta ação, às transgressões cartesianas de uma turma de oitavo ano do ensino fundamental.

A demanda física e psicológica de um estudo de formato tão particular e num campo de total desbravação, encontrou pilares de sustentação a partir da entrega, paciência e determinação, principalmente, sob o prisma das barreiras do cotidiano.

1ª AÇÃO – A ESCOLA DO SÓ EU¹²: O COTIDIANO DE UM PROFESSOR DE ARTE NO ENSINO REGULAR

A tentativa de rebuscar as sensações vivenciadas no meu cotidiano como professor de Arte no ensino regular é que me fizeram adotar a pedagogia palhacesca como alternativa para formação individual e coletiva sob a ótica de “sujeito da experiência” (LARROSA, 2008). Apesar do pouco tempo dedicado à docência na educação básica (por volta de três anos), percebo que esse recorte de tempo não me distancia de percepções e discussões atuais de professores com maior tempo em exercício.

Na escola, desaguam problemas e possibilidades em caminhos transversais. O encontro dessas forças promove tensões constantes que se enfraquecem e se fortalecem constantemente. As reuniões de professores em espaços comuns transformam-se em esquizofrênicas lamentações. Diversos são os motivos que deflagram a desestruturação biopsicossocial dos profissionais que lá se encontram, como a violência dentro e fora da escola, a sobrecarga de trabalho, a burocratização do sistema educacional, a alta densidade demográfica nas instituições, a insuficiência de recursos financeiros e políticas públicas que favoreçam a reestruturação da educação brasileira.

A Arte, assim como todas as áreas do conhecimento presentes no currículo escolar, desfalece devido ao engessamento das instituições de ensino, diante das políticas públicas educacionais. Segundo Machado (2012), quase todos criticam os documentos curriculares, até mesmo os membros das equipes que os discutiram, mas pouco se vê de ousadia ou de experimentação para fora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sobre esse aspecto de engessamento, inicio o parágrafo seguinte com uma metáfora, escrita por mim, que intenta representar a dor e a delícia do ofício diante da atual conjuntura de engessamento do processo educacional.

¹² Subtítulo inspirado no espetáculo “Circo do só eu”, de Écio Magalhães. Neste, o majestoso Circo do Sol, com todas as suas atrações fenomenais, aceita prazerosamente o convite para se apresentar numa cidade até que recebe outra proposta muito mais lucrativa e decide cancelar, de última hora, a apresentação do espetáculo. Zabobrim, o palhaço, resolve tentar apresentar sozinho o grande espetáculo com números de equilíbrio de pratos, macacos em monociclo, hipnose, mágica, acrobacia, música e muito mais! Fonte: <http://www.barracaoteatro.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=68>.

Já é madrugada, a iluminação está sob a responsabilidade de uma lamparina, posicionada bem acima do fogão à lenha, exalando o cheiro do querosene. Seus raios de luz são projetados nas paredes de barro, já desgastadas pelo tempo, que deixam pequenos feixes de luz passearem no quintal. O silêncio da casa dá espaço aos animais de vida noturna, que insistem em se fazer presentes, emitindo seus sons, caminhando sobre as folhas secas do outono, fazendo barulhos com seu caminhar desengonçado pelos arbustos. Do meu quarto, bem de frente à cozinha, observo pela janela, aberta, e vejo cintilar no escuro pequenos insetos voadores reluzentes. São os vagalumes se divertindo debaixo da jabuticabeira, que acaba de florescer. Um vento gelado atravessa as frestas das paredes e contornam meu corpo, ventilando, num movimento espiral, subindo de encontro à cobertura de palha da casa e compondo mais um instrumento dessa grande orquestra noturna. Meus pés se recusam a esquentar, talvez seja por causa da chuva cristalina de ontem que deixou o chão da minha casa, de terra batida, bastante úmido, fresco, de odor exalante. Ou pelo fato de não ter saído o sol na tarde de hoje para secar parte do meu colchão de casca de arroz, que acabou recebendo mais umidade devido a uma generosa goteira durante a chuva. O rádio é meu único companheiro, bem baixinho me acalenta e me faz adormecer lentamente na voz de Roberto Carlos, que sussurra: “Como vai você? Eu preciso saber da sua vida. Peça alguém para me contar sobre o seu dia, anoiteceu e eu preciso só saber: Como vai você?”.

