

# Jovens Circenses na Corda Bamba:

Confetos sobre o Riso  
e o Corpo na Educação em Movimento



Série  
Sociopoética



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

## REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

## VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

## EDITORA DA UECE

### COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmio Miessa Ruiz

### CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Angelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horacio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josénio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduína Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

### CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Torres Montenegro   UFPE	Maria do Socorro Silva de Aragão   UFC
Eliane P. Zamith Brito   FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça   UNIFOR
Homero Santiago   USP	Pierre Salama   Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves   USP	Romeu Gomes   FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto   UFF	Túlio Batista Franco   UFF

## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

### COMITÊ EDITORIAL

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe  
José Albio Moreira Sales  
José Gerardo Vasconcelos

### CONSELHO EDITORIAL

Antonio Germano Magalhães Junior   UECE	Isabel Maria Sabino de Farias   UECE
Antônio José Mendes Rodrigues   FMHU/Lisboa	Jean Mac Cole Tavares Santos   UERN
Cellina Rodrigues Muniz   UFRN	José Rogério Santana   UFC
Charlilton José dos Santos Machado   UFPB	Maria Lúcia da Silva Nunes   UFPB
Elizeu Clementino de Souza   UNEB	Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior   UECE
Emanoel Luiz Roque Soares   UFRB	Robson Carlos da Silva   UESPI
Ercília Maria Braga de Olinda   UFC	Rui Martinho Rodrigues   UFC
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento   UNIT	Samara Mendes Araújo Silva   UESPI

Maria Dilma Andrade Vieira dos Santos

# Jovens Circenses na Corda Bamba:

Confetos sobre o Riso e o Corpo na Educação em Movimento



1ª EDIÇÃO  
FORTALEZA | CE  
2018

**JOVENS CIRCENSES NA CORDA BAMBA:  
CONFETOS SOBRE O RISO E O CORPO NA EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO**

© 2018 *Copyright by* Maria Dilma Andrade Vieira dos Santos

IMPRESSO NO BRASIL / *PRINTED IN BRAZIL*  
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE  
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará  
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893  
Internet: [www.uece.br/eduece](http://www.uece.br/eduece) – E-mail: [eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br)



COORDENAÇÃO EDITORIAL  
*Erasmu Miessa Ruiz*

PROJETO GRÁFICO E CAPA  
*Carlos Alberto Alexandre Dantas*  
[carlosalberto.adantas@gmail.com](mailto:carlosalberto.adantas@gmail.com)

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA  
*Maria da Conceição de Souza Santos*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

S237j Santos, Maria Dilma Andrade Vieira dos.

Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento / Maria Dilma Andrade Vieira dos Santos. – Fortaleza: EdUECE, 2018.

227 p. – (Série Sociopoética)

ISBN e-book: 978-85-7826-640-0

1. Corpo. 2. Educação e movimento. 3. Jovens Circenses. 4. Riso. 5. Sociopoética. I. Título.

CDD: 370

---

# Sobre a Autora

**U**m pouco da autora:

Sou **Maria Dilma Andrade Vieira dos Santos**, nascida em Itabuna-BA. Atualmente, resido em Teresina, trabalho no Núcleo de Acessibilidade (NAU) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integro o Observatório de Juventudes, Cultura de Paz e Violência na Escola (OBJUVE) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em “Educação, Gênero e Cidadania” (NE-PEGECI), ambos os dois também da UFPI. Formei-me em Pedagogia pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna, no ano de 1986. De lá para cá, venho me constituindo pedagoga, educadora, sociopoeta e pesquisadora. Dentre os vários caminhos percorridos, busquei saberes especializados em Administração Escolar (UCAM) e em Projetos Sociais (FAR); na UFPI, fiz Mestrado em Educação, momento em que esta pesquisa nasceu e deu vida a estas escritas.

A pesquisa aqui apresentada foi e continua sendo parte de mim, parte do quadro que compõe minha vida. As implicações que me levaram a realizá-la e a busca por respostas



conduziram-me a muitos caminhos. Nesse caminhar, conheci novos territórios, constituí novos saberes e me (re)signifiquei a cada descoberta, a cada (re)territorialização...

Este livro retrata também um pouco de mim (um pouco, relaciona-se com incompletude), “um corpo” que traz tatuado marcas das experiências. Portanto, ainda não sou, estou sendo, não caibo em uma biografia ou em um currículo... Como diz o poeta Álvaro de Campos, “Começo a conhecer-me. Não existo. Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram, ou metade desse intervalo, porque também há vida... Sou isso, enfim”.

E-mail: [dilmaandrade@hotmail.com](mailto:dilmaandrade@hotmail.com)

Dedico este trabalho: À minha mãe Marinalva, mulher sábia, com quem aprendi coisas preciosas sobre a vida e pessoas, me ensinou a ser resiliente, a sonhar, e principalmente, a lutar para realizar estes sonhos. Aos meus filhos Ruan, Raira e Rafael, pedaços de mim, por me amarem, por compreenderem que a minha vida se realiza na vida deles.

A Rosalvo, companheiro e cúmplice de todas as horas, pelo apoio e incentivo.

À Trupe do Pé de Moleque, em especial à Gilza e ao grupo copesquisador: César, Wallisson, Rafael, Geleia, Jhordon, Manoel, Jardiel e Samuel. Vocês são coautores deste trabalho. Meu muito obrigada por ensinar-me que o colorido da vida somos nós que pintamos!



# Sumário

APRESENTAÇÃO | 11

Shara Jane Holanda Costa Adad

PREFÁCIO | 15

Marta Gama

ATO I

APRENDER E DESAPRENDER EM MEIO À ARTE E À VIDA | 21

ATO II

SENHORAS E SENHORES, O CIRCO SOCIAL! | 43

ATO III

SENHORAS E SENHORES, NA CORDA BAMBA: DO DESEQUILÍBRIO AO EQUILÍBRIO – A SOCIOPOÉTICA | 83

ATO IV

SENHORAS E SENHORES, O MAIS NOVO ESPETÁCULO: O CORPO GESTO AÇÃO | 103

ATO V

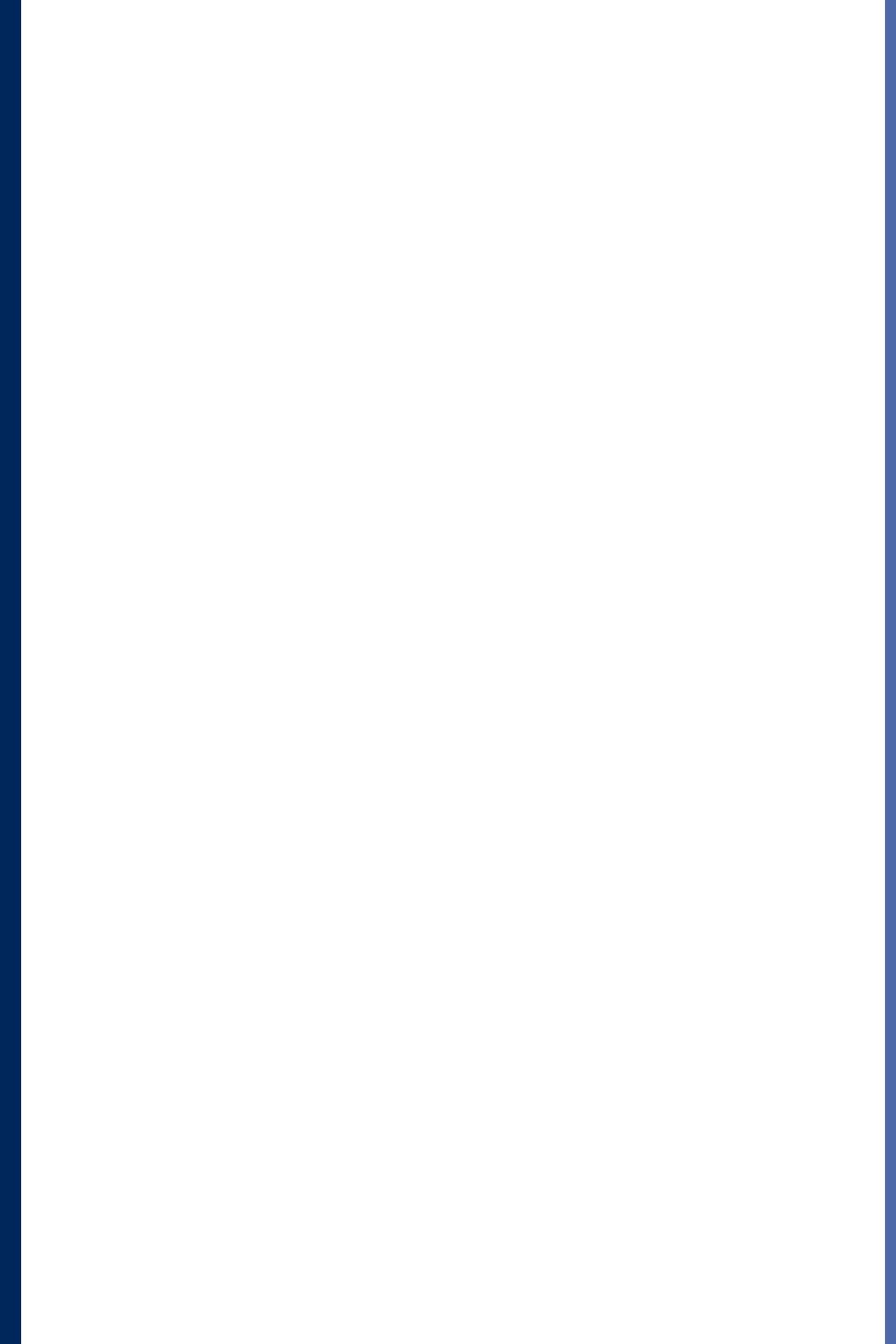
SENHORAS E SENHORES, O ESPETÁCULO O PALIMPSESTO DO RISO | 139

ATO VI

ATO FILOSÓFICO – LUZES NA RIBALTA | 177

ATOS CONCLUSIVOS – DEIXANDO AS CORTINAS ABERTAS | 201

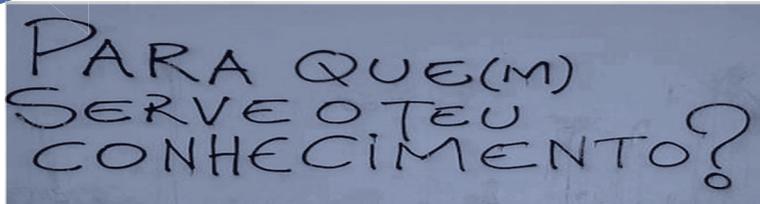
REFERÊNCIAS | 213



# APRESENTAÇÃO — SÉRIE SOCIOPOÉTICA

## SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD

Cientista Social de Formação. Especialista em História do Piauí. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Piauí – UFC. Professora de Sociologia e Antropologia da Educação. Professora da Pós-Graduação em Educação – PPGEd. .Arte terapeuta.  
E-MAIL: shara\_pi@hotmail.com



**Fonte:** Santiago Cao, 2014.

Com a editoração da Série Sociopoética no selo Práticas Educativas, o desejo é fazer centelhar nossa produção acadêmica proveniente de estudos e pesquisas, desde a graduação às pós-graduações *strito* e *lato sensu*, em diferentes universidades brasileiras e internacionais. Há mais de duas décadas, saberes e confetos (conceitos + afetos) foram tecidos a partir de diferentes problemas e potências do corpo, ressaltando outros modos de produzir conhecimentos. Com a Série, esses tecidos topológicos podem, a qualquer momento, ser acessados novamente, apesar de contextos diferentes.

Em meio a esse movimento, uma pichação provoca, desloca: **Para que(m) serve o teu conhecimento?** Com ela, as paredes falam e fazem falar! Ao me atravessar, inquietou-me ao chamar atenção para o lugar que habito e me habita há tempos, provocando-me a pensar sobre o meu fazer de pesquisadora da Educação. Para quem estou, como sociopoeta, pesquisando, escrevendo e publicizando os conhecimentos? Para mim, o “para quem” mobiliza, imediatamente, o princípio sociopoético do cuidado com as culturas invisibilizadas, subalternizadas e/ou de resistência.

*O que é feito de pedaços é para ser amado.*

(MANOEL DE BARROS)

Neste caso, na Série Sociopoética, “Para que(m) serve o conhecimento” está também relacionado aos outros

princípios de pesquisar em grupo, com o corpo todo e com a arte. Esses propiciam o redirecionamento do olhar e o transformar a matéria da ciência do grandiloquente para o *ínfimo*, para o *menor*, para o *abandonado*, para o *traste*, para o *infame*, para o *cisco*, atravessados pela espiritualidade e pela ética no pesquisar, no ensinar e no aprender.

Assim, ao pretender realçar potências do corpo agenciadas nas oficinas, os trabalhos da Série Sociopoética abrem passagem para a produção do conhecimento coletivo, no qual o que se conta não são os indivíduos, mas as relações infinitesimais de repetição, oposição e adaptação que se desenvolvem entre ou nas pessoas do grupo-pesquisador.

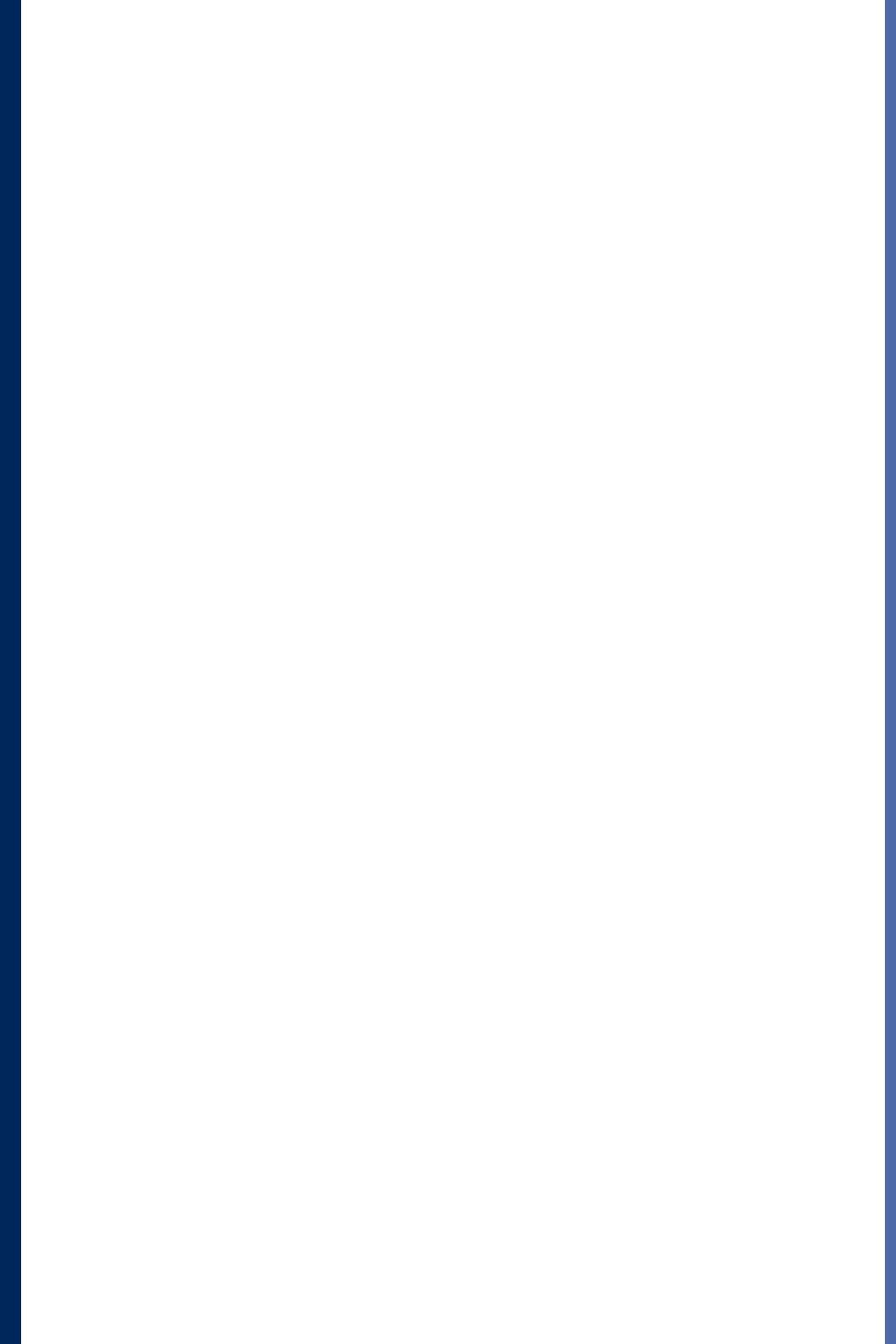
Portanto, as escritas desta Série fraturam palavras fadigadas de informar. Quem sabe produzir silêncios na língua e dar passagem aos afetos daqueles que experimentaram palavras que ainda não estão no idioma, apalpando as intimidades do mundo, prestando atenção e desaprendendo oito horas, instituindo outras possibilidades de olhar o mundo, num plano onde não faz sentido distinguir gerações, gêneros, sexualidades, o social e o individual, dentre outros marcadores.

São práticas de criação mestiças que, para estranhar o mundo e criar linguagem, desterritorializam o sujeito pessoal de modo a ampliar os limites do ser humano.

*Tu me abraças matizada, eu te solto chamalotada;  
eu te abraço rede, tu me soltas feixe.*  
(MICHEL SERRES)

Chamalote sobre chamalote, mestiçagem. Somos uma multidão!

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shara Jane Holanda Costa Adad*  
Teresina, julho de 2018



# PREFÁCIO

*Se o riso fosse corpo e o corpo fosse riso*

## **Como nos desfazemos e nos reinventamos na Educação**

**D**eixar-se atravessar pelas intensidades do mundo, por tudo o que estranha, acolhe ou fragmenta. Envolver-se e dar língua aos afetos que pedem passagem, ao mergulhar nas intensidades do seu tempo e ao estar atento às linguagens dos encontros, devorando as linhas dos elementos construídos e empreendidos, seguindo pistas, rastros, sem temer o imprevisito, o desconhecido. Desafios que se apresentam àqueles que se abandonam aos movimentos da vida e se permitem sujeitos da experiência, porque renunciam às explicações satisfatórias do mundo.