Comparo a escola àquela casa de estrutura humilde, cheia de imperfeições, de paredes irregulares e depreciadas pelo tempo. As ações isoladas de alguns professores interpretadas pela chama de uma simples lamparina que, além de pouco alcance, deixa no ar o cheiro do querosene, por vezes, incomodando o olfato alheio. A luz que escapa pelas frestas das paredes revela estruturas no quintal como o inverso do mito da caverna, de Platão, que antes revelava a sombra da existência humana e agora irradia do lado oposto, servindo-nos de ferramenta alimentadora do desejo por conhecer o que está além dos muros (da escola). A escuridão fora da casa/escola, o terreno fértil da mente humana – “da escuridão fez-se a luz” –, que nos emudece diante dos animais vorazes que circundam e nos mantêm presos em nossa inércia. A cama, figura de acolhimento, retrata o desconforto por um colchão molhado e frio, que acaba por impedir o aquecimento de nossas bases/pés, aludindo ao esfriamento das relações, o desencontro dos olhares. Os vagalumes, que apesar de sua exuberância intermitente na escuridão não conseguem iluminar a beleza do florescimento da jabuticabeira, como referência à nossa dificuldade de enxergar novas possibilidades no horizonte. O rádio como a busca por saber, a partir do olhar alheio, como estamos, invalida a possibilidade da própria escuta de si.

Diante de tantas coerções, por vezes autoimpostas, como ser artista e criador também em uma prática educacional ordinária, cotidiana, de convivência dura e árdua com crianças e jovens? Como transformar a convivência dura em árdua e outra, maleável e brincante? Seria possível? (MACHADO, 2012).

Na tentativa de responder às perguntas de Machado, inicio a exposição da Pedagogia Palhacesca com a introdução de um novo aluno na escola.

2ª AÇÃO – O TRABALHO DE PARTO NA ESCOLA: A CHEGADA POÉTICA DA CRIANÇA DE NARIZ VERMELHO

Percebe-se que a escola enquanto instituição permanece muito preocupada com a produção, tanto pessoal quanto coletiva. Em diversas ocasiões, os acontecimentos resultam dessa busca incessante pelo produto, desvalorizando o processo e se ausentando de suas possibilidades estéticas. Nos meus primeiros três meses na escola-campo também sofri interferências dessa visão produtivista. Em diversas ocasiões fui questionado sobre o produto resultante da aprendizagem das turmas em que lecionava. A tendência visual e plástica em que a escola estava imersa ocluía os olhos da coordenação pedagógica. As tentativas de estabelecer a linguagem teatral naquele espaço eram atravessadas constantemente pela concepção “eurocêntrica do teatro”¹³ aplicada ao ambiente escolar. Porém, de acordo com Passetti (2006), resistir é também provocar contrapositionamentos, inventar outros espaços, implodir posicionamentos e suas histórias temporais. A concepção eurocêntrica do teatro começou a ser dissolvida com uma ação de resistência, a chegada da criança de nariz vermelho.

O frio criativo e produtivo – o estar na corda bamba – foi propiciado com a chegada do Gregório, meu palhaço, à escola, logo no início do segundo trimestre letivo de 2015. Acordei naquele sábado sem saber direito o que iria acontecer, tentei não ficar programando muito a fim de fazer florescer aspectos anárquicos. Segundo Passetti (2006), os anarquistas são guerreiros. Superam itinerários, trajetos conhecidos de espaços reconhecidos para lugares certos, inventando percursos. Só pensava em me abrir, escutar, ser sincero e generoso com a

¹³ Este termo faz referência ao trabalho desenvolvido pelo Prof. Dr. Zeca Ligiéro (UNIRIO), acerca da Performance Afro-Ameríndea. O conceito de teatro eurocêntrico está relacionado àquele edifício teatral/espetáculo difundido por volta do século XVIII, caracterizado pela divisão de classes sociais, pelo texto bem falado, pela exuberância dos figurinos, maquiagem e adereços cênicos.

plateia. Escolhi a música *Volo Volando*¹⁴, de um dos espetáculos do Cirque du Soleil, “Corteo”, para que tocasse durante a entrada.

Cheguei até a escola e aquela aflição aumentou ainda mais. Parecia que era a primeira vez que subia ao palco. Encaminhei-me para o vestiário e comecei a dar vida ao Gregório. Assim que terminei, abri a porta e fiquei ensaiando minha saída. Chegava até o portal, colocava o nariz para fora e voltava novamente. Repeti esse movimento algumas vezes até que tive coragem de sair para o mundo.

Comecei a ver meus colegas de trabalho que iam alargando o sorriso ao me receberem. Isso foi me relaxando e o palhaço que estava pendurado na ponta do meu nariz foi, aos poucos, tomando conta do meu corpo. Era um lugar diferente daquela escola diária cheia de regras e normas. Retomando Passetti (2006), tratou-se da instauração de uma heterotopia, da invenção de percursos, espaços de experimentações, da expansão da vida no presente de possibilidades no futuro. Grande parte dos alunos já estavam na quadra da escola esperando o momento do início das festividades, outros, um pouco atrasados, iam chegando e me percebendo naquele espaço. Iam se aproximando com olhares curiosos e enfeitiçados.

Segurando uma cadeira, fiquei escondido esperando o momento do “parto”, tentando imaginar como seria aquele momento. Era chegada a hora, as contrações me atravessavam com intervalos cada vez menores, não tinha a quem recorrer. Enchi os pulmões, abracei minha companheira – a cadeira – e me joguei rumo ao desconhecido.

Assim que as crianças – os parteiros – me enxergaram, ainda de longe, ficaram paralisadas, parecia ser o primeiro parto daqueles aparadores de bebê. O Gregório foi se deslocando, em câmera lenta, encaixando-se para coroar. Foi um misto de medo e desejo pelo desconhecido, pelo mundo que se formava à sua frente. Andava como se flutuasse, sentindo a maciez das nuvens abaixo dos meus pés, na direção deles.

A partir de um buraco na tela – canal do parto – que reveste a quadra, bem no fundo, próximo à trave do gol, os parteiros receberam o Gregório, aos poucos recolhido em dezenas de braços. Quanto maior o acolhimento, maior era a sensação de entusiasmo e plenitude. Aqueles parteiros, gentilmente, cortaram o cordão umbilical e cobriram o rei menino que acabara de nascer. A emoção do nascimento fez seus olhos queimarem e, logo depois, encherem-se de lágrimas. O Gregório foi acompanhado em procissão até seu berço – picadeiro –, com sua cadeira, para ser apresentado à sua mãe – a plateia.

¹⁴ Material motivador: música do espetáculo “Corteo” do Cirque du Soleil, disponível pelo *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=yFhp-x0F3kw>>.

Como o maestro que rege sua orquestra, encantou os olhares perspicazes de sua mãe. A conexão com esses olhares foi aos poucos favorecendo o aparecimento da fala. Ele tinha sede e procurava uma maneira de ser amamentado. A partir do auxílio dos aparadores de bebê, a mãe se personificou. Eles foram indicando várias possibilidades até que um olhar específico lhe chamou a atenção, era umas das coordenadoras pedagógicas da instituição. Seu olhar o estava chamando e a ele se entregou. Foi até ela e estendeu a mão, ela muito generosa o correspondeu, também estendendo sua mão. Pronto, havia encontrado quem há muito procurava. O Gregório a posicionou na cadeira a fim de fortalecer suas relações. Foi um momento mágico, o grande encontro, gestado por tanto tempo e agora concretizado. Os dois se reconheceram, acolheram-se, permitiram-se.

Os parteiros, emocionados, começaram a aplaudir compulsivamente e essa foi a deixa para que mãe e filho se despedissem. Os dois corações se uniram frente a frente e se despediram, deixando os agradecimentos pelo apoio e assistência fundamental daqueles incríveis profissionais.