Desses movimentos é que nos fala Dilma Andrade no seu *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*, obra que resulta da sua pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI); e que tenho o gosto de prefaciar, não somente pelas identidades e pertencas sociopoéticas que compartilho com a autora, mas, sobretudo, pela oportunidade de produzir um pensamento-fala sobre a invenção de um pesquisadora, de um corpo-pesqui-

sador e as potências do seu pesquisar irreverente e criativo, que não somente assume a radicalidade da experiência artística como dispositivo de desconstrução e criação de conhecimento e de formas de viver, mas também sustenta o riso como elemento disruptor e agregador desses mesmos processos em um espaço não menos inusitado ou irreverente quanto o circo.

Assim, Dilma, nascida e criada na Bahia, nas terras amadianas de Ilhéus, de Gabriela, do cacau e do dendê, conta-nos como os ventos a levaram para o interior do Piauí, e como se deixou encantar pelas sucessivas paisagens que se apresentavam, que constantemente lhe interpelavam a respeito das suas convicções de pedagoga e, conseqüentemente, propunham frequentes desterritorializações dos seus saberes. Diz como inúmeras vezes se desapegou das suas certezas, teve que desver o mundo para ouvir com os dedos, sentir com os cabelos, tocar com os olhos os meninos e as meninas com necessidades especiais que, com a arte, acolheu nos seus afazeres profissionais; como a arte, o riso e o circo foram (re)ingressando na sua vida, marcando o seu ser. Então, como se constituindo um território de passagem, uma superfície sensível na qual aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos, criou para si um corpo-pesquisador.

Corpo-pesquisador como aquele que assume uma atitude de ruptura com a epistemologia dominante de matriz racionalista, que ignora que o conhecimento se produz com o corpo todo, que desdenha da arte, que desconfia das emoções, que despreza o riso; que determina a seriedade, a reverência e a constrição como formas essenciais do saber. Então, o corpo-pesquisador, como aquele que aprecia e incorpora acervos teóricos e metodológicos de todos os lugares e, admitindo que o conhecimento se produz com o corpo todo, com o riso, com a

sensibilidade, assume a sua precariedade e a infinita inventividade. Corpo-pesquisador atento aos fluxos do seu mundo que, ao observar jovens artistas circenses nos semáforos da cidade de Teresina, permitiu-se o abandono diante das suas performances, mágica linguagem do corpo. Nesse sentido, a autora se questiona: “como promover o conhecimento partindo de uma experiência que afete o corpo, despertando prazer e alegria?”.

O riso, que, segundo a autora, resulta “[...] desse ‘bom encontro’, que ao me contagiar é capaz de penetrar nos sentidos e promover uma leveza de estado, aguçando minha inteligência e me potencializando para ser mais [...]”, também adere ao seu percurso de criação. Diante do que ela se interroga, “[...] o porquê de o riso não ser autorizado em sala de aula, sobre essa ausência do riso e do humor nas aulas, já que ele é tão presente nos outros espaços, promovendo interação, integração, relaxamento, e, porque não dizer, um estado de prontidão?”, compreendendo, assim, o riso e o humor como elementos favorecedores de aprendizagens.

Afecção que evoca a memória do seu próprio corpo e convida a vivenciar o estado de palhaça, que lhe proporcionou a “[...] redescoberta do prazer de brincar, do prazer de se permitir, do prazer de simplesmente ser”. Como palhaça, viveu “[...] um estado de afetividade, no sentido de ser afetada, tocada pelo momento”, tendo se permitido “[...] surpreender-me comigo mesma e com os outros que estavam em troca comigo”. Com o que conclui: “Para mim, o estado de palhaço é uma relação com o ‘dentro’, com o meu eu, é saber ouvir-se, e estabelecer uma relação com o ‘fora’, o elemento externo, o parceiro, os objetos de cena, as pessoas do público, é esse entrelugar de muitas possibilidades”.

Assim é que Dilma nos revela os diversos movimentos de desterritorialização e reterritorialização dos quais surgem

o problema que conduziu o seu pesquisar: “Qual a relação entre o riso e o corpo na escola social de circo para jovens circenses?”; e o objetivo geral da sua investigação como “Analisar o pensamento de jovens circenses sobre a relação entre o riso e o corpo da escola social”. Com esses propósitos e abraçando a Sociopóética – abordagem filosófica de pesquisa e aprendizagem, que utiliza a arte como potencializadora da criação de confetos (conceitos + afetos) –, a autora realizou a pesquisa com oito jovens, integrantes da Escola de Circo Social Pé de Moleque, em Teresina - PI.

O expressionismo abstrato de Pollock inspirou a criação do dispositivo da pesquisa para a produção de dados, denominada de CORpogestoAÇÃÃO, “[...] momento em que os jovens, por meio de movimentos corporais, jogavam tinta sobre uma grande tela de lona estendida no chão”. Daí, o Palimpsesto do Riso, “[...] em que as marcas de tinta deixadas no corpo foram fotografadas de ângulos próximos, produzindo imagens surreais, que depois foram escolhidas em duplas pelos participantes, e relacionadas ao tema-gerador, à experiência com a técnica e com as vivenciadas no circo”. Os dados produzidos revelam o pensamento do grupo-pesquisador em confetos cuja plasticidade comove e são mesmo um convite à experiência da leitura.

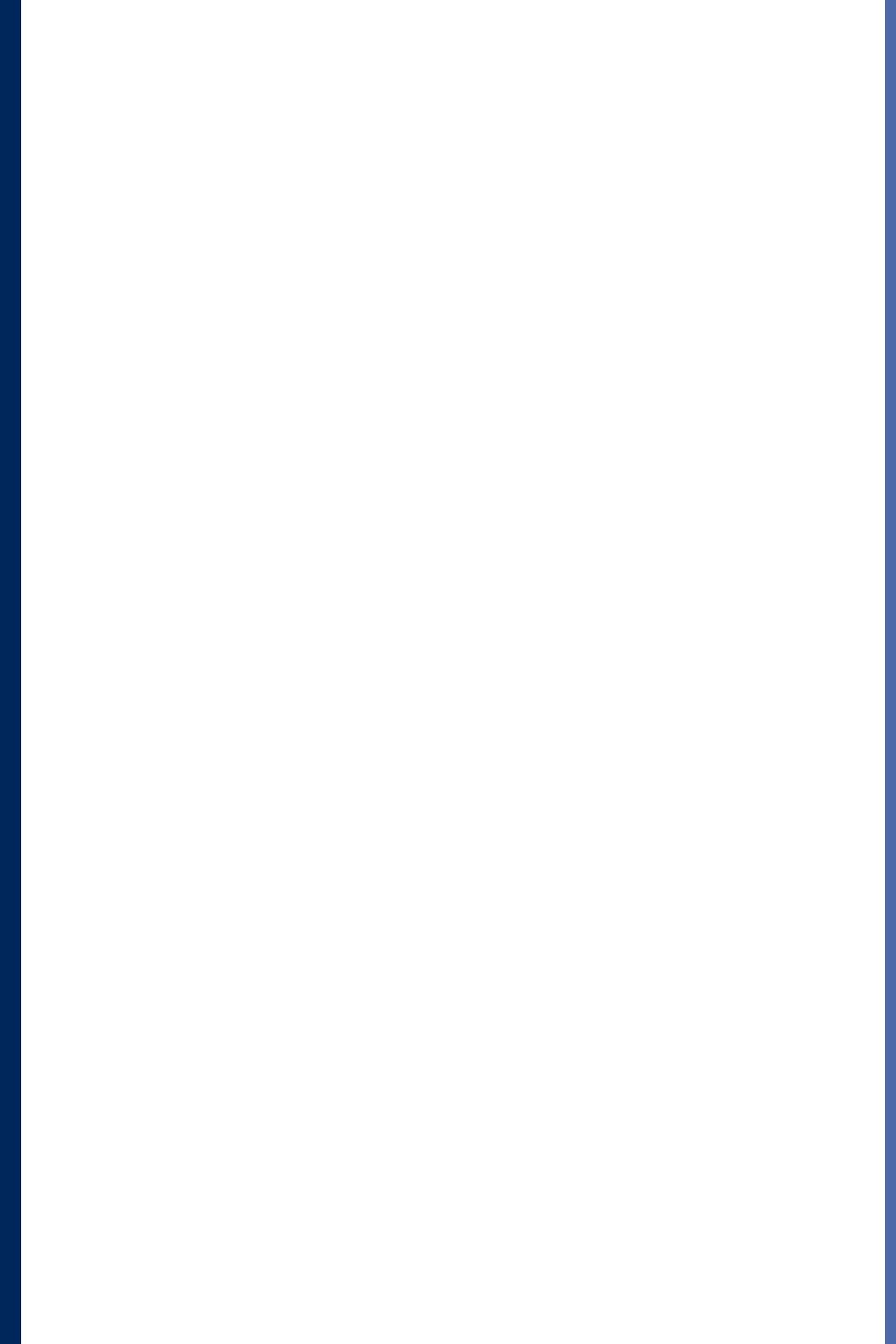
A autora nos diz do Corpo riso interligado, Corpo deslizando na Educação, Corpo deslizante do circo, Corpo Controlado, Corpo pirâmide, Experiência diversos sentimentos dúvida, Experiência diversos sentimentos medo-diversão, Corpo todo sujo brincando junto com os amigos, Riso Colorido, Riso Morto e o Riso alívio flexível, confetos que problematizam a experiência do aprender sem as amarras da escola tradicional, com o inesperado, em que o caos experimentado com a arte tem a potência de desencadear a criação. Confetos que produzem o

pensar sobre o aprender com o corpo, com o movimento, com a fluidez que evocam a inconstância da vida. Confetos que problematizam o riso no aprender e dizem do riso como afecção que contagia, cria territórios de aprendizagem que suscitam o novo frente à reprodução que a rigidez e o automatismo da escola tradicional promovem.

Enfim, confetos que nos convidam a pensar sobre as práticas educativas, “[...] ao apontar para um movimento de construção e de desconstrução de saberes, um movimento de abertura a novas possibilidades de ensinar e de aprender, e para a aprendizagem/experiência que transforme os espaços educativos”.

Todos esses movimentos são apresentados pela autora em atos de um espetáculo cujo epílogo anuncia as cortinas abertas da ribalta como uma provocação, mesmo um convite, àqueles que desejam tomar a cena e seguir nos caminhos abertos pela pesquisa. Uma forma de nos falar da riqueza do percurso empreendido e de como, ao nos embrenharmos em outros mundos, desfazemo-nos tantas vezes que nos reinventamos.

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Gama,*  
em julho de 2018



ATO I  
APRENDER E DESAPRENDER EM MEIO À  
ARTE E À VIDA

*Procuro despir-me do que aprendi,  
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
desembrulhar-me e ser eu...*

*O essencial é saber ver.*

*– Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida),  
Isso exige um estado profundo,  
Uma aprendizagem de desaprender.*

(ALBERTO CAEIRO – HETERÔNIMO DE FERNANDO PESSOA)

Escrever não é tarefa fácil! Ademais, em uma escrita não estão somente palavras, símbolos, há sim, em cada frase, cada texto, muito de sentimentos e de emoções. Há algo entre quem escreve e o que se escreve que transcende o colorir da tinta no papel. As páginas, cenário para o espetáculo do que se viveu – realidade ou fantasia –, desdobram-se em um eterno branco, esperando em sua composição cores diversas, tristes, alegres; traços firmes, fortes, suaves e delicados. As páginas, agora tingidas, traçadas, justificadas e normatizadas (porque assim a academia exige!) falarão um pouco de mim, da pesquisa e daqueles que ajudaram a compor este trabalho.

Em meu trajeto acadêmico não tive a experiência de realizar uma pesquisa empírica, as pesquisas realizadas durante a graduação e as especializações eram de cunho bibliográfico. Assim ao adentrar no campo desta pesquisa, passei por muitas dificuldades em função de minha inexperiência. Mas o desejo pela temática da pesquisa estava encarnado em mim. Cada passo dado, cada etapa vencida, foram para mim uma grande conquista. A pesquisa habitou em mim por longos dois anos, e eu habitei seus espaços e sujeitos me entrelaçando em suas histórias, em suas vivências. Como afirmam Adad e Vasconcelos (2008, p. 219):

[...] o cientista possui um corpo, de que ele é um sujeito encarnado e assim participa do quadro que pinta, elevando-se não somente como artista consumado, mas como obra de arte que é. [...] O sujeito encarnado participa de uma dinâmica criativa de si próprio, e do mundo no qual está em permanente intercâmbio.

Por estar falando de estradas, de caminhos e de sonhos percorridos por mim, em primeira pessoa, esse será o tom e a pessoa geral da dissertação. Mas uso também o nós, quando desejo salientar a participação de um coletivo, seja do grupo sociopoeta ou dos copesquisadores. Justifico assim a escrita deste trabalho em primeira pessoa; embora a Sociopoética afirme a produção de conhecimento numa metodologia grupal, coletiva, a pesquisa que ora apresento foi e continua sendo parte de mim, parte do quadro que compõe minha vida. As implicações que me levaram a produzir este trabalho, a busca por respostas, conduziram-me a muitos caminhos, nem sempre os planejados, muitas vezes era preciso mudar de direção, tomar outros rumos. Nesse caminhar, conheci novos territórios, constituí novos saberes e me (re)signifiquei a cada descoberta, a cada (re)territorialização...

### **Cena 1 – O baú mágico das memórias**

Quando e como foi que comecei a me interessar pelo meu objeto de pesquisa? Não tenho certezas, mas rebusco minha memória, refaço caminhos, percursos que foram me compondo e descompondo, relembro fatos e começo a montar um quebra-cabeça de emoções. Na teoria bergsoniana sobre o risível, há uma abordagem sobre memória e atualização do passado; sobre mudanças e ajustes; sobre aprender e desaprender. O autor fala que a memória é fruto de um exercício criativo e de uma contínua atualização de mudanças de qualidades, a exemplo das palavras que seguem:

O bom senso consiste em saber lembrar-se, concordar, mas ainda e, sobretudo em saber esquecer. O bom senso é o esforço de um espírito que se ajusta e se reajusta sem cessar, mudando de

ideia quando muda de objeto. É uma mobilidade da inteligência que se molda exatamente pela mobilidade das coisas. É a continuidade móvel de nossa atenção à vida. (BERGSON, 1983, p. 86).

A vida, portanto, realiza-se através dessas atualizações, das aprendizagens e das desaprendizagens, das lembranças e dos esquecimentos, dos ajustes e dos reajustes, eis, pois, em esforço de exercício de (re)criação, minhas memórias desencaixotadas e inventadas em meio a emoções (como declama Caieiro na epigrafe), trajetórias de aprender e de desaprender, de lembrar e de esquecer, para (re)compor o percurso que fiz até delinear meu objeto de pesquisa. Buscar nas raízes, nas ramificações, fatos e acontecimentos para traçar meu caminho. Souza (2011), tendo por base estudos deleuzianos, afirma que

A memória é rizomática. Produz bulbos que se vinculam a outras ramificações, que por sua vez se esparramam e geram novos outros bulbos. Memórias tuberculares. [...] Bulbos ocultos, bulbos à mostra, a memória nunca é uma coisa só, mas uma sobreposição de lembranças e um emaranhado de fatos, sensações, esquecimentos. (SOUZA, 2011, p. 27).

Em 1995, quando saí da Bahia para morar no Piauí, fiquei sem trabalho. Meu marido viera assumir a gerência do Banco do Brasil em Uruçuí. Na época, à procura do que fazer, desenvolvi algumas atividades voluntárias na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Uruçuí (APAE), acho eu que foi ali que tudo começou. Apaixonei-me por projetos sociais, e, mais especificamente, por projetos que inseriam crianças, adolescentes e jovens em situação de exclusão em escolas, aqueles que por algum motivo não se enquadravam dentro do modelo educacional, seja por supostamente não possuírem as

habilidades cognitivas exigidas ou até por fugirem dos padrões ditos “normais” para a escola. Naquele momento, para a academia e para as políticas públicas, o público da APAE deveria permanecer em um espaço que lhes proporcionasse atividades e atendimento especializado.

A Escola Especial Padre Antonio Dilela era esse espaço, vinculada à APAE de Uruçuí (município localizado a 480 km de Teresina), começou suas atividades com poucos recursos (humanos e financeiros), mas com muita vontade de realizar. E eu fazia parte desse pequeno grupo de pessoas com as quais aprendi a ver e a escutar, ao tempo em que desaprendi a falar. Esse foi o primeiro movimento de aprender e de desaprender. Aprendi a escutar minhas emoções e sensações, a ver o quanto muitas vezes se olha sem enxergar, pois o nosso olhar acostumado, objetivo, não permite que o outro entre em nós mesmos.

Hubert Godard, em entrevista à Suely Rolnik (2004, p. 4), aborda as questões sobre o olhar e sobre a escuta. O professor/pesquisador propõe que nos desfaçamos da neurose do olhar, do olhar engessado, objetivo, que coisifica e propõe um novo olhar, um “olhar antropofágico” que se deixa invadir pelo outro, que se apropria, expropria, devora, buscando elementos/alimentos para se compor. Um olhar cego, um olhar em que é preciso fechar os olhos para acordar os outros sentidos. Para ver em profundidade, não se vê, sente-se. Sobre a escuta, o autor atenta para a importância do lugar da escuta, do tato e como essa espécie de ida e vinda perpétua permite abrir novos sentidos, novas interpretações, novos olhares.