Fiquei em êxtase profundo, não havia programado nada, não tinha ideia do que iria acontecer, deixei que o inusitado me trouxesse o acontecimento. Recordando a música “Epitáfio”¹⁵ do grupo musical Titãs, “o acaso vai me proteger enquanto eu andar distraído”. Permiti-me olhar e ser olhado. Percebi como a relação que estabeleço no trabalho de palhaçaria, desenvolvido nos ambientes hospitalar e educacional, permanece tão vivo em mim. Valorizar os pequenos detalhes, estabelecendo pontes¹⁶. Como insisto em repetir e aprender: “o mais simples é o mais importante”.

Saí da escola, naquele dia, muito agradecido e cheio de alegria no meu coração. A grande maioria dos alunos referiu nunca terem ido ao circo e ao teatro. Naquele dia foi realizado um registro imagético do evento “Iniciação do *clown* na escola”¹⁷.

De maneira extremamente sublime, sensível e poética, o Gregório foi recebido e, agora, os alunos já estavam prontos para se abrirem ao professor palhaço e sua Pedagogia Palhacesca.

¹⁵ Material motivador: música “Epitáfio”, da banda Titãs, disponível pelo *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=YOJiYy1jgRE>>.

¹⁶ O termo “estabelecendo pontes” é uma referência ao trabalho de Ésio Magalhães, artista com que tive contato durante uma oficina em 2014. O termo tem relação com o potente encontro dos olhares palhaço/plateia. Durante essa oficina, Ésio sempre dizia que deveríamos estabelecer pontes a partir do olhar, e com isso construir uma relação de cumplicidade e parceria com a plateia.

¹⁷ Material resultante: vídeo, gravado por uma professora da instituição com a utilização de um aparelho celular, disponível pelo *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=wrQa-IZTUnU>>.

3ª AÇÃO – TECENDO SONHOS E ATRAVESSAMENTOS COM TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Uma das peculiaridades do palhaço é criar narrativas a partir de uma lógica fantástica, conquistar o público, compartilhando com eles seus próprios sonhos. Pensar sobre isso me faz dialogar com Castro (1997), ao dizer que os *clowns* seguem a lógica do inconsciente, moram nas nossas fantasias, são tudo aquilo que não somos, mas que gostaríamos de ser. Eles moram num endereço em que tudo é possível: Rua dos Sonhos, s/n., Zona Franca, Terra do Purkinão.

Trazendo à tona minha influência paterna, à luz do pensamento de Castro, certo dia letivo do primeiro semestre letivo de 2015, ao entrar numa sala do terceiro ano do ensino fundamental I, após ter exibido o filme “Os Croods”¹⁸, resolvi estabelecer um jogo com os alunos. Entrei com dois estagiários do curso de Teatro/UFU que me acompanhavam naquele momento e, devagarinho, fui fechando a porta e as janelas da sala. As crianças perceberam que havia algo de estranho naquilo tudo e começaram a me encher de perguntas: “o que está acontecendo?”, “quem são essas pessoas que estão te acompanhando?”. Pedi que todos se sentassem e, aos poucos, fui contando uma história. Disse que tinha um segredo para contar para a turma. Neste momento, uma das alunas me interpelou: “mas professor, se você contar vai deixar de ser segredo!”. Respondi que era, então, o nosso segredo. Retornando ao texto de Castro (1997), cumplicidade com a plateia faz com que ela fique do nosso lado. A cumplicidade que temos com os nossos parceiros temos com a plateia. O *clown* tem sempre um segredo para revelar. A plateia está lá para saber e o *clown* tem para contar.

Uma vez entendida a questão do segredo, iniciei a narrativa. Disse que as pessoas que me acompanhavam, os estagiários, eram meus amigos e trabalhavam como roteiristas de cinema no Rio de Janeiro. Eles seriam responsáveis em escolher os novos personagens-animais que iriam compor a continuação do filme “Os Croods”. E que para o prazer de todos, aquela turma havia sido escolhida para desenvolver os personagens. Cada criança deveria produzir um desenho para ser entregue aos diretores. Os personagens-animais deveriam manter estruturas parecidas com aqueles do primeiro filme, isto é, animais híbridos, animais que surgiam a partir da mistura de dois ou mais animais.