Desaprendi as falas normatizadas que a academia me ensinou. Falas prontas, uma linguagem que tinha resposta para tudo! Para explicar como funciona a mente de uma pessoa com deficiência intelectual, para falar quais os caminhos metodológicos eficazes, e tantas outras representações. As

crianças com deficiência não são iguais, portanto, não é possível pensar em estratégias e métodos que as enquadrem dentro de um único modelo. Não há método específico ou metodologia que ensine a receber o abraço caloroso, o beijo molhado, o acolhedor olhar dos pais ao perceberem-se aceitas como são. Não há saber ou teoria que dê conta de alcançar ou justificar o inexplicável. Percebi que há momentos nos quais é necessário desaprender. Alves (2012, p. 30), ao relatar sobre a maneira de ensinar dos mestres Zen, diz que

[...] seu objetivo era levar os seus discípulos a “desaprender” o que sabiam, a ficar livres de qualquer filosofia. Para isso eles se valiam de um artifício pedagógico a que davam o nome de *koan*. *Koans* são “rasteiras” que os mestres aplicam na linguagem dos discípulos: é preciso que eles caiam nas rachaduras de seus próprios saberes. (ALVES 2012, p. 30).

Ah! Quantas rasteiras eu levei! Não dos mestres Zen, mas das crianças, dos pais e das pessoas que se dedicavam a doar seu tempo à Escola Padre Antonio Dilela e seu público, foi com eles que, mais uma vez, desaprendi.

Alguns anos depois, fui morar em São João do Piauí, trabalhei na Secretaria Municipal de Educação, onde, em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social, atuei como palestrante e acompanhei o projeto Agente Jovem, voltado para jovens de 15 a 17 anos, em situação de risco e de vulnerabilidade social. Novamente meu caminho se cruzava com projetos sociais. Em 2000, já residindo em Oeiras, atuei como coordenadora do Projeto AABB Comunidade<sup>1</sup>, atendendo 76

---

<sup>1</sup> O Programa AABB Comunidade, desenvolvido pela Associação Atlética Banco do Brasil, consiste em uma proposta de complementação educacional, baseada na valorização da cultura do educando e de sua comunidade. Essa complementação é efetivada por meio de atividades lúdicas desenvol-

crianças e adolescentes. Na época, participei de um curso para educadores sociais, ministrado pelo Núcleo de Trabalho Comunitário (NTC) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). O curso, com metodologia baseada no círculo de cultura freiriano, ensinou-me que o diálogo deve permear todo processo educativo, “[...] que com o outro aprendo e ensino modos próprios, novos, solidários, coletivos, populares, de pensar e de agir diante do mundo.” (BRANDÃO, 1989, p. 43). Desaprendi – com Paulo Freire (2003), inclusive –, que os saberes da academia não são mais importantes ou mais “verdadeiros”.

Em 2006, já residindo em Teresina, assumi a função de pedagoga na Secretaria de Assistência Social e Cidadania do Piauí (SASC). Fui lotada no Centro Social Urbano do Parque Piauí, onde funcionava a Escola de Circo Vivendo e Aprendendo – um projeto de Circo Social que, sob uma lona rasgada e uma série de dificuldades estruturais, atraía inúmeros jovens e adolescentes da zona sul da cidade. A Escola de Circo estava inserida em um projeto maior, o Ponto de Cultura Raízes Vivas, uma parceria do Governo do Estado, entre a SASC e a Fundação Cultural do Piauí (FUNDAC), com o Ministério da Cultura (MinC). Como pedagoga, uma de minhas funções era supervisionar o projeto, fazia visitas às escolas, às famílias, acompanhava o desenvolvimento escolar dos participantes e as situações de conflitos familiares. Permaneci junto ao Projeto por quase um ano, depois fui transferida para a sede da Secretaria, onde continuaria atuando como supervisora dos Pontos de Cultura, só que agora responderia pelos cinco Pontos da parceira SASC/FUNDAC. A mudança para a sede afastou-me da convivência diária com aquele grupo, perdi o contato com os jovens e suas famílias. Passei a me encontrar

---

vidas em áreas como saúde e higiene, esporte e linguagens artísticas, possibilitando a construção de conhecimentos.

apenas com os coordenadores e educadores sociais para tratarmos de questões relacionadas aos projetos, de planejamento de ações e afins.

Em 2008, assumi a função de Coordenadora de Planejamento e Monitoria do Programa Mais Cultura, na FUNDAC. O programa tinha diversas ações sob sua responsabilidade: 81 Pontos de Cultura que formavam a Rede Estadual, os Cines Mais Cultura e outros projetos culturais de pequeno porte. Assim, em função da ampliação de minha área de atuação, distanciei-me ainda mais da escola de Circo Vivendo e Aprendendo. Nesse intervalo de tempo, o projeto, que já passava por várias dificuldades, particularmente de caráter financeiro, teve agravado ainda mais seu quadro: o espaço onde se desenvolviam as atividades estava em situação deplorável, a lona estava em farrapos e os equipamentos encontravam-se, em sua maioria, quebrados. Por fim, desestruturou-se, deixando dezenas de meninos e meninas sem um espaço lúdico-educativo, naquela zona da cidade de Teresina.

**Fotografias 1 e 2** – Escola de Circo Vivendo e Aprendendo –  
Parque Piauí – Teresina





**Fonte:** Arquivo pessoal.

E o que aprendi? Que é preciso tempo para ver o outro, ouvir o outro. Que a vida corre em ritmo veloz, e que, de repente, coisas e pessoas se vão. Desaprendi a pressa.

Em 2010, participei do processo de seleção para o Mestrado em Educação da UFPI, com um projeto de pesquisa sobre o humor na escola – a pesquisa seria desenvolvida dentro de um Ponto de Cultura. Não logrei êxito no processo seletivo, mas tive a oportunidade de me aproximar do grupo que participava do Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violências nas Escolas (OBJUVE), ligado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI) da Universidade Federal do Piauí UFPI. A convite de algumas colegas, inscrevi-me no percurso (pesquisa + curso) de Sociopoética, cujo tema-gerador era o corpo. O curso, realizado em fevereiro de 2011, na UFPI, oportunizou-me conhecer o método.

Assim, junto aos demais participantes, fui copesquisadora. O primeiro encantamento pelo método se deu pela forma como era conduzida a investigação: oficinas com vivências e ex-

per experimentações que produziam em nós um grande estranhamento. Questionava-me a todo instante: como é possível pesquisar assim? E os dados produzidos são válidos? As respostas viriam mais tarde: as experimentações mostravam, a cada momento, a importância de se pesquisar em grupo, de utilizar a arte como base para a aprendizagem e para a pesquisa e, principalmente, de ver o corpo como fonte de conhecimento. E o que aprendi e desaprendi? Uma nova maneira de pesquisar, com mais sensibilidade, um novo olhar, um escutar mais atento.

No mesmo ano, no primeiro semestre, frequentei, como aluna-ouvinte, algumas aulas da disciplina Estudos Históricos e Culturais sobre Juventudes, ministrada pelas professoras Shara Jane Adad e Maria do Carmo Bomfim. As aulas nutriram o meu desejo de trilhar o caminho da pesquisa na linha de Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, e, mais uma vez, resolvi participar do processo de seleção para o Mestrado. Assim, em agosto de 2011, ao revisar o projeto que seria apresentado, senti-me inclinada a mudar minha proposta de pesquisa. Como atualizar meus desejos iniciais? A relação entre a arte e a educação ainda permeava meus desejos. Mas como colocar no papel as inquietações que povoavam meu corpo de educadora?

## **Cena 2 – Na lona rasgada, no asfalto ou na praça, o espetáculo não pode parar!**

Foi assim que, ao presenciar, em meu trajeto casa-trabalho-casa, a apresentação de malabaristas e equilibristas nos semáforos da cidade, ocorreu-me o (re)encantamento. Aquelas cenas trouxeram à minha memória, como num filme, sinapses de momentos anteriores. Como se um grande espetáculo se realizasse ali no palco de concreto e de asfalto da cidade. Em

meio à dança frenética de carros, de luzes, de gente, de vendedores, de transeuntes e de flanelinhas, lá estavam eles: jovens artistas de rua, nas esquinas, equilibrando-se do alto de pernas de pau, com seus rostos esbranquiçados pela maquiagem, buscando atenção, exibindo sua expertise com os malabares ou cuspindo fogo, produzindo ali, diariamente, no palco aberto dos cruzamentos, um espetáculo semafórico para uma plateia absorta em outros pensamentos.

Passsei a fazer aquele trajeto diariamente, como uma *flâneur*<sup>2</sup>, dividida entre o encantamento e o medo, ficava olhando, ouvindo, sentindo – hipnotizada pelos corpos, gestos e acrobacias. Naqueles instantes, um semáforo, no ritmo acelerado da cidade, impunha-me uma parada obrigatória. E as minhas sinapses continuavam.

Lembrava-me dos grupos com os quais convivi no Projeto de Circo Social, da escola de Circo Vivendo e Aprendendo, do encantamento e do envolvimento prazeroso do aprender que a essa arte desperta, e fui assaltada pelo desejo de estudar os jovens artistas circenses, quem eram, como se constituíam artistas e perceber quais relações se estabelecem nesse processo de aprender com o corpo, com tal arte. E, assim, logrei êxito no processo de Mestrado com um novo projeto: “Jovens na corda bamba: Juventudes<sup>3</sup> e o cotidiano das práticas do Circo Social como elemento constitutivo de suas identidades”.

Inicialmente pensei em pesquisar os meninos que trabalham com malabares e pernas de pau nos semáforos. Depois

<sup>2</sup> Tomando como referência Charles Baudelaire – poeta e teórico de arte francês –, flâneur é “[...] uma pessoa que anda pela cidade a fim de experimentá-la”. É um observador que caminha tranquilamente pelas ruas, apreendendo cada detalhe, sem ser notado, sem se inserir na paisagem, que busca uma nova percepção da cidade (BAUDELAIRE, 2001, p. 101).

<sup>3</sup> Segundo Abramo (1997), o termo **juventudes** deve ser usado no plural – por seu caráter de diversidade, de pluralidade, de especificidade e de realidades distintas dessa etapa da vida.

em função de algumas dificuldades, dentre as quais destaco o nomadismo desses grupos (eles circulam por diversas zonas da cidade), e o tempo que eu dispunha para a pesquisa, em função do meu trabalho, não me permitia acompanhá-los nessas incursões, daí comecei a pensar em buscar algumas escolas de circo para realizar a pesquisa.

Durante o primeiro semestre de 2012, estive envolvida com as disciplinas obrigatórias e com a disciplina Abordagem Sociopoética nas Pesquisas Qualitativas. As discussões realizadas nas diversas disciplinas redirecionaram meu problema, levando-me a pensar sobre o processo de aprender, de conhecer. E, nesse pensar, deparei-me com alguns questionamentos: se no processo de aprender e de ensinar o corpo é afetado pelos encontros e desencontros com outros corpos; se é o corpo instrumento perceptual do sujeito no mundo; se com ele experimentamos as relações com o mundo, sentimos e significamos este mundo, então, como promover o conhecimento partindo de uma experiência que afete o corpo, despertando prazer e alegria?

Na ânsia por responder a esses questionamentos, li mais sobre as escolas de circo, e à medida que lia me chamava a atenção um personagem que atrai olhares sobre si e desperta a criança em nós: o palhaço, artista do riso.

### **Cena 3 – E o palhaço, o que é?**

Vou responder a essa questão tomando por base uma citação do Puccetti (2009), no artigo “No caminho do palhaço”, publicado na revista Lume, da Unicamp, no qual ele afirma que aprendemos a ser palhaços, ou seja, a viver um “estado de palhaço”.

Para mim, o estado de palhaço é o resultado de uma experiência no “picadeiro”, onde o apren-

diz tem a vivência de “sentir-se exposto”, de “ser visto”, de “revelar” algo íntimo para o público. Experimentar a vivência do “não-fazer”, ou do “fazer” a partir de um impulso real no momento em que ele se relaciona com o público, e não com a ação sendo consequência de uma decisão a priori. Mas o “estado de palhaço” pode ser mais abrangente e amplo do que este “primeiro estado de revelação”. Ele pressupõe o jogo entre o palhaço e o público, ou seja, **a capacidade do palhaço interagir, utilizando seu repertório de ações, de gags e de ideias, com cada indivíduo da plateia. E o riso nasce como consequência desta interação.** (PUCCETTI, 2009, p. 122, grifos meus).

Eis o palhaço. Aquele que se expõe, e que, partindo de uma experiência, da interação com o outro, promove outras experiências, e que, como consequência dessa interação, dessa experiência com o outro, faz nascer o riso. Falo aqui do riso que advém do bom humor, o riso de alegria, o riso solto, o riso com o outro, não o riso irônico, o rir do outro, mas o riso resultante desse “bom encontro”, que ao me contagiar é capaz de penetrar nos sentidos e promover uma leveza de estado, aguçando minha inteligência e me potencializando para ser mais.

Essa relação com o fazer circense e o riso que afeta e potencializa o outro me inquietava, ficava a pensar o porquê de o riso não ser autorizado em sala de aula, sobre essa ausência do riso e do humor nas aulas, já que ele é tão presente nos outros espaços, promovendo interação, integração, relaxamento, e, porque não dizer, um estado de prontidão. Esse elemento era, a meu ver, favorecedor de aprendizagens, e por isso ainda havia em mim o desejo de pesquisar o humor, a alegria e o riso, proposta que eu havia apresentando, inicialmente, no

primeiro processo de seleção do Mestrado. Eu acreditava ser esse o caminho para promover aprendizagens, e transformar escolas em ambientes ricos de experiências. O projeto Humor na escola era um dos exemplos disso.

Por causa dessa indefinição, fiz algumas incursões e experimentações até definir qual seria, de fato, meu tema de pesquisa. Por sugestão de minha orientadora, participei do curso “A arte do palhaço”, ministrado pela palhaça, psicóloga e mestra em Educação, Eveline Nogueira, integrante do grupo *La Calle*, de Fortaleza – CE. O curso foi realizado em dois momentos: o primeiro aconteceu em janeiro de 2012, no Instituto Dom Barreto; e o segundo, em julho de 2013, na casa da minha orientadora. Nele vivenciei várias experiências corporais e artísticas, que me levaram a perceber o riso como elemento potencializador de aprendizagens por provocar movimentos contínuos de desterritorializações e (re)territorializações, apontando-me uma relação intrínseca entre o riso e o corpo.

O Curso possibilitou-me, como nos ensina Puccetti (2009), a viver esse “estado de palhaço”. Tive um treinamento a partir de técnicas de exaustão física, com o objetivo de despertar o corpo para vivenciar sensações que o uso cotidiano não permite. Essas técnicas me permitiram experimentar o não pensar e o agir com o corpo, experimentar pensar com o corpo. Tive ainda a oportunidade de criar diversos jogos e cenas que iam compondo esse nosso novo eu, fui me (re)inventando, virando palhaça. Assim, experimentei minha vivência como tal, entre treinamentos técnicos, experiências sensoriais e emocionais. Aprendi com Eveline a utilizar alguns princípios inerentes ao ofício do palhaço: observar as ações e as reações, ter precisão de foco, fazer a tridimensão corporal, a triangulação, o jogo, a improvisação; perceber minha relação com o espaço, com o público, com o outro.

Outra experiência que marcou o curso “A arte do palhaço” foi uma intervenção que fizemos no Parque Nova Potyocabana<sup>4</sup>. Eveline propôs que, em duplas ou em trios, ensaiássemos pequenas cenas para a intervenção, e foi assim, desde nossa saída da casa de Shara, (caracterizados de palhaços) até nossa apresentação no Parque, que cada um se apossou do seu “eu” palhaço. O jogo do improvisado começou quando, para nos deslocarmos até o Parque, fizemos uso de um ônibus coletivo, os passageiros interagiam conosco, surpresos com aquela invasão de palhaços e ao mesmo tempo rindo de nossas improvisações. A intervenção no Parque teve gratas surpresas: muitas das cenas que ensaiamos foram dando lugar para outros jogos e outras improvisações. Percebíamos nos rostos das pessoas o quanto este “personagem” é capaz de afetar o outro, de levar-lhes alegrias, notávamos risos em crianças, adultos e idosos que por ali estavam; nossa trupe atraía olhares curiosos e um grande grupo de crianças e adultos interagiu conosco, ora participando das brincadeiras, ora escutando atentamente e até provocando-nos para dar-lhes a devida atenção. Quando retornamos, ao avaliarmos o que vivenciamos, pude perceber o quanto de potencial nós temos para ensinar e aprender com o corpo, o quanto podemos afetar e sermos afetados pelo outro com nossos corpos. Lembro-me do depoimento de um dos participantes que contou ter parado um dos visitantes do parque, e lhe perguntado com um jogo de palavras repetidas se estava tudo bem, e, em meio às brincadeiras, este ter-lhe declarado, em meio às lágrimas, que fazia muito tempo que não sorria, e lhe agradecera com um abraço por vivenciar aquele momento.

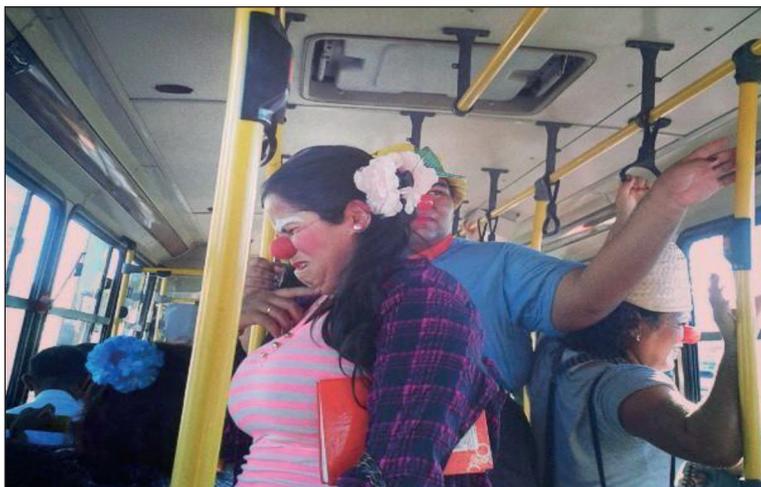
Com essa experimentação, vivi a redescoberta do prazer de brincar, do prazer de se permitir, do prazer de sim-

<sup>4</sup> Parque estadual de lazer localizado na Avenida Raul Lopes, em Teresina-PI, às margens do Rio Poty.

plesmente ser. Vivi um estado de afetividade, no sentido de ser afetada, tocada pelo momento. Permitti-me, como palhaça, surpreender-me comigo mesma e com os outros que estavam em troca comigo. Para mim, o estado de palhaço é uma relação com o “dentro”, com o meu eu, é saber ouvir-se, e estabelecer uma relação com o “fora”, o elemento externo, o parceiro, os objetos de cena, as pessoas do público, é esse entrelugar de muitas possibilidades. Para nossa mestra, Eveline Nogueira, a “palhaça Pérola”, o palhaço é uma invenção de si, é o momento em que você descobre suas características, suas qualidades, e se desafia. Para Nogueira (2012, p. 2), “Enquanto palhaços, estamos submetidos ao risco o tempo todo, pois somos expostos à humanidade em toda sua potência, desde o ridículo até a poesia. Uma boa dramaturgia pede ruptura de rotina, de linearidade, de busca de desafios e riscos em meio ao imprevisível”. Ainda falando dos desafios que os palhaços vivenciam, Amaral (2011, p. 83) diz que “[...] seu maior desafio consiste em nunca se colocar acima do público. Seu olhar extrapola a lógica matemática, as concepções cartesianas da realidade. Ele tem o olhar da imperfeição, do erro, da dificuldade”.

Diante de todas essas vivências, questões ocuparam meu corpo e me pus a pensar: Como meu eu palhaço pode ajudar a compreender o outro? O que do palhaço atrai? Como aprender com o riso? Como é que essa experiência corporal potencializa os jovens a agir, a aprender? As fotografias abaixo, imagens das experiências vivenciadas no curso “A arte do palhaço”, revelam momentos de grande aprendizado individual e coletivo.

**Fotografias 3, 4 e 5 – Intervenção no Parque Potycabana –  
Curso A Arte do Palhaço**



**Foto:** Eveline Nogueira.



**Foto:** Régis Falcão.



**Foto:** Régis Falcão.

Depois de vivenciar essas experiências e após várias reflexões com minha orientadora, resolvemos incluir a questão do riso como problemática de investigação e utilizarmos a Sociopoética como abordagem filosófica de pesquisa. A escolha pela Sociopoética deu-se, sobretudo, por coadunar com seus princípios, privilegiando a pesquisa em grupo, o pesquisar com o corpo todo, e a arte como dispositivo para a produção de conceitos. Foi em meio a esse conjunto de princípios que meu trabalho foi sendo gestado, e passou a ter como temática de investigação: “As ideias e os conceitos sobre o riso e o corpo por jovens artistas circenses: uma pesquisa Sociopoética”.

Importante ressaltar que nas aulas de Sociopoética e nos encontros do núcleo de pesquisa, a professora Shara Jane faz um trabalho de integração entre seus orientados. Nesses encontros, conheci a Mayara Daniella, aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que,

ao saber da temática do meu trabalho, demonstrou interesse em desenvolver a pesquisa comigo. Assim, começamos a buscar referências bibliográficas e fizemos um levantamento de autores que abordavam as categorias Circo Social, Corpo e Riso. A partir desse estudo, outras questões começaram a permear nossa pesquisa: eu e Mayara precisávamos definir qual seria o nosso campo para pesquisa e quais sujeitos iríamos trabalhar.

Desse modo, na trajetória para definir o campo de pesquisa, relatada posteriormente, busquei vários grupos que trabalhavam com arte circense, até conhecer, na Praça Pedro II, alguns componentes do Circo Pé de Moleque, com os quais negociaria mais tarde. Assim, após definir o território, no processo de revisão do projeto de pesquisa, mais uma vez, revimos o título e acordamos em: Confetos sobre o riso e o corpo por jovens da Escola de Circo Pé de Moleque. A investigação tem como problema: Qual a relação entre o riso e o corpo na escola de Circo Social para jovens circenses? Essa pergunta envolve, sobretudo, a potência de agir do corpo jovem na sua relação com o riso e com a arte circense que o produz; e como objetivo geral: analisar o pensamento de jovens circenses sobre a relação entre o riso e o corpo na Escola de Circo Social. Por conseguinte, as seguintes questões norteadoras: Como os jovens circenses pensam a relação entre o riso e o corpo na Escola de Circo Social? Como favorecer a criação de outras formas de pensar a relação entre o riso e o corpo na escola de Circo Social? Que pode o corpo dos jovens circenses na relação com o riso na Escola de Circo Social?

O trabalho, por sua vez, será apresentado não em capítulos, mas em Atos, nos quais apresentarei outras cenas desta pesquisa, a saber:

No **Ato II – Senhoras e Senhores, o Circo Social!**, subsidiada pelos autores: Mancilla (2006); Câmara e Silva (2009); Santos (2012); Morin (2001); Larrosa (2002, 2010),

Oliveira (2012); Alves (2011); Duarte Jr. (2010); Spinoza (2013), dentre outros, analiso a contribuição desses teóricos para compreender como a arte circense desenvolvida na escola de Circo Social Pé de Moleque favorece a relação entre o riso e o corpo, que potencializa o saber. Para isso, discorro sobre o Circo Social, sua proposta pedagógica e suas metodologias. Como o riso se constitui em dispositivo para aprender com leveza e prazer, mas, sobretudo, levando-nos a refletir sobre o mundo e os homens, como afirma Bahktin (1993, p. 34): “[...] o riso tira a máscara alegre e começa a refletir sobre o mundo e os homens”. Apresento ainda meu primeiro olhar sobre o território de pesquisa – a Escola de Circo Social Pé de Moleque –, e o bairro onde ela está localizada;

No **Ato III – Senhoras e Senhores, na Corda Bamba: do desequilíbrio ao equilíbrio**, apresento a Sociopoética e seus princípios, exponho os motivos da escolha da Sociopoética como método de pesquisa, à luz da teoria de Gauthier (1995, 1999, 2012), Adad (2008, 2011, 2012), Petit (2002) e Soares (2009); as visitas realizadas nas casas de alguns participantes do projeto; e a oficina de negociação para formação do grupo-pesquisador;

No **Ato IV – Senhoras e Senhores, o mais novo espetáculo: O CORpogestoAÇÃO**, discorro sobre o processo de criação da técnica; apresento a oficina de produção de dados, com a técnica **CORpogestoAÇÃO**, inspirada na técnica artística *Action Painting*, de Jackson Pollock, com a participação de oito jovens que, utilizando movimentos corporais, jogavam tinta sobre uma grande tela de lona estendida no chão – essa experiência foi relatada pelos copesquisadores –; e a realização da análise classificatória pela facilitadora;

No **Ato V – Senhoras e Senhores, o espetáculo O Palimpsesto do Riso**, apresento o desdobramento da técnica

ca **COR**pogesto**AÇÃO**. Palimpsesto é um pergaminho que, depois de usado, tem sua superfície raspada, para que possa novamente ser usado, possibilitando que se acrescentem novas camadas de tintas, não para esconder as marcas antigas, mas para dar novo significado, para reescrever. Esse desdobramento foi feito a partir das imagens que se formaram com as tintas que caíram aleatoriamente sob a pele desses jovens, que fotografaram partes de seus corpos manchados de tinta e, em duplas, analisaram essas imagens, associando-as com as experiências vivenciadas. Os relatos se encontram neste ato juntamente com a análise classificatória dos dados, pela facilitadora;

**Ato VI – Ato Filosófico – Luzes na Ribalta:** os dados produzidos pelos copesquisadores entram em diálogo com os teóricos, cujas obras são referências desta pesquisa. É o pensamento do grupo, traduzido em confetos e problemas, e confrontado com as teorias consagradas;

Por fim, no **Ato Conclusivo – deixando as cortinas abertas**, apresento as conclusões acerca da pesquisa, e convidado à reflexão sobre a importância do corpo e do riso nas experiências de aprendizagem.



## ATO II

# SENHORAS E SENHORES, O CIRCO SOCIAL!



*“A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado.  
[...] É preciso transver o mundo”*  
(MANOEL DE BARROS)

## **Cena 1 – A relação entre o riso e o corpo: aprender na vida, no circo, na escola**

Manoel de Barros (2004, p. 75) dá o que pensar quando nos convida a “transver o mundo”, a esquecer a expressão reta que nos ensinaram, a não usar mais o traço acostumado. Sua poesia incita a sair do lugar, a desterritorializar, a criar, a transgredir, a ver de outro modo o mundo que aí se apresenta: babélico, disperso, fluido, imprevisível, desconhecido, descontínuo. Essas e outras questões são veias pulsantes em mim. Como educadora que sou, reflito sobre o que é, quando e como se dá o processo educativo. Como ocorre esse processo nessa teia tão complexa que é o mundo contemporâneo? Ainda são traços acostumados ou já nos permitimos sair da reta? Como se compõe essa experiência para além do espaço escolar? Essas e outras tantas perguntas povoam meu pensamento.

Recordo-me que desde minha formação universitária já me interessava por outros espaços de práticas educativas. A igreja que eu frequentava, o grupo de jovens e até meu grupo de amigos e de vizinhos, com os quais eu convivía, iam me constituindo como educanda e educadora. Mas de lá para cá o que mudou? Coaduno com Brandão que afirma:

Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece..., o ensino escolar não é única prática, e o professor profissional não é o seu único

praticante. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1981, p. 7).

E esse misturar vida com educação que tantas vezes nos coloca diante dos olhos infinitas possibilidades do educar, permite que nós, educadores, aprendamos, não por linhas retas, mas por traços transgressores, por caminhos desviantes, por novas propostas, um novo fazer pedagógico e educativo. São propostas alternativas de educação, espaços outros, bem diferentes dos de educação regular, com suas salas de aula com carteiras enfileiradas, alunos sentados e professores ocupando um lugar de destaque, espaços outros, onde as pessoas, envolvidas no processo de aprender, encontram-se numa mesma hierarquia, não há quem sabe mais, onde o mestre diz “vem comigo e descobre“, onde o que ganha destaque não é apenas saber, é o (des)saber e a disposição para um novo aprender. Dentre esses novos espaços de educar, estão as Escolas de Circo Social, espaços onde a arte e a educação se entrelaçam proporcionando um modelo que junta o pensar, o aprender e o viver.

Importante salientar que os projetos de Escolas de Circo Social desenvolvem uma multiplicidade de processos nesses espaços, de caráter político, educativo, cultural e de lazer.

Para melhor compreender o que vem a ser o Circo Social, seu surgimento e sua metodologia, tomamos como referência um verbete de Claudio Mancilla, do Circo Social Se Essa Rua Fosse Minha (SER), representante do Circo nas Câmeras Setoriais de Cultura, para a Coordenação desse órgão, a pedido do MinC.

De um modo geral pode-se definir a **Metodologia de Circo Social** como a construção por

meio da arte circense de um **diálogo pedagógico** no contexto **da educação popular e numa perspectiva de promoção da cidadania e de transformação social**. Assim, pelo longo processo de sistematização das suas práticas, que data de inícios da década de 1990, e pelo explícito conteúdo social, político e cultural da proposta e do contexto em que se desenvolve, o conceito de Circo Social é muito mais do que simplesmente aplicar oficinas de técnicas circenses em projetos sociais. É sim, **uma proposta político-pedagógica que aposta no desenvolvimento criativo e na construção da cidadania a partir dos saberes, necessidades e potencialidades das crianças, adolescentes e jovens das classes populares**. Hoje, centenas de organizações nas cinco regiões do Brasil trabalham com o conceito de Circo Social, servindo como trampolim para a cidadania de milhares de crianças e jovens. (MANCILLA, 2006, p. 1, grifos meus).

Assim, como afirma o autor, os projetos de Circo Social fazem uso de uma proposta político-pedagógica que aposta no desenvolvimento criativo e que promove a **cidadania** a partir dos saberes e das potencialidades desses jovens.

Embora esses projetos atuem com uma visão romantizada de cidadania, que sabemos estar ligada a um conceito promovido pelo estado neoliberalista, que desresponsabilizando-se dos direitos sociais, transfere ao terceiro setor<sup>1</sup>, via financiamento público, a responsabilidade de promover ações filantrópicas, assistencialistas e solidárias que assegurem aos sujeitos sociais igualdade de direitos (que sabemos não ocor-

<sup>1</sup> Terceiro Setor é constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais, que tem como objetivo gerar serviços de carácter público. Disponível em: <<http://www.filantropia.org/OqueeTerceiroSetor.htm>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

rer!). É importante perceber que, em muitas situações, esses projetos sociais, mesmo que precariamente, conseguem assegurar para os jovens participantes uma série de atividades e de oportunidades que em outros espaços educativos eles não teriam acesso. Ao longo da realização desta pesquisa, em conversas informais e nos relatos colhidos, pude perceber que muitas oportunidades que surgem asseguram minimamente os direitos humanos, pela facilidade que os gestores têm para oportunizar o acesso a uma assistência (jurídica, de saúde, de lazer e cultura, etc) que obrigatoriamente o estado deveria assegurar.

O processo de inserção dos jovens no Projeto de Circo Social se dá, especialmente, via Organizações Não Governamentais (ONGs), que trabalham com jovens em situação de risco pessoal e social, promovendo atividades ligadas à arte circense além de ações socioeducativas. Para entrar no projeto, o jovem deve comprovar matrícula regular em uma escola formal.

A maioria dessas ONGs compõem a Rede Circo do Mundo Brasil, que, por sua vez, faz parte da Rede Circo do Mundo, nascida no Canadá e fomentada pelo *Cirque du Soleil*. A relação entre o *Cirque du Soleil* e a Rede Circo do Mundo Brasil foi desenvolvida para estimular a arte-educação, a formação de profissionais e para ajudar financeiramente esses projetos.

Câmara e Silva (2009, p. 5), no texto “O ensino da arte circense no Brasil. Breve histórico e algumas reflexões”, destacam:

O ensino da arte circense como atividade pedagógica possui valores imensuráveis, pois, além de um completo desenvolvimento corporal, agregam-se valores do conhecimento artístico e cultural. **O saber circense ultrapassa o conhecimento técnico e, dentro de uma experiência itinerante e cooperativa, se transforma em**

**Filosofia de vida.** (CÂMARA; SILVA, 2009, p. 5, grifos meus).

A experiência circense, segundo os autores, transforma o indivíduo que dela participa. Como desconsiderar esse modo de educar? Como não pensar em uma prática educativa fundamentada em uma pedagogia do movimento? Estamos tão enraizados de modelos burocratas – dentre eles, de um modelo de escola formal, com metas a cumprir; onde é preciso concluir todo conteúdo programático, onde o aluno deve ser alfabetizado dentro de X tempo, ou o aluno deve dominar as operações tais, enfim, com índices a elevar, sob a perspectiva de que isso fará com que o aluno domine conhecimentos, e assim sendo, não há tempo a perder, é preciso que o tempo pedagógico seja otimizado, com aulas, aulas e mais aulas.

Daí, qual a metodologia mais fácil para o professor? Certamente aquela em que eu perceba de imediato a prontidão do aluno para aprender. E, em nosso inconsciente, o aprender está diretamente ligado a um ato de concentração no qual o silêncio, a seriedade e a imobilidade estão presentes, porque foi assim que nos ensinaram. Então, não nos permitimos pensar uma metodologia na qual o movimento, o corpo e a arte sejam experiências que promovam o conhecimento.

A escola de Circo Social, nesse sentido, estabelece uma diferença pedagógica para com as escolas formais. Nessas, há preconceito contra o movimento, a ideia de separação entre mente e corpo (base sobre a qual se fundamentam os preceitos pedagógicos da escola formal), em detrimento de outras formas de conhecer e de modos de viver, suprimindo outros modos de conhecimento que não fossem baseados na racionalidade. Naquela, ganham lugar a imaginação, a criatividade, os sentimentos, a intuição, o conhecimento sensual, a alegria, a experiência.

Segundo Mancilla (2006), educar com circo é apostar na alegria, é educar com uma arte que tem por base a diversidade, a aceitação do outro, a superação dos limites, a criação coletiva e acima de tudo, a brincadeira e o jogo levados a sério.

Santos (2012, p. 144) corrobora, ao afirmar que esses projetos “[...] buscam restaurar os corpos cindidos do mundo atual por meio da dimensão artística do processo de aprendizagem, ao estimular a invenção, a produção de sentidos, a interação entre os corpos e o riso”. Normalmente, as escolas tradicionais trabalham com um modelo de ensino e de aprendizagem no qual o conhecimento é dado como a aquisição de informação, e como ela será usada dali em diante. Na contemporaneidade, a escola é provocada a repensar seu papel, é questionada quanto a seus espaços, seus tempos, suas relações e seus métodos. Os educadores já não são possuidores de todos os saberes, aliás, as informações, oriundas das mais diversas fontes, diluem-se com a mesma fluidez com que se apresentam. Este tempo exige outros modos de conhecer, de pensar e de ensinar.

A excessiva compartimentalização do saber, que ora nos imprime os currículos, coloca as disciplinas como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como algo integrado. Para Morin (2001, p. 12), “[...] nosso sistema educacional nos torna incapazes de conceber a complexidade, isto é, as inumeráveis ligações entre os diferentes aspectos dos conhecimentos”. O que se observa é que as práticas de ensino da escola tradicional, de ênfase teórica e descontextualizada, estão perdendo lugar para as metodologias desses novos espaços educativos. Morin considera, ainda, a necessidade urgente de se reformar o modo de conhecimento, o pensamento e o ensino. A reforma da Educação pode ser feita em cada sala de aula e seu verdadeiro papel é “[...] integrar [...] a contribuição inesti-

mável das humanidades, não somente a Filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, **as artes.**” (MORIN, 2001, p. 48, grifo meu).