Além dos atravessamentos palhacescos durante as aulas, outras referências passaram neste contexto. Nesta ação percebe-se uma influência do Teatro Invisível de Augusto Boal. Segundo Boal (1980), o teatro invisível é uma das técnicas do teatro do

¹⁸ Material motivador: *trailer* do filme “Os Croods”, disponível pelo *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=Qku1MyjPVPI>>.

oprimido e, assim sendo, tem os mesmos objetivos fundamentais: transformar o espectador em protagonista da ação dramática, o objeto em sujeito, a vítima em agente, o morto em vivo, o consumidor em produtor; e através dessa transformação, ajudar o espectador a preparar ações reais que o conduzam à própria libertação, pois a libertação do oprimido será a obra do próprio oprimido, jamais será outorgada por seu opressor. Na ação proposta ao terceiro ano do ensino fundamental I, a opressão à criança tem laços tangíveis com o rapto dos sonhos, da capacidade de imaginar e criar seus próprios significados na relação com o mundo que a circunda, pois intenta transformar a criança de espectador em protagonista da ação dramática.

Na tentativa de descrever um pouco dessa experiência, lanço mão do relato de um dos estagiários que me acompanharam naquele dia: *“nós fomos apresentados aos alunos como roteiristas e criadores de um desenho que traziam como personagens centrais animais híbridos. Cabeça de um, corpo de outro, misturado com rabo de um com as orelhas de outro. Os alunos foram muito receptivos. Alguns comentaram que gostariam de ser famosos e que ficariam orgulhosos de verem seus nomes na tela de cinema, como colaboradores de um filme. Outros imaginaram o quanto suas famílias ficariam felizes. Uma aluna, com olhar esperançoso, disse que não tinha vontade de ser famosa, mas depois mudou de ideia quando percebeu que sendo famosa poderia comprar uma casa para sua mãe. A chance de contribuir com um filme de animação encheu as crianças daquela sala de ideias. Eu fiquei encantado com as reações deles e como a imaginação fluía em seus desenhos”*.

Foi realmente incrível perceber como os alunos se entregaram, como cúmplices singulares de uma história tão mirabolante. Ao final da aula, os roteiristas recolheram as obras construídas pelos alunos, nos despedimos e partimos para outra sala, deixando aquela turma com olhinhos cheios de esperança. Ao sair do campo de visão daquelas crianças, os estagiários que me acompanhavam questionaram sobre a necessidade de contar às crianças que tudo aquilo não passava de uma grande brincadeira. Confesso que por alguns instantes me senti um pouco desconfortável com a possibilidade de alimentar uma ilusão com aquelas crianças. Porém, retornando a Boal (1999, p. 24): jamais se deve explicar ao público que o Teatro Invisível é teatro, sob a pena de se perder o impacto. Ele deve ser representado diante de espectadores que não têm consciência de sê-lo, e que, conseqüentemente, não se deixam aprisionar nos rituais imobilistas do teatro convencional (BOAL, 1980).

Percebe-se que os atravessamentos palhacescos, perpassados por Boal, nesta prática pedagógica, foram aos poucos construindo laços, interligando sonhos e consolidando relações de confiança e cumplicidade que também podem ser conquistadas em outros formatos, como a partir de transgressões.

4ª AÇÃO – TRANSGREDINDO O CARTESIANISMO: ENCONTROS NAS ALTURAS

O estado palhacesco vai criando suas próprias configurações de relação. É difícil dizer em que momento ele se apodera de mim e em que momento eu me apodero dele. Parece que ele, o Gregório, é a força, a vontade, o desejo, o prazer, o riso, e o Fred é o disfarce, a máscara, a armadura, é ele que surge nos poucos momentos em que o Gregório não pode estar. Dialogando com Jara (2000), o *clown* vive no presente mais imediato. Não planeja mais além dos próximos minutos, não pensa no futuro. A intensidade com que vive o presente é o trampolim permanente para o futuro. Suas decisões, portanto, são fruto do que faz.

O inesperado é o gatilho para que o Gregório tome a frente, se entregue ao jogo e brinque com seus pares. Retornando a Jara (2000), a curiosidade, a ingenuidade, o olhar, a sinceridade e a espontaneidade certamente são conceitos comuns encontrados no comportamento das crianças e dos *clowns*.

A máscara, a “pérola vermelha” (WUO, 2005) na ponta do nariz, nada mais é do que um código que diz: “oi, eu também posso brincar!”. Apesar de não utilizar a máscara durante as aulas, vou estabelecendo o código durante o jogo. E foi assim que aconteceu em uma experiência realizada numa sala de oitavo ano, no segundo semestre letivo.

Uma das reclamações dos professores de Arte e de professores de outras áreas do conhecimento na escola básica resume-se à falta de um espaço adequado para desenvolverem atividades extras. Percebe-se que grande parcela das instituições de ensino regular não possuem um laboratório de práticas corporais. Assim, a alternativa é burlar o cartesianismo, arrastando as carteiras, abrindo espaço mínimo que comporte o trabalho corporal. No entanto, esse arrastar as carteiras também promove contendas entre os professores que se encontram em salas vizinhas devido ao barulho excessivo. No intuito de transgredir o cartesianismo e diminuir os estranhamentos, propus esquecer a horizontalidade para juntos, os alunos e eu, verticalizar o brincar.

Retomando o DNA paternaresco em diálogo com o *clown* que, segundo Jara (2000), vive imaginando e criando possibilidades, arriscando-se a viver, emocional e fisicamente, o que imagina, o qual o conduz a experimentar aventuras atrás de aventuras, experimentei outra característica da Pedagogia Palhacesca.

Cheguei à sala, oitavo ano, e encontrei as carteiras enfileiradas e a maioria dos alunos passeando pela sala. Deixei meu material sobre a mesa, fui até a frente e disse que tinha uma grande revelação. Os alunos ficaram curiosos e logo os ruídos da sala foram diminuindo.

Disse a eles que tinha descoberto um dom, uma capacidade singular, que compartilharia com eles. Era a capacidade da adivinhação. Eles se mostraram bastante incrédulos e, para provar meu sortilégio, pedi que alguém se candidatasse para me ajudar. Vários alunos levantaram a mão e fui escolhendo um a um para passarem pelo incrível momento da adivinhação.

Eu subia em cima de uma cadeira, bem no meio da sala, e pedia para que subissem em uma cadeira, um de cada vez, bem à minha frente. O restante olhava fixamente enquanto eu ia articulando uma preparação para o número de adivinhação. Na verdade, a adivinhação tratava-se somente de um jogo de somas e subtrações constantes com numerais. Uma sequência lógica que me fazia adivinhar sempre o resultado final. Apesar de simples, eles não conseguiam perceber tamanho engodo e se deliciavam tanto com as adivinhações como com o ritual de preparação para tal. Depois que já havia conquistado a confiança do grupo, trazia um novo número de adivinhação, a descoberta do nome de cada um. Pode parecer simples, mas lecionar para 19 turmas com a média de 25 alunos por turma torna-se quase impossível decorar tantos nomes. Pois bem, pedia que um aluno subisse na cadeira, fechasse os olhos para que eu pudesse me concentrar, enquanto isso, pedia que os outros alunos me soprassem o nome daquele que estava jogando comigo. A turma, a partir da cumplicidade já estabelecida, chegava bem perto de mim e falava o nome bem baixinho. Assim que entendia, pedia que o outro jogador abrisse os olhos e, então, escutasse o nome que diria. Eles ficavam impressionados com o “meu” poder de adivinhação¹⁹. O jogo aconteceu durante a aula toda, os risos ecoavam pela sala, até que acabou o horário e as vozes soaram em uníssono: *Já acabou!*

A consagração de uma aula bem-sucedida, na minha percepção, é perceber que o tempo não foi suficiente. No entanto, podemos compreender melhor esse acontecimento a partir do depoimento de Castro (1997), de que às vezes colocamos o prazer num lugar inatingível, fora do nosso alcance, ou o transformamos em uma coisa enorme, que se torna impossível de carregar ou possuir. Prazer é prazer, em qualquer forma ou tamanho.