Para que essa reforma aconteça, é importante a integração da arte no currículo escolar, é ela a responsável pela implementação de uma educação centrada na formação humana. Aqui entendemos o educador como mediador dos conhecimentos, de práticas e de criações individuais e coletivas. As linguagens artísticas representariam, então, uma fonte de vivência, um dos caminhos socializadores do educando, que se realizaria através da apreciação artística, do desenvolvimento do senso crítico e das experiências estéticas. Nesse sentido, dentre as linguagens artísticas, que poderiam ser vistas como elemento integrador desse currículo, apontamos a arte circense, é ela quem favorece o exercício da percepção de si, do corpo; estimula a imaginação; promove a exploração do potencial sensível, da afetividade e da alegria.

## **Cena 2 – E o riso onde se esconde?**

Em *Pedagogia Profana*, Larrosa (2010, p. 171) apresenta reflexões sobre o caráter moral do discurso pedagógico, sobre o caráter sagrado que o constitui, da ausência do riso nos livros de Pedagogia e nas instituições de Educação; propõe repensar a escola, a aula, o fazer pedagógico e a formação do professor, e convida a fazer uso do riso, utilizando-o como dispositivo eficaz para a dessacralização da Pedagogia:

E há momentos em que uma aula se parece com uma igreja, com um tribunal, com uma celebração patriótica ou com uma missa cultural. [...] Somente uma escola completamente secularizada e não moralista poderia permitir que o riso

se infiltrasse por toda parte. (LARROSA, 2010, p. 172).

O filósofo Umberto Eco (1983) apresenta, em “O nome da rosa”, uma trama que passa pela obstinação de um monge em fazer desaparecer uma fictícia obra manuscrita de Aristóteles sobre um tema incômodo para a igreja medieval: o riso. O cenário se passa em um milenar mosteiro europeu. Entretanto, podemos associar essa história com o que se passa em alguns colégios, que ainda hoje têm como base um modelo educacional em que a disciplina e a ordem estão associadas ao silêncio e à sisudez.

A educação na sociedade primitiva acontecia de modo informal, assistemática, espontaneamente mediada pela convivência em grupo. Só mais tarde, na Idade Média, é que passou a se ambientar em espaço fechado e a ser sistematizada, geralmente nos mosteiros, ficando os religiosos incumbidos de “formar os homens de bem”. Nesse momento, a educação era privilégio da nobreza e do Clero, e visava, sobretudo, a manutenção do *status quo*. Com as modificações históricas ocorridas no final da Idade Média, novos estratos sociais conquistaram o direito a frequentar um ambiente escolar. Entretanto, era preciso assegurar que cada qual se mantivesse em seu patamar, assim a escola necessitava de um modelo que assegurasse a ordem e a disciplina e, com base nas escolas religiosas, impusessem o silêncio, o castigo e a obediência servil como fundamento do aprender.

Podemos inferir, então, que a educação é permeada de sentidos, valores, conceitos e finalidades desde os seus primórdios. As formas de agir do professor no contexto das suas práticas pedagógicas cristalizam ações que, muitas vezes, passam despercebidas por quem as pratica. Podemos citar a ordem e o respeito exigidos, as formas como as carteiras são dispostas

em sala de aula, tudo isso tem por objetivo manter a ordem social. Essas ações, por serem rotineiras, tornam-se invisíveis para aqueles que as reproduzem.

Segundo Santos (2014), nas escolas públicas o corpo disciplinado é naturalizado pelos discentes e docentes.

Nas nossas escolas públicas, o corpo disciplinado é montado em suas mínimas peças, tornando-o naturalizado em nossas mentes. A própria distribuição em séries, por idade e não por aptidão, fragiliza nossas crianças e jovens que precisam se enquadrar em um perfil único, que determina o que vão aprender e até a que ponto podem ir, como se estivessem mesmo em vidros ou caixas com tamanhos únicos, onde tivessem que guardar a mesma quantidade de saberes, determinadas pela idade e série, ao invés de seguirem suas competências e vocações individuais. (SANTOS, 2014, p. 23).

Essa reprodução inconsciente pode ser compreendida nas ideias apresentadas por Wanderson Flor do Nascimento, no livro “Esboço de Crítica a uma Escola Disciplinar”. Nascimento (2004, p.16) convida a uma reflexão sobre o papel atribuído à escola: o de “[...] formar cidadãos, despertar ou formar consciências críticas, produzir conhecimentos, tomar conhecimento da história de nossa cultura”. E questiona se a estrutura da escola é capaz de dar conta de realizar esses objetivos, e de que forma. Para o autor, o que interessa é pensar nossas práticas escolares e, a partir dessas reflexões, pensar maneiras diferentes de se educar, de “[...] desfamiliarizar, tornar longe, estranho, aquilo que se nos apresenta como familiar, como certo, como inquestionável”.

A escola, instituição que nos discursos sociais, culturais e políticos aparece de forma naturalizada, utiliza-se do

currículo, do espaço, do professor e da avaliação para exercer controle. As práticas educativas, compostas por dispositivos disciplinares – tais como: uniformização; controle de frequência; horários para entrar e sair; avaliações; sanções e punições por comportamentos indisciplinados –, fazem funcionar as normas gerais da educação e efetivam a disciplinarização dos alunos e dos professores. Quando o professor pede aos alunos para que deem atenção aos estudos, façam as tarefas e respeitem as normas, ele está usando o poder com a função normalizadora.

Dessa forma, poderíamos afirmar que, indiferente ao riso como elemento potencializador de aprendizagens, as escolas perdem uma excelente oportunidade de abrir espaço para uma manifestação tipicamente humana, elemento capaz de motivar professores e alunos e gerar um ambiente acolhedor, propício à aprendizagem. Segundo Camargo (2012), pesquisas científicas comprovam que a criança chega a rir em média 300 vezes por dia, mas que, na escola, geralmente associamos o riso com bagunça, quebra de hierarquia, indisciplina, e é aí onde se instala um contrassenso, na escola se ri e muito, mas sempre da sala de aula para fora. O autor afirma que o riso não é canalizado de forma positiva, para promover vínculos e favorecer o senso crítico e ético.

Eis, portanto, um adendo ao escrito do Larrosa, o riso na sala de aula, não apenas dessacraliza a Pedagogia, mas, sobretudo, favorece o diálogo, promove vínculos e, principalmente, humaniza o relacionamento. Daí a necessidade de repensarmos o quanto esse dispositivo pode potencializar o corpo e promover o desenvolvimento pessoal.

A escola de Circo Social, ao utilizar o humor, a alegria e o riso nas atividades educativas, chama atenção para sua metodologia. O entrelugar de diferentes culturas e lógicas pos-

sibilita ao aprendiz o compartilhamento de experiências, ele aprende de e com o outro. Essas experiências fazem com que os jovens se (re)signifiquem, tornem-se críticos e criativos, dialoguem e afirmem sua diferença de pensar, de dizer, de escrever e de ler o mundo.

### **Cena 3 – O Picadeiro pedagógico e o prazer de aprender: Corpo/movimento/riso/alegria**

Observado no conjunto de práticas sociais e culturais, o Circo Social tem concretizado a prática de uma Educação que aposta nas múltiplas linguagens circenses. A essa multiplicidade, pertencem manifestações como as tradições orais – o narrar, o cantar –, a dança, os conhecimentos e as práticas que se relacionam com a natureza e com o universo, as habilidades artesanais e performáticas. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), esse tipo de conhecimento baseado no corpo humano é caracterizado como “herança imaterial da cultura”, essencial para estabelecer nova relação entre aprendizagem e ensino.

A arte circense, no Circo Social, torna-se, assim, um método pedagógico no qual, através da aprendizagem das disciplinas circenses, é possível encontrar valores e desenvolver capacidades ligadas à prática específica do circo, quais sejam: superar os próprios limites; saber lidar e enfrentar riscos; melhorar a autoestima, a mútua confiança, a atenção pelos outros e pela segurança, o autocontrole e a disciplina.

As organizações que trabalham com Circo Social priorizam a autonomia do educando, e utilizam o espaço, as técnicas circenses e todo o cabedal lúdico trazido pelo circo como instrumentos de representação das possibilidades que podem se abrir. Nesses espaços, são desenvolvidas três dimensões do

tornar-se circense, a socialização, a formação e a aprendizagem. Silva (2008), ao falar do processo de socialização/formação/aprendizagem do circense, afirma que as três dimensões estão interligadas e que elas são vitais para entender como se faz um circense, embora a aprendizagem seja a mais visível. Segundo ela, a socialização se dá como em qualquer outro espaço; a interação e convivência entre os jovens promove essa dimensão. Para a autora,

Quando se fala em formação refere-se às dimensões tecnológicas e culturais que são os suportes da vida cotidiana do circense. Trata-se da aquisição de um conjunto de conhecimentos e saberes que configuram dimensões identitárias. A aprendizagem é uma das dimensões mais visíveis deste processo, até mesmo porque gera o produto material evidente do “mundo do circo” – o espetáculo. Há também o produto imaterial: lazer, riso, beleza, graça, medo e magia. Justifica-se então, a particularidade dada no texto à aprendizagem, pois é esta que identifica o circense como artista, é o procedimento que conduz ao domínio da técnica envolvida nas artes circenses, um dos fundamentos da sua teatralidade. Enfatiza-se, novamente, que a análise particularizada de qualquer uma destas dimensões é artificial e arbitrária. Não é demais recolocar a ideia de que no circo nada é apenas técnico. (SILVA, 2008. p. 24-25).

Importante destacar que a autora nos fala que a aprendizagem gera o produto material e imaterial “do mundo do circo”. Corroborando com essa perspectiva, Fátima Pontes, da Escola Pernambucana de Circo, em entrevista ao repórter Fausto Oliveira, da Revista Proposta, aponta que

[...] o circo tem um elemento fundamental que é o desafio. É a Pedagogia do desafio. O cara vai

para casa feliz porque aprendeu a fazer malabares com três bolinhas e fica excitado porque vai aprender a fazer com quatro. Isso é o desafio e é o sonhar. E a gente trabalha perguntando a eles “ e agora?”. No fundo a pergunta é: quais são as nossas responsabilidades como educadores, é educar por educar? Ensinar não é só transmitir conhecimentos, como dizia Paulo Freire. Depois que o cara tem a técnica e aprender tudo, o que ele vai fazer com isso? (OLIVEIRA, 2012, p. 14).

Destaco, aqui, a questão dos desafios e os vinculo aos atuais da Educação: a escola precisa trazer aos alunos as competências e as referências para atuarem no mundo. A questão da perspectiva de futuro é inescapável, uma vez que, seja no Circo Social ou em qualquer outra área, trabalhar com jovens significa um confronto com projetos de futuro. Ainda segundo Fátima Pontes,

[...] é legal dizer a eles que podem ser circenses, atores, músicos, que eles podem ser qualquer coisa, mas perguntando sempre: que tipo de pessoa você vai ser na sociedade? O circo põe o garoto para refletir de onde ele vem, para onde vai, de onde fala, o que fala, para quem fala e porque quer falar o que fala. Onde ele quer chegar? (OLIVEIRA, 2012, p. 14).

É perceptível, nessa fala, uma prática pedagógica diferenciada, por caminhos menos pragmáticos e ideológicos. No lugar do discurso e da racionalidade pedagógica, já conhecida e rejeitada por parte significativa das juventudes, os projetos de Circo Social trazem a afetividade, a aproximação, o deixar acontecer como postura de radicalidade em favor da autonomia dos sujeitos. Cláudio Barria, coordenador da ONG Se Essa Rua Fosse Minha, do Rio de Janeiro, atua no Circo Social e

discorre, para a Revista Proposta, sobre as opções metodológicas de sua instituição.

Um dos elementos é que o trabalho com jovens no Circo Social não é a partir de um discurso político ou ideológico. A gente não junta os jovens para dizer o que é o certo, o que é a cidadania etc. Na verdade, o corpo, a afetividade e a relação construída nesse fazer de Circo Social é que vai gerar novas formas de pertencimento e estimular nessa garotada e em nós um tesão por reler o mundo. E esse tesão por reler o mundo é que permite mudar o mundo. (OLIVEIRA, 2012, p. 14).

Percebemos, então, que a proposta do Circo Social se reveste de um trabalho pedagógico que utiliza a arte como prática reflexiva, como processo de reflexão sobre o conhecimento, ou seja, nos métodos e nas técnicas, nas rotinas construídas, nos exercícios, nas brincadeiras, no riso, estão conhecimentos implícitos que permitem nova compreensão de mundo.

Educar com circo é apostar na alegria e recuperar todo o potencial civilizatório de uma arte milenar, que desde suas origens teve por base a diversidade, a aceitação do outro, o sentimento do fantástico e do mágico, a superação dos limites, a convivência e criação coletivas e, acima de tudo, a brincadeira e o jogo levados a sério. São estes alguns dos elementos que baseiam a concepção do Circo Social. O Circo Social sonha com um mundo diferente, integrado e solidário, que se aceite como o que é: o lugar de todos: redondo, itinerante e a céu aberto. (BRASIL, 2012).

Essa concepção de educação através do circo, com a presença do corpo, da alegria, do desafio, da convivência e da criação, e na utilização desses elementos pelo Circo Social, é um convite a um novo trabalho pedagógico, de dessacralização,

de revisão de práticas, de repensar a escola e de exercitar o pensar no sentido de intervir no mundo, a partir da prática (política), para transformá-lo.

Os sentidos e os saberes circenses são constituídos pouco a pouco a partir dos saberes corporais e, embora haja o rigor técnico, o movimento que eles produzem, estimulam o conhecimento de si, impulsionando o jovem a transpor os obstáculos que vivencia. Esse fazer pedagógico é associado ao seu cotidiano, os desafios enfrentados nos exercícios circenses servem para (re)pensar os desafios de vida. Assim, esses projetos impulsionam cada jovem para ser mais, para a busca da realização pessoal, da tomada de consciência de si mesmo e do mundo que constitui.

Outro aspecto interessante, é que, no Circo Social, a horizontalidade entre educador e educando é favorecida, seja pelo fato de que, por tradição, a transmissão dos saberes se baseia na oralidade, seja porque o ensino e a aprendizagem das técnicas circenses acontecem por meio das experiências vivenciadas através do corpo, que precisam ser compartilhadas entre instrutor e aluno. Na maioria das vezes, ver o instrutor executar o número torna-se, para o aluno, muito mais profícuo do que escutar a descrição de como tal número deveria ser desenvolvido. O ensino das técnicas circenses, então, não acontece de maneira expositiva, mas através de uma troca contínua de experiências.

Através dessas atividades – malabares, saltos, piruetas, cambalhotas –, o jovem inventa novas possibilidades de vida e desafia os problemas e obstáculos que surgem, potencializando cada vez mais a compreensão do seu estar no mundo. Para além da determinação e da persistência, é possível perceber que a experiência educativa, quando aliada aos conteúdos basilares do Circo Social, e construída a partir de diálogos com os

conhecimentos e com protagonismo desses jovens, pode produzir nas escolas o encantamento de que precisamos para fazer dela o lugar prazeroso de se estar.

Para Alves (2011), o objetivo da educação, seria de aumentar as possibilidades de prazer e alegria, em que o prazer tem função educativa e intelectual; quando alegria e prazer se encontram, o corpo potencializa o saber.

Retomando a ideia, podemos afirmar, com base na teoria spinozista, que quando dois corpos se encontram e se afetam de alegria, compõe-se um novo corpo, duas vezes mais potente do que cada um sozinho (SPINOZA, 2013). Essa relação de um corpo que se (re)compõe no encontro com outro, constitui-se sob relação singular. Há mútua potencialização: ambos os corpos são afetados de alegria, ambos passam a ser capazes de afetar um ao outro com afetos alegres e, por isso, os dois passam a aumentar sua força de existir e seu poder de agir. Para Spinoza (2013, p. 168), “[...], a alegria é tanto efeito de um aumento de potência como também funciona como provocação para um aumento da força de existir”.

Ora, se na escola formal prioriza-se a educação do não movimento, disciplinadora, se o movimento corporal se restringe a poucos momentos, como nas aulas de Educação Física ou no horário do recreio, se as trocas com os outros corpos são mínimas, estamos dentro da escola promovendo um processo involutivo. Se acreditarmos que o indivíduo age no mundo através do movimento, e que esse se dá através do corpo, passaremos a perceber que essa concepção de educação e de escola, que não faz conexões entre conhecimento e vida, e que está voltada para processos de transmissão/apropriação de conhecimentos via razão, de mentes atentas e corpos paralisados, já não atende às necessidades e aos anseios das juventudes contemporâneas.

Ainda sobre corpo, movimento e aprendizagens, Duarte Jr. (2010) chama nossa atenção para o quê e como se aprende. Segundo ele, antes do conteúdo aprendido tornar-se matéria inteligível, é apropriado pelo corpo como objeto sensível. Assim, conhecer exige abstração, enquanto o saber exige ser incorporado, “[...] significa precisamente trazer ao corpo, fundir-se nele: o saber constitui parte integrante do corpo de quem o possui, torna-se uma qualidade sua [...]” (DUARTE JR., 2010, p. 14). O saber, portanto, integra o corpo, constitui-nos e nos move. Daí, o porquê de se privilegiar uma concepção pedagógica em que o aprender esteja ligado ao corpo – ao corpo em movimento. Para Adad (2011, p. 174), o conhecimento se dá é com o corpo, com todas as dimensões que o compõem:

[...] conhecemos mesmo é com o corpo inteiro, o corpo que conhece está inteiro quando se encontra numa relação de conhecimento, embora estejamos propensos a pensar que não; embora sejamos levados a afirmar que o que prevalece nessa relação é apenas a razão, a cabeça e a pensar que as dimensões outras do corpo, tais como a emoção, a intuição e a sensibilidade não estão presentes.

Aprender com o corpo é incorporar emoção e sensibilidade, elementos até então esquecidos pela educação que por muitos séculos privilegiou a razão e o cognitivo no processo do aprender. Se retomamos o princípio spinozista de que existir é agir, mas que junto do agir há sempre uma igual força de conhecer que se expressa, então, efetivamente, só no encontro com outros corpos, com corpos que nos potencializam para ser mais, que nos afetam positivamente é que aprendemos. Diríamos que a alegria nos coloca em condições de aprender e de pensar. Eis, o que percebo na escola de Circo Social: ela promove aprendizagens por outros caminhos, outros espaços; ela

promove outras relações que incitam movimento, encontros, experiências e alegrias e isso não significa anular o pensamento e a razão, mas dar lugar ao corpo, ao sensível, à experiência para possibilitar outras formas de aprender e de pensar...

#### **Cena 4 – Eu e os outros – O encontro que produz experiência**

E, por falar em experiência, volto-me mais uma vez para Larrosa (2002, p. 2), quando afirma: “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Retomo a fala do filósofo, pois acredito que para pensar a educação por esses caminhos, é importante considerarmos epistemologicamente a palavra experiência, que, nessa dimensão, dá-se pelas sensações e pelas percepções. Logo, a experiência produz conhecimento, que produz ainda o próprio jovem, como explorador, como criador, confiante em si, ou como sujeito passivo, submisso, expectador da ação do outro. A aprendizagem resulta, então, das experiências diárias, do encontro com o outro, são essas trocas que potencializam a aprendizagem, promovem a alegria. Deleuze diz, muito perspicazmente, que a alegria nos torna inteligentes e que não há nada de inteligente na tristeza, uma vez que ela apenas faz diminuir nossa capacidade de agir (DELEUZE, 2009).

Na Filosofia spinozista, é no encontro, é na relação dos corpos que o afeto se faz presente, e é isso que determina a maneira como esse corpo pode ser afetado. Para Spinoza (2013, p. 163), afeto é “[...] as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Assim, de forma prática, as afecções nos fazem variar a potência de agir. Variação positiva na alegria; negativa na tristeza. Para

o filósofo, no “bom encontro”, os afetos produzidos são de alegria e potencializam o corpo; já no “mau encontro” os afetos produzidos são de tristeza e a potência de agir desse corpo é diminuída.

Trago à tona a questão: se no processo de conhecer, o corpo é afetado pelos encontros e desencontros com outros corpos; se é o corpo instrumento do sujeito no mundo; se com ele experienciamos as relações com o mundo, sentimos e significamos este mundo, então, como promover o conhecimento partindo de uma experiência que afete o corpo despertando prazer e alegria? Larrosa (2002) fala do conhecimento como experiência, como vivência que passa e toca o sujeito, deixando marcas, transformando, renovando. Nesse sentido, suponho que o riso, fluxo da alegria em nosso corpo, pode ser entendido como experiência que potencializa o aprendizado, em igual medida, percebermos que não há aprendizado de qualquer natureza sem atividade corporal, pois o corpo todo aprende, e todo e qualquer aprendizado se ancora nas experiências sensíveis.

A necessidade de promover essa experiência nos processos educativos é essencial. Comumente, a rigidez do saber científico se apresenta tão inatingível para o aluno que provoca medo ao invés de interesse. Assim, o prazer e a alegria, a experiência sensível e a afetividade, podem ser caminhos que se abrem para uma prática educativa diferenciada, conferindo novos sentidos à vida.

## **Cena 5 – Da Praça à Vila – Caminhos que levam à Escola de Circo Pé de Moleque**

Como se deu meu encontro com o Circo Pé de Moleque? Alguns amigos que sabiam do meu desejo de pesquisar as artes circenses começaram a mobilizar-se comigo. Traziam con-

tatos de malabaristas que ficavam nos semáforos, falavam de conhecidos seus que atuavam nas artes circenses, indicavam ex-alunos dos projetos de Circo Social, como o Zoim e o Vivendo e Aprendendo, até que um dia, o Lucivando Martins, aluno da graduação em Pedagogia e orientando da professora Shara Jane, falou-me que havia encontrado alguns artistas circenses na Praça Pedro II, e que eles se reuniam lá toda quarta-feira à tarde. Combinamos de nos encontrarmos por lá, eu ele e a Mayara. Por outros compromissos que surgiram, o encontro foi adiado por duas vezes, até que meu primeiro contato com o campo de observação aconteceu. Foi em 26 de setembro de 2012. Transcrevo, abaixo, algumas impressões retiradas de meu diário de itinerância<sup>2</sup>.

Teresina, 26 de setembro de 2012

*Diário de Itinerância*

Cheguei à Praça Pedro II por volta de 16h30 e o Lucivando já estava lá. Sentamos no Barzinho do Clube Rex para esperar pela chegada do grupo. Pedimos água e lá ficamos por mais de 15 minutos. Eu estava ansiosa, queria que eles chegassem logo, como ia ter aula à noite, pensava no tempo que teríamos juntos. [...] Meu primeiro contato foi com o Alex, ele chegou em uma motocicleta Titan, branca, com uma mochila nas costas com claves, e se dirigiu para a parte de cima da praça onde fica o coreto, subi também. Ele estava sentado no banco, puxei conversa, perguntei se ele era de

<sup>2</sup> Segundo Souza (2009, p. 5), o Diário de Itinerância é elemento dinâmico da pesquisa viva. Nele, o pesquisador “[...] registra o cotidiano do processo de investigação. Mais um pouco além, inclui também [...] suas impressões, suas experiências existenciais, suas angústias e suas alegrias. Portanto, não é só descritivo [...] mas reflexivo.

algum grupo de arte circense, disse-me que não, que eles eram um grupo que se reuniam na praça, com interesses em malabares e circo, em arte circense, mas que também tinha gente que pertencia a escolas de circo, falou que era graduado em Educação Física e que estava cursando Artes, na UFPI, apresentou-me a Adriana, que fazia parte do grupo. Falei do meu projeto e da vontade de ficar mantendo contato com eles. Pouco depois, chego a Tina. Nesse momento, o Alex se levantou e correu para abraçá-la, rodopiando-a no ar (segundo eles é o abraço aéreo). Ele me fala que elas são estudantes de Biologia da UFPI. Em seguida, Tina pegou a carioca – uma bola branca com fitas azuis nas extremidades –, e começou a fazer demonstrações; a carioca, quando manipulada, passa a sensação de que é um círculo que corta o ar desenhando vários tons de azul. A técnica com que as meninas lidam com a carioca produz encantamento. Ele me diz que ela aprendeu sozinha, que a prática da carioca ajuda a melhorar a percepção e o equilíbrio, sem contar que é bom para saúde física e mental. Eu estava encantada, foi um prazer indescritível perceber que diversas meninas estão envolvidas com o malabares. Primeiro porque durante todo esse período eu só tinha visto uma menina nos semáforos, e no período que vivenciei na escola de circo, não havia nenhuma menina. Gosto de ver mulheres desafiando os espaços marcados pela presença masculina. Outra coisa que mexeu comigo foi perceber o quanto eu estava impregnada de preconceitos – fora uma surpresa perceber o envolvimento de universitários de diversas áreas do conhecimento com as artes circenses, não sei por que, mas no meu imaginário isso seria coisa para pessoas ligadas a arte ou para jovens que não tinham alcançado o curso superior.

Esse primeiro contato me (des) (re) territorializou. Meus conceitos sobre os jovens que eram adeptos das artes circenses perderam território, perderam chão. Como que eu poderia imaginar encontrar ali, naquela praça, estudantes universitários de diferentes áreas? Eu estava tão fixa nas imagens dos jovens do semáforo e dos projetos sociais que eu frequentava, que havia criado uma imagem, uma identidade para eles. Eu havia formado um “preconceito” do que seria este artista circense e tomava todos pelas experiências que tive com jovens dos projetos sociais, em sua maioria com baixa escolarização. Talvez pelo fato de me deixar capturar por definições prontas, por não ampliar meu campo de visão crítica. O fato é que nunca imaginei que jovens universitários, estariam interessados em aprendizagens ligadas às artes circenses. Naquele momento, não tinha noção do quanto as atividades circenses estimulam e expandem as possibilidades expressivas, aumentam a concentração, o equilíbrio e o controle emocional. Lembro-me do texto do Larrosa (2002, p. 1), sobre experiência, em que ele fala: “As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras”. Eu havia projetado um conceito de artista circense e cria nele como único! Para mim, não havia diferentes sujeitos dentro desse conceito, e eu desejava saber quem eram esses jovens artistas circenses e como eles viam essa arte do movimento, do riso e do corpo. Eu precisava dar sentido ao meu pensamento. Mais uma vez, estava eu, no movimento de desaprender e de aprender.

Recordava os estudos feitos, nos quais Larrosa (2002, p. 21) me ensinava:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma su-

posta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

Outro livro do Larrosa, “Habitantes de Babel”, traz um texto de Núria Perez de Lara Ferre, em que ela denuncia as operações discursivas e institucionais de captura da alteridade.

[...] estamos invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre eles e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo, nem advinhá-lo; visto que na Universidade, a presença do outro sobre o que se fala, do outro para quem se estuda e do qual alguma coisa – que pode se confundir com o todo – se conhece, porém nada se sabe; visto que a presença real do outro é, na Universidade, praticamente nula e não podemos nos aproximar dele para ver seu rosto, escutar sua voz e ver-nos em seu olhar, só nos resultaria possível perceber, escutar e adivinhar o outro, abrindo nossos sentidos e fazendo pensar a nosso próprio coração sobre a perturbação que em nós produz sua possível presença. (FERRE, 2011, p. 198).

Eu havia traçado uma fronteira entre os jovens universitários e os jovens circenses. Eu nada sabia sobre eles. Era preciso ver, perceber, escutar, observar, abrir meus sentidos e emoções. Naquela tarde, permitir aproximar-me, cruzei fron-

teiras, fiquei conversando com eles sobre as artes circenses, sobre os jovens dos semáforos. Pouco tempo depois chegaram os irmãos Ravel e Vinícius e, por fim, o César, todos componentes do Circo Pé de Moleque, um projeto de Circo Social que atende crianças na zona sul de Teresina. Outro fragmento de meu diário de itinerância fala desse momento:

Teresina, 26 de setembro de 2012

*Diário de Itinerância*

Comecei a conversar com o César, ele me fala das dificuldades de trabalhar com arte circense e disse que o encontro na praça, às quartas-feiras, tem o objetivo de mostrar para a população o valor do circo e servir de espaço para divulgar os trabalhos que eles desenvolvem. Se alguém quiser contratar para algum evento ou festa, sabe que eles estarão ali. Diz que tem vontade de fazer desse encontro um projeto permanente, com uma tenda e diversos equipamentos para quem quiser aprender. Reclama da falta de incentivo e dos preços dos equipamentos, que tem que mandar comprar no Sul do país. E, então, começa a me falar da escola de Circo, dos meninos que eles atendem, da vila onde o projeto está inserido e das conquistas que já tiveram; dos meninos que já estão trabalhando em outras companhias; de um dos garotos que foi selecionado para a Escola Nacional de Circo. Fico encantada, curiosa para conhecer mais do projeto. Falo da minha pesquisa, que o que despertou meu interesse foi ver a proliferação de artistas circenses nos sinais, e pergunto se poderia marcar para ir à escola de Circo Pé de Moleque. Ele diz que sim. Fala que os meninos dos sinais não são artistas, e que, em sua maioria, estão ali para ganhar dinheiro para

comprar drogas. Saí de lá com a sensação de que há certo antagonismo com relação aos meninos dos semáforos. Pela fala do Alex, quando disse que facilmente se percebe quem é artista ou não, pelos objetos que usa e pela forma como se veste, e que eles só iriam ao semáforo pedir dinheiro para algo realmente importante e, depois, na fala do César, quando comentou sobre os meninos dos semáforos. Teria sido impressão minha? Fico a pensar nos meninos que fazem malabarismos nos sinais. Para mim, a única diferença perceptível é daqueles que se apresentam utilizando outros materiais improvisados nas técnicas. Já vi malabarismos com limões, laranjas, garrafas pet, bastões feitos de cabo de vassouras... Acho até interessante, é uma busca alternativa, já que os equipamentos são caros. Tive vontade de ficar mais tempo, pois, na verdade, o tempo foi pouco, ficamos conversando cerca de 40 minutos. Queria ver o que iria acontecer dali por diante, quando todos ficaram ao redor de um *hippie* que fazia exibicionismos com um diabolô<sup>3</sup>. Mas já estava na hora da aula de Sociopoética e outra arte nos chamava ao encantamento!

A partir daí, defini meu campo de pesquisa, queria que fosse numa escola de circo, os projetos sociais sempre me atraem, não importava se seria na Escola Pé de Moleque ou em outra, mas seria em uma escola de Circo Social. Depois desse encontro, comecei a pesquisar quais escolas ou ONGs trabalhavam com o Circo Social em Teresina. Fui à Escola de Circo Zoim, retornei à Escola de Circo Vivendo e Aprendendo,

<sup>3</sup> Segundo a Wikipédia, **Diabolô**, ou **diábolo**, é um brinquedo antigo originário da China, muito famoso em todo o mundo, a evolução do ioiô chinês. Ele é composto por duas semiesferas unidas invertidas, que devem ser movimentadas e equilibradas por um cordão acionado por duas baquetas. Com o diabolô, um jogador experiente consegue fazer centenas de manobras.

mas ambas se encontravam com as atividades paralisadas em função de dificuldades financeiras. Assim, em conversa com a Mayara, lembrei que o César havia se colocado à disposição para que visitássemos a Escola de Circo Pé de Moleque, segundo ele, todos os sábados eles se encontravam para treinar. Liguei para ele e combinamos nossa ida até lá. O encontro fora marcado para o dia 12 de janeiro de 2013, um sábado. César me deu o endereço e algumas dicas de localização da escola. Liguei para Mayara e combinamos de irmos juntas, não sabia bem o que nos aguardava, fiz uma lista do que levar: máquina fotográfica, papel e bloco para anotações. Pesquisei sobre o Projeto na internet e assisti a alguns vídeos de programas televisivos, com apresentações da trupe e entrevistas. Já tinha em mãos um monte de informações, precisava agora conhecer o local e os meninos que participavam do projeto. Passei a semana em expectativa.

## **Cena 6 – O chão em que se anda – Território da pesquisa – Escola de Circo Pé de Moleque**

Teresina, 12 de janeiro de 2012

*Diário de Itinerância*

Diário também é para desabafar, para falar das emoções, das alegrias, das raivas e do medo... Eu e a Mayara nos deslocamos até a zona sul de Teresina, cheias de expectativas e ansiosas, pois seria esta nossa primeira visita à escola de Circo Pé de Moleque. Fomos em meu carro, demos várias voltas para encontrar o endereço da escola. As pessoas a quem buscávamos informação sobre a localização da escola não sabiam ao certo o endereço e tivemos um pouco de difi-

culdade para encontrar o local. Quando, finalmente, conseguimos localizar, parei o carro na frente da escola, que estava fechada. Observamos o espaço através das grades. Liguei para o César e não obtive retorno. Liguei outra e outra vez, e nada. A primeira incursão no campo de pesquisa foi frustrada. Lembro-me que ficamos sentadas no carro, esperando, um misto de medo e de insegurança povoava nossas emoções. Já ouvira falar da violência da região e qualquer pessoa que passava perto de nós era suspeito. Engraçado como nos deixamos levar pelo o que a mídia divulga. Ficamos ali, por mais de meia hora, aos poucos tomei coragem, saí do carro e tirei umas fotografias da frente da escola. Estava despercebida, conversando com Mayara, quando em um momento passou um jovem por nós. Não sei se por coragem ou medo, olhei para ele, dei bom dia e ele respondeu o cumprimento.

Tempos depois, ao conversar com Mayara sobre a experiência que vivemos naquele dia e sobre como nossa cultura rotula, produz subjetividades e medo, lembramo-nos de nossos estudos sobre juventudes, dos discursos que permeiam a sociedade, da vinculação entre pobreza e violência, do mito da periculosidade. Em um artigo para a Revista Brasileira de Educação, Abramo (1997, p. 25) relata que, nos últimos anos, os jovens têm sido assunto nos noticiários, e que os temas mais comuns se relacionam “[...] aos problemas sociais, como a violência, crime, exploração sexual, drogradição [...]”. Para a autora, “[...] a acentuação da atenção nas dimensões de vitimização e heteronomia frente às lógicas do sistema, acaba por manter invisível, e impensável, qualquer tipo de positividade das figuras juvenis.” (ABRAMO, 1997, p. 35).

Nós, que adentrávamos ao nosso território de pesquisa, precisávamos nos desfazer desse olhar inquisidor e, como no

documentário “O Lixo Extraordinário”, de Vik Muniz, chegar mais perto para ver melhor. A seguir, apresento imagens da escola de Circo Pé de Moleque.

**Fotografias 6 e 7** – Sede da escola de Circo Pé de Moleque



**Fonte:** Arquivo pessoal.

A escola fica situada à Rua Victor Andrade de Aguiar, 1440, na Vila Santa Cruz, Bairro Areias (zona sul). Segundo dados da Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEMPPLAN), do município de Teresina, o bairro foi construído em terras da antiga Fazenda Angelim e recebeu esse nome por haver bancos de areia no rio Parnaíba, na altura do bairro. Cortado pela Rodovia PI 130, que interliga Teresina aos municípios de Palmeirais e Amarante, é cercado por Vilas, como a de Santo Antonio, a São José, a Wall Ferraz, a Bom Jesus e a Santa Cruz, em sua maioria, resultantes de invasões.

Cenário de disputas de gangues e palco de homicídios, em sua maioria de jovens, a região ganha destaque nas manchetes de jornais e nos portais de notícias, com matérias sobre violências e protestos. Levantamento realizado pelo Sindicato dos Policiais Cíveis do Piauí (SINPOLPI) mostra que a zona sul de Teresina continua sendo a região mais violenta: a constatação, feita através da Pesquisa Perfil dos Homicídios Dolosos do Piauí, mostra que a região é responsável por quase metade dos homicídios que acontecem em Teresina<sup>4</sup>.