Muitos outros momentos de jogos e brincadeiras ao longo do ano contribuíram para o desenvolvimento, análise e compreensão da minha Prática Pedagógica Palhacesca, e que pode ter contribuído na vida pessoal e profissional daquela comunidade escolar. Pois, de acordo com Albuquerque (2006), o riso é uma arma na luta contra o poder. Todo aquele que encarna o poder, em uma dada situação, imediatamente quer fazer cessar o riso, a ironia, a gargalhada, brincadeira; imediatamente quer ser levado a sério.

¹⁹ Material resultante: vídeo, gravado pelos alunos com a utilização de um aparelho celular, disponível pelo *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=OleXJYY6Gz8>>.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA PALHACESCA

Percebi, também *a priori*, que independente do palhaço, o riso permanece extremamente presente no ambiente escolar, durante as aulas, intervalos e recreios, como uma experiência positiva de vida desses alunos. Às vezes, também pode ser percebido no contexto do escárnio e ridicularização do outro, acerca das diferenças e individualidades específicas como o jeito de andar, falar, vestir, se comportar e expor suas ideias em grupo. Assim, os momentos de compartilhamento em sala de aula e fora dela, por meio da figura palhacesca, favoreceram brechas para o acontecimento de momentos sensíveis e ridentes que configurassem verdadeiras transgressões dos limites hierárquicos da “instituição de ensino” como um todo²⁰.

Percebi ainda alguns professores de outras disciplinas, que antes da chegada do professor-palhaço se posicionavam com certa distância, tanto em relação aos alunos como em relação a mim, mudando suas posturas, ainda que de forma sutil, em relação ao riso dentro e fora da sala de aula. Alguns alunos relatam que os professores também riem e que isso é muito bem aceito pela classe. Eles, os alunos, dizem que ficam felizes quando veem seus professores felizes²¹.

Tecendo essas considerações, percebo que a experiência do palhaço pedagogo na relação cotidiana com as crianças, colegas de trabalho e instituição escolar tomou uma proporção até então inimaginável. A partir da premissa do louco, da experiência de um professor-palhaço que não pode ser levado a sério, cria-se um paradoxo: o professor-palhaço, por meio do risível, consegue seriamente transitar por assuntos até então inusitados e não autorizados no contexto. A arte do palhaço atravessa o buraco do muro da escola, rompe o conceito de seriedade, extrapola a permissividade e a hora certa de rir nas aulas. Inaugura, no espaço da sala de aula, a risada. O riso não tem hora marcada, nem espaço, rir é um estado de alma, um estado de graça que se manifesta como um descontrole brincalhão: o palhaço pode falar coisas inusitadas, bobagens, porque é um palhaço, ninguém leva a sério.

A figura palhacesca brinca com os assuntos institucionais, esvaziando, por meio do riso e da arte, os conceitos endurecidos, aprisionados, enclausurados e cristalizados pela educação tradicional.

²⁰ Material resultante: vídeos contendo imagens capturadas pelos alunos, com o auxílio de um aparelho celular, durante nossos encontros, disponíveis pelos *links* <<https://www.youtube.com/watch?v=EteNHcIOIkA>> e <<https://youtu.be/9KPjgngKpXo>>.

²¹ Material resultante: vídeo, gravado por mim com o auxílio de um aparelho celular, disponível pelo *link* <<https://youtu.be/KuvrNnBWUZM>>.

A importância da escrita da trajetória profissional foi compreender que passei por duas instituições de sequestro – o hospital e a escola – e que, num futuro próximo, penso em desenvolver uma pesquisa de doutoramento, investigando o palhaço no contexto prisional. O objetivo é tecer comparações referentes à atuação do palhaço nos distintos espaços, averiguando nessa tríade espacial – escola-hospital-prisão – de que forma os três contextos juntos podem ampliar reflexões referentes às potencialidades de humanização do palhaço, da comicidade e do riso, equiparadas às regras e normas institucionais disciplinadoras.

Considerar a transgressão ridente como práxis pedagógica é uma forma de não perder a identidade do professor-artista que reside em mim, de não perder a autonomia de rir e dar boas risadas estrondosas com alunos e professores da escola. O riso esvazia as convenções sociais e quebra o gelo das relações, aproximando-nos e humanizando-nos. E ainda me ensina, a cada dia, que a prática risonha me faz, além de respeitar meus pais e mestres como minha mãe havia me ensinado, também respeitar os alunos, pois me coloca na posição de jogador, dividindo com eles a mesma bola durante o jogo, quebrando a verticalidade hierárquica em prol de uma horizontalidade poética e risonha.

Partilhar a experiência cômica com esse professor-palhaço que ensina na escola revitaliza a minha humanidade, perpassa o meu *élan* vital para que a escola se torne mais humana em minha experiência própria/humanizante e na de meus alunos.

Lembrando os autores de referência: onde há aprisionamento não existe fertilidade. Então, tornei-me cúmplice da humanização-risonha como um meio de sobrevivência, para que o exílio-escolar se esvazie, transforme-se e coabite as relações sociais estabelecidas durante as aulas, como meio de transporte espiralado para uma noção poética ridente com atravessamentos transgressores dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval Muniz Júnior. Michel Foucault e a Mona Lisa ou como escrever a história com um sorriso nos lábios. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs). **Figuras de Foucault**. São Paulo: Autêntica, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

AVANZI, Roger; TAMAOKI, Verônica. **O circo nerino**. São Paulo: Pindorama Circus, 2004.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. In: _____. **Obras escolhidas**. v. 1. 3. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-221.

BERGSON, H. **O Riso**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Stop: c'est magique**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: UNESP, 2003.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo de Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS: documento base para gestores e trabalhadores do SUS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator: da técnica à representação**. Campinas: UNICAMP, 2002.

CASTRO, Ângela de. **A arte de bobagem: manual para o clown moderno**. Londres: Ângela de Castro & Co., 1997.

DESLANDES, Suely F. Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 7-14, 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 20. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

JARA, Jesus. **El Clown: un navegante de las emociones**. Morón, Sevilha: PROEXDRA, 2000. (Coleção Temas de Educación Artística, n. 2).

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade: experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LECOQ, Jacques. **O Corpo Poético: Uma pedagogia da criação teatral**. Tradução: Marcelo Gomes. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. In: **E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 3-21, abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048/664>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

MASETTI, Morgana. **Boas Misturas: a ética da alegria no contexto hospitalar**. São Paulo: Palas Athena, 2003.

PASSETTI, Edson. Heterotopia, anarquismo e pirataria. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. São Paulo: Autêntica, 2006.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg, Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

RESENDE, Selmo Haroldo. A vida na prisão: histórias de objeção e sujeição na educação do condenado. In: LOURENÇO, Arlindo Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

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

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. (I. D. KOUDELA, Trad.). São Paulo: Perspectiva, 2007.

TEIXEIRA, Elder Sales; DE QUADRO PEDUZZI, Luiz Orlando; JUNIOR, Olival Freire. Os caminhos de Newton para a Gravitação Universal: uma revisão do debate historiográfico entre Cohen e Westfall. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 27, n. 2, p. 215-254, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2010v27n2p215/13490>>. Acesso em: 7 set. 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TORRES, Antônio. **O circo no Brasil**. Colab. Alice Viveiros de Castro, Márcio Carrilho. Rio de Janeiro: FUNARTE; São Paulo: Atração, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como um projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, p. 90-103, set./dez. 2002.

WUO, Ana Elvira. Comicidade: do “corpar” clownesco como princípio móvel, flexível, risível e espontâneo na (des) formação do ator. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 108-16, jan./jun. 2013.

_____. **Clown, Processo Criativo:** rito de iniciação e passagem. 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Educação Física na Área de Pedagogia do Movimento)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **O clown visitador:** comicidade, arte e lazer para crianças hospitalizadas. Uberlândia: EDUFU, 2011.