Uma das principais reclamações das famílias que ali residem é o alto índice de violência, que ocorre principalmente pela disputa dos territórios das bocas de fumo. Muitas casas nas vilas têm marcas de balas em suas paredes. Em entrevista, “dona” Raimunda, avó do Jhordon, aluno participante do projeto, fala de jovens e adolescentes que perderam a vida por envolvimento com as gangues; que tem medo; e que se preocupa com o futuro do neto. Segundo ela, o Pé de Moleque tem tirado as juventudes da região das drogas e da criminalidade:

---

<sup>4</sup> Portal Meio Norte – <http://www.meionorte.com/noticias/geral/zona-sul-ainda-e-a-mais-violenta-de-the-diz-pesquisa-166252.html>; Portal O Dia – <http://www.portaldia.com/noticias/policia/acusado-de-homicidio-e-presos-em-operacao-na-zona-sul-de-teresina-136319.html>

Aqui a vida não é fácil! Nós anda na rua com medo, tem dia que é tiro pra todo lado. Outro dia mataram um menino de 13 anos porque ele tava devendo os mala, seguiram o menino e mataram ele dentro da casa dele. É assim, eles chama os menino, aí, conquista os menino pra trabalhar, aí, os menino vicia e depois não dá conta de pagar as droga. Você nem imagina o desespero dessa mãe! Já era o segundo filho que ela perdeu. Graças a Deus que o Jordhon tá no projeto. Ele gosta de estudar, quer ser advogado e com fé em Deus vai ser! O irmão dele, eu tive que tirar daqui, foi morar com a mãe, em Brasília. O Jordhon gosta de ir pro Pé de Moleque, ele aprende tudo, já viajou prum monte de lugar. O circo é muito bom pros meninos daqui, já evitou que muito menino entrasse pro mundo das drogas, que virasse bandido. (Depoimento de D. Raimunda Lima, em 11 mai. 2013).

Diante do relato, é perceptível que, para algumas pessoas da comunidade, o projeto possibilita às crianças, aos adolescentes e aos jovens um espaço de vivências, onde o mito de periculosidade, construído historicamente por ser morador de periferia, é desconstruído. Outro aspecto interessante é que o fato de que estar inserido na escola de circo proporciona a muitos dos jovens acessos a equipamentos e a atividades que sua condição socioeconômica não permite, como foi relatado pelos responsáveis e até pelos jovens: as viagens feitas e os espetáculos que assistiram do *Cirque du Soleil*, só foram possíveis porque fazem parte da escola. Fica evidente que este é um espaço onde os jovens são potencializados, impulsionados para querer e saber mais, uma vez que eles sabem que isso pode lhes abrir caminhos e proporcionar muitas oportunidades. Entretanto, salientamos que o espaço do circo é, antes de qualquer coisa, de socialização, de trocas e de aprendizagens coletivas. Ali, o aprender está ligado a uma atividade prazerosa, a uma convivência que os potencializa, como podemos verificar no relato de Mayara Oliveira, quando de suas observações no circo,

[...] no dia que eu visitei a escola de circo pela primeira vez, com a Dilma, eu observei que havia um grupo de alunos com dois educadores em que algumas crianças aprendiam a andar na perna de pau, e como era difícil para quem estava andando pela primeira vez. E quem estava andando pela primeira vez, precisava do ombro do outro, para segurar, porque não conseguia certo equilíbrio. No momento em que os alunos estavam aprendendo o exercício da perna de pau, o educador estava com outros alunos, ou seja, o ombro de qual eu falo era o de outro aluno. Interessante realçar que na prática do circo os alunos aprendem uns com os outros. (OLIVEIRA, 2013, p. 25).

Ali, no Circo Pé de Moleque, o encontro de crianças, adolescentes e jovens favorece a criação de vínculos de amizade, de respeito pelo outro. E, em meio a tantas adversidades, é lá onde estes jovens se potencializam e protagonizam suas histórias. É ainda Mayara quem traduz com um olhar sensível esse processo,

[...] é percebê-los como sujeitos e protagonistas de sua própria história, contrariando as adversidades a que estão submetidos. São justamente as maneiras de lidar com as adversidades que os tornam melhores, ao tomar suas vidas nas mãos, resistindo, valorizando e criando outras formas de vida, capazes, portanto, de romper com a “perspectiva da falta” e as imagens estigmatizantes que os envolvem. (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

### **Cena 7 – Senta que lá vem história...**

Segundo Gilza Maria de Souza Rodrigues, coordenadora da Escola de Circo Pé de Moleque, o projeto faz parte do

Movimento de Meninos e Meninas de Rua que funciona em Teresina desde 1985. Inicialmente, o Movimento contava com alguns voluntários, ligados à pastoral do menor, que tentavam retirar os meninos e as meninas em situação de rua, de atividades de trabalho infantil, exploração sexual, prostituição, e conduzi-los a alguns núcleos onde ofereciam atividades diversificadas, como oficinas de capoeira, de dança, de percussão, de pintura em tela e de artes circenses.

Eu fiz parte da Pastoral do Menor, sempre me preocupei em buscar junto aos organismos públicos alguma atividade para estes jovens, em oferecer alguma coisa para que eles não permanecessem na rua. Eu já fui conselheira tutelar, sei como é, os meninos na rua, meninos e meninas se prostituindo. Lá na CEASA mesmo tinha um monte que ia trabalhar e de lá só Deus sabe onde acabavam. No centro de Teresina também! Principalmente perto do Mercado Central e pela Praça Rio Branco e Saraiva. Minha história é longa. Tem muito menino que passou pelo projeto e hoje estão bem. Temos meninos que já foram pro exterior, outros estão trabalhando no Beto Carrero e agora o Maurício tá na Escola Nacional de Circo. (Depoimento de Gilza Queiroz, em 11 mai. 2013).

O César Augusto Pereira – conhecido por César Show –, educador social do Pé de Moleque, é um desses jovens que frequentaram a Escola de Circo em seus projetos iniciais. Ele relata que o Circo mudou a vida dele. Conta que frequentava a CEASA quando menor e foi lá que se envolveu com as artes circenses e não deixou mais. É do César o relato a seguir, feito com a voz embargada de emoção e com os olhos marejados:

Sou de família humilde, meu pai foi embora e deixou nós ainda pequenos, aí, de tanto ver minha mãe sofrer, vendo a gente passar fome, eu fui pra CEASA. No primeiro dia, eu ajudei uma mulher a levar as compras e ela me deu banana, pão e uns trocados. Cheguei em casa todo feliz, e daí prá frente todo

dia eu tava lá. Um dia conheci a Auri Lessa, ela perguntou pra gente se aquela era a vida que a gente queria, aí, ela convidou pra fazer parte das oficinas e eu fui, lá na vila Santo Antônio. Aprendi a fazer teatro de marionetes, depois fiz Circo. Tinha muita coisa legal lá, aí, um dia veio uma mulher da França que mandou um monte de equipamentos de circo e mandou um professor que ensinou a gente as técnicas circenses. Foi assim que eu comecei, o circo me levou aonde eu nunca imaginei que iria chegar. Depois o projeto acabou e a oficina de circo se destacou e a gente fundou a escola de Circo, isso em 1993, tinha muito menino sendo atendido aqui, tinha oficina de teatro de boneco, serigrafia, dança, capoeira, música e circo. Em 2005, tornou-se escola social de circo, aí, o Circo de *Soleil* já levou a gente para várias apresentações deles aqui no Brasil, no Festival Internacional de Circo, em Goiânia, em Salvador. Eu já viajei para a Itália para participar de cursos e apresentações lá, quando voltei passei dois meses na Escola Nacional de Circo. Aprendi muita coisa lá. Daqui já saiu menino pro Beto Carrero, agora o Maurício tá na Escola Nacional de Circo. O Pé de Moleque já mudou a vida de muita gente, sim. (Relato obtido em conversa informal, em 28 set. 2013).

É possível perceber, pelos relatos, que o projeto trouxe novos rumos, novos caminhos para alguns jovens da comunidade. Muitos dos alunos que frequentam a escola sonham em seguir carreira no circo. Recordo-me que na escola de Circo Vivendo e Aprendendo tinha dois rapazes, ex-alunos, que moravam na França e todo ano quando vinham ao Piauí, iam visitar o projeto, e era uma festa, os outros queriam saber como era a vida lá fora, como era o trabalho, o que eles faziam, para onde viajavam. Lembro que para aqueles meninos, esses ex-alunos serviam de exemplo, de alguém que saiu de uma vila e tinha “dado certo na vida”.

Como Projeto Social, a escola de Circo Pé de Moleque tornou-se referência, com matérias publicadas em portais de notícias, jornais e telejornais. Exemplo disso é a matéria do

Portal Meio Norte<sup>5</sup> “Escola de Circo tira crianças da rua no Bairro Areias”, que fala do trabalho desenvolvido pela escola. Transcrevo a seguir trecho da reportagem.

Um espaço amplo, coberto e fechado, com cordas para pendurar, bolas para equilibrar, entre outras ferramentas.

Não é uma lona que cobre o lugar, mas ele consegue acolher palhaçadas, acrobacias e muita diversão. Este é o projeto Pé-de-Moleque, escola de circo localizada no bairro Areias voltada para tirar as crianças do bairro da marginalidade. Esta é uma das poucas atividades voltadas para o lazer e educação informal da comunidade.

Todos os anos, cerca de 30 crianças na faixa etária de 13 e 14 anos são matriculadas na escola onde aprendem tudo da arte do circo. Malabares, acrobacias, equilíbrio, magia e palhaçada são as áreas que envolvem o aprendizado dessa arte.

Segundo Maurício José da Silva, instrutor de acrobacia na escola, além de ser o aprendizado de uma arte, o entretenimento desses adolescentes contribui para tirá-los do mundo do crime. “Elas são crianças de área de risco. A gente tenta ocupar o tempo para que não entrem na marginalidade”, conta. Pela escola já passaram jovens que hoje atuam em grandes circos do país, um motivo a mais para valorizar uma cultura, que talvez seja a única a que muitos desses jovens têm acesso.

Tem jovens que começaram aqui, mas hoje estão no Beto Carreiro, pelo menos uns sete estão lá. Tem outro rapaz que está na Inglaterra trabalhando com um grupo de arte. Eles são da comunidade e hoje estão bem”, conclui Maurício.

Retornei à escola mais uma vez, para concluir a pesquisa de campo exploratória. Assim, no dia 22 de janeiro de 2013, eu e Mayara tivemos a oportunidade de conhecer os espaços da escola, de conhecer outros integrantes, dentre eles a Gilza, coordenadora do projeto, o Vinícius e o Wallisson, educadores

---

<sup>5</sup> Escola de Circo tira crianças da rua no Bairro Areias. Disponível em: <<http://www.meionorte.com/noticias/geral/escola-de-circo-tira-criancas-da-rua-no-bairro-areias-161630.html>>. Acesso em: 10.02. 2013.

sociais e alguns meninos atendidos pelo projeto. Percebi, nos encontros e nas visitas que fiz à escola, que lá é espaço de lazer para as crianças e adolescentes das vilas circunvizinhas e que, embora o atendimento tenha se reduzido a apenas um dia da semana, ainda assim podemos perceber o quanto eles gostam de estar ali. Meninos e meninas, de diferentes idades, encantados pela arte circense, querem permanecer no espaço.

Desde o início da pesquisa, observei que as atividades são realizadas no pátio, com todos juntos, um ajudando o outro, em meio a quedas e gargalhadas, o corpo desses jovens é todo movimento e potência, ora se equilibram em pernas de pau ou monociclo, outras vezes se enrolam no tecido aéreo e alcançam alturas, alguns exibem verdadeiros saltos mortais, outros dão movimento contínuo a claves e bolas (e fazem isso em vários graus de dificuldades). Meninos e meninas criam movimentos com o corpo, desenvolvem habilidades, superam desafios. Pude observar os adolescentes que possuem domínio de certas técnicas, orientam aqueles que ainda não conseguem realizá-la. Eis uma grande lição: não há competição, mas colaboração. A todo o momento podemos observar crianças e jovens envolvidos nessas atividades, como as que retrato nas imagens a seguir.

**Fotografia 8** – Praticando com perna de pau

**Fonte:** Arquivo pessoal.

**Fotografia 9** – Praticando com diabolô

**Fonte:** Arquivo pessoal.

**Fotografia 10** – Praticando com tecido aéreo

**Fonte:** Arquivo pessoal.

O espaço da escola de Circo conta com um amplo galpão coberto, onde crianças, adolescentes e jovens treinam. Do teto, saem cabos de aço em que estão pendurados os tecidos voadores e um círculo de trapézio. Em um depósito que fica no final do pátio ficam guardados os outros equipamentos: monociclos, pernas de pau, cones, diabolôs, bolas e claves para malabares, cama elástica e colchões. Alguns equipamentos já se encontram bem desgastados pelo uso. Ao lado do galpão funciona a sede da escola de Circo, uma construção com três salas, cozinha e banheiro de uso coletivo. Na área externa, paralela à cozinha, fica um bebedouro. Uma das salas tem um laboratório de informática montado, os equipamentos fizeram parte do Projeto Afethos – patrocinado pela Petrobrás –, que tinha oficinas de teatro, de música, de arte circense e de inclusão di-

gital. Recentemente tentaram arrombar a sala de informática e, pela cozinha, quebraram a parede e fizeram um buraco pelo lado de fora, para roubar. Na cozinha, um fogão e um *freezer* estão bastante danificados.

Como mencionei anteriormente, o número de meninos atendidos pelo projeto está bastante reduzido: 26, entre meninos e meninas, frequentando efetivamente. Segundo a coordenadora, os dias de atendimento foram reduzidos por falta de recursos para pagar os vales-transporte e o salário dos educadores sociais. Até 2011, o projeto contava com a parceria da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para fornecimento de merenda escolar, outro elemento que, segundo Gilza, mantém a frequência dos alunos. Atualmente, o quadro de educadores sociais conta com ex-alunos do projeto: César, Vinícius e Wallisson.

### **Fotografias 11 e 12** – Visita de negociação de território de pesquisa na Escola de Circo Pé de Moleque





**Fonte:** Arquivo pessoal.

ATO III  
 SENHORAS E SENHORES,  
 NA CORDA BAMBA: DO DESEQUILÍBRIO AO  
 EQUILÍBRIO – A SOCIOPOÉTICA



*“Equilibrou o corpo no passo, no tempo-espaço,  
 No compasso e no silêncio.*

*E foi-se indo sem saber se assim se ia e assim se foi  
 Pisou com o pé direito e, em seguida, com o esquerdo*

*E descobriu que o chão vem vindo  
 Na medida*

*Em que se anda, caminha [...]”.*

(EQUILIBRISTA – SOMBAGUÁ)

## **Cena 1 – Na corda bamba – entre o equilíbrio e o desequilíbrio**

A trilha, o caminho, o desequilíbrio, a escolha. Fui apresentada à Sociopoética em 2011. Aliás, permitam-me dizer, fui enfeitiçada por ela. Em fevereiro de 2011, a convite de algumas colegas que estudavam com a professora Shara Jane, fiz o percurso, pesquisa + curso, em Sociopoética na UFPI, com o tema-gerador O Corpo. Foram cinco dias intensos, cada vivência, cada experimentação aguçava mais e mais os meus sentidos. Saí dali com uma vontade imensa de conhecer mais dessa abordagem filosófica de pesquisa e de ensino- aprendizagem. Depois do percurso, passei a frequentar o Observatório das Juventudes, Cultura de Paz e Violências nas Escolas (OBJUVE), do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI), integrado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (CCE/UFPI), que, como instância político-pedagógico- investigativa, realiza, desde 2001, estudos, pesquisas e eventos no campo da Cultura de Paz e do combate à violência nas escolas. Ao longo desses anos, professores e estudantes universitários, graduandos e pós-graduandos, realizaram, dentre outras, as seguintes pesquisas: Violências, Práticas Pedagógicas e Movimentos Contraviolência em Escolas do Ensino Fundamental e Médio de Teresina; Infância e Juventude: Cultura de Paz em Escolas de Teresina X Violência; Juventudes e Identidades: Práticas Culturais de

Jovens Urbanos de Teresina na Construção de suas Identidades; Juventude, Mídia e Violência.

Ao participar das atividades do Observatório, tive a oportunidade de ouvir, ler e debater sobre algumas pesquisas desenvolvidas, que, em sua maioria, abordam a temática das Juventudes, das práticas pedagógicas e de práticas culturais juvenis. E foi assim, na medida em que caminhava, que o meu chão se abria, me desequilibrando, mostrando novos caminhos. Dentre eles, o pesquisar com a Sociopoética, conquistava-me a diversificação dos temas e as variações de técnicas artísticas utilizadas para a produção de dados e os resultados que elas traziam com incursões em espaços tão diferentes.

Assim, após aprovação no Mestrado, cursei, no primeiro semestre de 2012, a disciplina Estudos Históricos e Culturais sobre Juventudes, que com seus aportes teóricos me ajudou a compreender as diferentes juventudes na contemporaneidade. No rol desses “diferentes”, encontram-se os jovens que pretendia ouvir, e, sobretudo, fez-me perceber o quanto eles são rotulados pela sociedade, o quanto são marginalizados. Coimbra e Nascimento (2005) relatam que diversas teorias foram produzidas ora estabelecendo, ora fortalecendo a relação entre vadiagem/ociosidade/indolência e pobreza, bem como entre pobreza e periculosidade/violência/criminalidade. Para as autoras “Mesmo autores mais críticos, ao longo dos anos, têm caído nesta armadilha de mecanicamente vincular pobreza e violência [...]” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005, p.5).

No segundo semestre de 2012, a professora Shara Jane ofertou a disciplina Abordagem Sociopoética nas Pesquisas Qualitativas, desenvolvida em moldes de pesquisa, cujo tema era “O que é Educação?” trouxe maior embasamento teórico e experiencial. As aulas, ministradas através de técnicas artísticas, provocavam estranhamentos, pensar e repensar a minha

práxis como educadora, a minha forma de entender a educação, aliás, era esse o objetivo da técnica Parangolé<sup>1</sup>: analisar outras formas de se pensar a educação. Os textos, as leituras indicadas, os vídeos que assistíamos despertavam em cada um de nós o desejo por saber mais e mais.

Lembro-me quando ela trouxe para assistirmos “O Lixo Extraordinário”, o documentário revela o poder transformador da arte. Nele, o artista plástico Vik Muniz retrata o dia a dia de catadores de materiais recicláveis de um dos maiores aterros sanitários do mundo: o Jardim Gramacho, na periferia do Rio de Janeiro, e o processo de transformação humana que esses passam ao ver seu trabalho e seu cotidiano retratados sob outro olhar. Minhas memórias teimam em trazer à lembrança uma cena em que o Vik sobrevoa o aterro e pergunta para a pessoa que o acompanhava o que ele via.

– Um monte de lixo –, fala o rapaz. Ao que o artista responde:

– É preciso chegar mais perto para ver!

Essa cena mexeu comigo! Recordo-me do debate que ela provocou e de ter nos incitando a pensar a pesquisa. A pensar como nos constituímos pesquisadores, a pensar nesse processo em que a primeira vista não nos apercebemos de sua importância, e que “[...] é habitando que percebemos que mais importante do que a pesquisa que habitamos, é onde em nós a pesquisa habita. Ou seja, quais as minhas implicações em realizar a pesquisa. O que dela há em mim.” (ADAD, 2012, p. 5).

Quão necessária a aproximação com este “objeto” de estudo! Para conseguir ver de ouvir, deixar-me capturar, perceber o que me move, que forças sensíveis são essas que me

<sup>1</sup> Técnica para produção de dados inspirada na obra Parangolé, de Hélio Oiticica, uma espécie de capa ou roupa usada para dançar, compondo junto ao corpo de quem o vestia uma escultura móvel.

conduzem e me impulsionam nesse processo científico que é a pesquisa. Outro fator que me chamou a atenção no documento foi o Vik compartilhar, daqueles catadores, suas lutas, mergulhar e vivenciar na história de cada um para compor sua obra de arte. Que bela lição!

Reconhecer o saber do outro, trilhar seus caminhos, não negar nem apagar suas diferenças. Para compor o seu trabalho, Vik Muniz se esvaziou dele e se preencheu de histórias de catadores, de cada um deles. A cada cena, eu ia compreendendo o que é pesquisar. Compreendi que “Pesquisar é a experimentação desses espaços e tempos. É perceber o que nos rodeia, é criar acontecimentos. É tudo isto ultrapassa o plano intelectual, pois a relação entre pesquisador e campo a ser investigado está no plano dos afetos.” (ADAD, 2012, p. 8).

Compreendi, ao longo das aulas, o que é pesquisar com a Sociopoética, que envolve essa relação de proximidade, de interação e de partilha, pois não há hierarquizações entre os diferentes tipos de saberes produzidos: as pessoas não são “objetos de pesquisa”, mas corresponsáveis pelo desenvolvimento dessa; e que há, nesse processo, um momento em que eles produzem os dados, os analisam e os interpretam, ou seja, são coautores e atores. O saber e o conhecimento são produzidos pelo grupo-pesquisador, no coletivo. Para Adad (2011, p. 212): “[...] os saberes e o não saberes são produzidos coletivamente [...] quando um corpo se encontra com outros corpos [...]”, e trazem, segundo Gauthier (2012, p. 13), “[...] elementos para que se pense a descolonização do saber”. É importante destacar que a Sociopoética é inspirada nas “[...] orientações metodológicas e teóricas que marcaram as décadas de 60 e 70 e continuam inspirando pesquisas inovadoras: análise institucional, pesquisa-ação e pesquisa participante, pedagogia do oprimido, grupos operativos, arte-educação, pedagogia simbó-

lica etc.” (GAUTHIER, 2012, p. 75). Todas elas evidenciam que o conhecimento é produzido em grupo, na coletividade, e não por isoladamente.

Outro aspecto que me encantou na Sociopoética foi a possibilidade de pesquisar utilizando técnicas artísticas e o reconhecimento do corpo como fonte de conhecimento.

Pensada por Jacques Gauthier, filósofo e pedagogo francês, a Sociopoética é uma

[...] abordagem de pesquisa ou aprendizagem que destaca, simultaneamente, os seguintes princípios: A importância do corpo como fonte do conhecimento; A importância das culturas dominadas e de resistência, das categorias e dos conceitos que elas produzem; O papel dos sujeitos pesquisados como corresponsáveis pelos conhecimentos produzidos, copesquisadores; O papel da criatividade de tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar; A importância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos no processo de construção dos saberes. (ADAD, 2011, p. 198).

Segundo Gauthier (1999, p.13), “[...] a Sociopoética permite o ensino/aprendizagem que visa analisar de forma crítica a realidade social, ao desvelar o inconsciente de classe, de grupo, de gênero, de cultura, de faixa etária, que atravessa os sujeitos e o grupo”. Ainda: em

grupo e no grupo, a Sociopoética, como prática filosófica, mediante os dispositivos criados com o uso da arte, possibilita a produção de novos conceitos chamados confetos, misto de **conceito + afetos**, a partir de um tema-gerador; e que potencializa o grupo como elaborador de conhecimentos. Esses confetos, após analisados, cartografam as linhas de pensamento sobre o

tema-gerador e os problemas que mobilizam os copesquisadores. Segundo Soares (2009, p. 26),

Na Sociopoética, conceitos são metáforas que o grupo-pesquisador produz ao relacionar o tema-gerador da investigação às técnicas utilizadas numa pesquisa, os quais denomina confetos. Eles apresentam visões diferenciadas seja por deslocamento de palavra de um local diferente de sua origem, seja por meio da criação de expressões inexistentes. O que confere status de confeto um expressão é o sentido diferente ou novo que ela traz.

## **Cena 2 – Cada passo, um novo caminho**

Escolhi a Sociopoética como proposta teórico-metodológica, por entendê-la capaz de promover outros saberes, de escutar a voz dos esquecidos e silenciados, de dar visibilidade a essa voz, de desnaturalizar o que é dado como naturalizado, de desconstruir para fazer ver, para produzir outras formas de conhecer e de viver. Como afirma Gauthier (2012, p. 11), “[...] a pesquisa científica deve desconstruir, se ela não quiser produzir sua própria cegueira”.

Apresento, a seguir, os passos metodológicos de uma pesquisa sociopoética, para, nas cenas e nos atos seguintes, descrever como se deu meu caminho com este modo de pesquisar.

### **Passo 1 – Oficina de negociação do território**

- Negociação do local onde vai se desenvolver a pesquisa.
- 

### **Passo 2 – Negociação com o público-alvo da pesquisa**

- Momento em que o facilitador convida os possíveis copesquisadores para a formação do grupo-pesquisador que irá

participar de quase todo o processo da pesquisa. Negocia-se, ainda, o direito de pesquisar, o tema-gerador e as condições da pesquisa (duração, frequência dos encontros, escolha dos participantes, direitos e deveres de cada um, sentido e destino da pesquisa)

### **Passo 3 – Escolha da técnica e planejamento da oficina**

- Momento em que o facilitador escolhe ou cria a técnica que usará para produção dos dados. Importante salientar que o objetivo é causar estranhamento para que se produzam ideias e conceitos não usuais, sem clichês.

### **Passo 4 – Oficina de produção de dados**

- Momento de realização da oficina de produção de dados com utilização de técnicas inspiradas nas artes e na poesia.

### **Passo 5 – Organização do material plástico e transcrição os relatos orais**

Transcrição dos relatos orais e organização do material plástico e icnográfico pelo pesquisador oficial para análise coletiva pelos copesquisadores.

### **Passo 6 – Estudo dos dados produzidos**

- Análise plástica – momento em que o facilitador analisa as imagens e todo material icnográfico como se os tivesse feito. É uma análise intuitiva;

- Análise classificatória – momento em que o facilitador retoma as transcrições dos relatos orais, buscando selecionar as frases e palavras em busca das categorias predominantes no pensamento do grupo-pesquisador, tendo em vista aquilo que é semelhante, divergente, ambíguo e oposto, relacionando e agregando as ideias em busca das linhas constitutivas

do pensamento do grupo- pesquisador, observando os confetos criados (conceitos + afetos) acerca do tema-gerador.

### **Passo 7 – Estudos transversais**

- É o momento em que o facilitador vai ligar o que a análise separou. Exige olhar sensível, percepção do que é estranho nos dados, nos problemas e nos confetos gerados e a formulação de conclusões hipotéticas.

### **Passo 8 – Contra-análise**

- É o momento em que o grupo-pesquisador estuda criticamente as hipóteses do facilitador sobre seu pensamento. Evidencia o trabalho coletivo e cooperativo, solicitando do grupo ampliações, desdobramentos, contestações acerca das conclusões hipotéticas que foram produzidas, dando continuidade à elaboração de problemas e à produção de confetos.

### **Passo 9 – Estudo Filosófico**

- Momento em que os dados produzidos são colocados em diálogo com teóricos, cujas obras são consideradas referências intelectuais acerca do tema-gerador.

(Roteiro metodológico elaborado com base no Capítulo III – O que é sociopoética?, do livro “O Oco do Vento” (GAUTHIER, 2012, p. 73-103).

## **Cena 3 – O circo sem lona e sua trupe**

Em setembro de 2012, eu já havia definido meu território de pesquisa, precisava agora negociar o campo e os sujeitos. Acredito que devido à greve dos professores da UFPI, ocorrida naquele mesmo período, tenha havido de minha parte certa desaceleração nos estudos e morosidade em buscar contato com meu campo de pesquisa, parecia que além do corpo do-

cente da UFPI, meu corpo estava paralisado. Ouvi muitas pessoas falarem desse momento na pesquisa, em que seus corpos ficam anestesiados, paralisados. Em que há uma inércia, uma desmotivação. Talvez este seja outro tema para se pesquisar. O fato é que, por algum tempo, distanciei-me de meus propósitos, por isso, minha primeira visita à escola de Circo só ocorreu em janeiro de 2013.

Mais de três meses se passaram depois daquele encontro na Praça Pedro II, quando, em dezembro, mantive contato com o César, para marcarmos uma visita à escola. Ele me disse que estava fazendo alguns “bicos”<sup>2</sup> juntamente com uns meninos do Pé de Moleque e sugeriu que deixássemos esse encontro para janeiro. Foi assim que, no dia 12 de janeiro de 2013, eu e a Mayara nos deslocamos até a zona sul de Teresina, rumo à Escola de Circo Pé de Moleque. Como relatei anteriormente, a primeira incursão no campo de pesquisa foi frustrada. Ao chegarmos à escola, ela se encontrava fechada e por mais que eu tentasse contato com o César, não conseguia retorno. Movidas pela curiosidade, descemos do carro e observamos o espaço através das grades. Depois de uma longa espera, resolvemos adiar a visita. No domingo, César retornou minhas ligações pedindo desculpas e combinando o encontro para o dia 22 de janeiro. Foi assim que, no sábado seguinte, às 10h, entramos na escola pela primeira vez. Nesse dia, conhecemos a Gilza e alguns dos meninos que frequentam a escola. A Mayara teve a oportunidade de negociar a pesquisa dela, conversou com a Gilza e colheu algumas informações sobre a Escola de Circo. Naquele momento, meu interesse era de aproximação do território, de observar o espaço, os garotos, de conhecê-los, de realizar a negociação do território da pesquisa e, posteriormente,

---

<sup>2</sup> Expressão popularmente usada para referir-se a trabalhos temporários de caráter informal.

a negociação com os jovens, futuros copesquisadores. No final, eu e a Mayara nos envolvemos com os meninos que ali estavam, fomos convidadas a brincar, a experimentar os malabares, o tecido. Éramos, naquele momento, duas desengonçadas; eles, pequenos artistas, zombavam da nossa inabilidade, e nós, cada vez mais enamoradas, querendo conhecer e aprender deles e sobre eles.

**Fotografia 13** – Mayara praticando malabares com aros



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Após negociar o território de pesquisa, parti para a negociação do grupo-pesquisador. Segundo Gauthier (2012, p. 78) “[...] o hífen [de grupo-pesquisador] é importante, porque não se trata de um grupo que pesquisa, mas de um ser coletivo, que se institui no início da pesquisa como grupo-sujeito do seu devir”. Aponta ainda que, tecnicamente, a experiência mostrou que “[...] alguém de seis membros não se pode falar de ‘grupo’, e que, além de 20 membros, a pesquisa pede para o uso exclusivo de técnicas coletivas de produção de dados [...] o ideal situa-se entre oito e 12 membros”. Meu primeiro passo seria,

então, convidar alguns alunos e educadores para participarem da pesquisa, formando o grupo-pesquisador.

Assim, após vários contatos e negociações, combinei com a Gilza e o César o dia para reunirmos alguns educadores sociais e alunos do projeto para que eu apresentasse minha proposta de pesquisa, os objetivos, e para que acordássemos a participação deles. Ficamos combinados de nos encontrarmos no dia 11 de maio, Gilza sugeriu que fizéssemos a oficina na casa dela, lá teria uma área na garagem que comportaria todos nós. Dessa vez, liguei para Pollyana Ramos, aluna do curso de Pedagogia e orientanda da Shara, que participara de várias oficinas sociopoéticas, e que se dispôs a colaborar na oficina de negociação. Para tal encontro, eu havia preparado uma técnica de apresentação para colher algumas informações do grupo, tais como: nome, idade, série que estuda ou estudou, o que gosta de fazer e precisava que Mayara e Pollyana fizessem os registros.

No dia anterior, havia comprado um lanche para levar: um bolo com recheio e cobertura de chocolate e refrigerantes. Passei na casa da Pollyana, e de lá fomos buscar a Mayara, e, por volta de 8h30 já nos encontrávamos na casa de Gilza. Lá estavam o Rafael Alencar e o Ravel Rodrigues. Rafael é aluno do curso de Licenciatura em Matemática da UFPI, e Ravel, filho da Gilza, é músico e integra o grupo Eucapiau, formado por alguns jovens que integravam o projeto da Escola de Circo Pé de Moleque e se apresentam caracterizados de palhaços ou de personagens circenses.

Arrumamos o local e aguardamos os demais chegarem. Nesse ínterim, eu e Mayara aproveitamos para conversar com a Gilza sobre a escola, seu surgimento, as atividades desenvolvidas e a metodologia utilizada. Transcrevo a seguir, trecho do Diário de itinerância de Mayara, no qual descreve a referida conversa sobre o percurso histórico do Circo Social Pé de Moleque:

Teresina, 11 de maio de 2013

*Diário de Itinerância: Depoimento de Gilza*

A escola de circo passa por essa questão do circo tradicional de passar de geração para geração para formar artistas circenses mesmo. A Hermínia (autora do livro “O circo em cena”), que é da quarta geração de circo, fala que as escolas de circo surgiram para formar artistas circenses. Agora, a escola social de circo nasceu de uma entidade, a Federação de Assistência Social (FAS), que tem sede no Rio de Janeiro. A pessoa que está lá hoje é assessora da Rede Circo Brasil. Lá na FAS, tinha uma pessoa, se eu não me engano, era do Canadá, que tinha um projeto social para retirar os meninos da rua e começaram a fazer as escolas de circo, porque lá também tinha uma pessoa que era amiga da esposa do Bill Clinton e ela se sensibilizou com a história dos meninos de rua do Rio de Janeiro e financiou algumas escolas de circo. As escolas de Circo Social começaram assim, nesse sentido de escola social. Para dizer que era escola social, porque na verdade o Pé de Moleque já fazia esse trabalho social do circo muito antes desse processo que eles começaram, não só nós, como outros. Tanto que quando eles descobriram o Pé de Moleque, nós entramos mais por causa do *round* social do circo, eles conheceram primeiro essa parte social do circo, quando eles mandaram o convite direto para nós, a gente nem sabia dessa lista, a primeira reunião, se eu não me engano, foi em Recife, eu e o César fomos, lá foi lançado o convite e a gente aceitou e pronto, começamos a participar da Rede. A Cléa, que é assessora da Rede, disse para mim que há muito tempo ela procurava o Pé de Moleque. E, graças à rede, nós já participamos de muitos encontros que o *Cirque du Soleil* promove, e eles patrocinam alguns projetos também.

Podemos observar que as ações do Pé de Moleque são desenvolvidas há bastante tempo, e que o apoio da rede Circo do Mundo Brasil tem sido fundamental para manter algumas atividades. O Rafael contribuiu com algumas informações, ele havia começado a se aproximar do grupo há pouco mais de seis meses, mas demonstrou conhecimento ao falar das dificuldades enfrentadas e da necessidade de buscarmos articulações para que o projeto não seja extinto.

O tempo passava de forma agradável, o Ravel tocou algumas composições suas para nós. Depois de muito tempo aguardando, não apareceu nenhum dos meninos, então, a Gilza ligou para alguns deles, uns diziam que não tinha sido possível comparecer, outros que haviam esquecido o encontro. Por fim, Gilza sugeriu irmos às casas de alguns deles, para levar o lanche e negociarmos a pesquisa.

#### **Cena 4 – Entra em beco, sai em beco, sobe morro, desce morro...**

Dirigimo-nos, eu, Mayara, Pollyana e Gilza, rumo à Vila Santa Cruz, para levar o lanche nas casas dos meninos que participam da escola de circo. Por sugestão da Gilza, cortamos caminho por entre as ruas do Parque Piauí. Eu dirigia atenta a tudo. Transcrevo, a seguir, trecho de meu diário de itinerância em que descrevo minhas impressões.

Teresina, 11 de maio de 2013

*Diário de Itinerância*

Atravessamos todo o Parque Piauí por entre as ruas internas até sairmos no bairro Areias, eu dirigia lentamente,

com os vidros da janela do carro baixo, não tinha pressa, queria ver cada trecho por onde iríamos passar, assim cada rua que avançávamos era como se adentrássemos em um novo território, em algumas, o abandono era perceptível: só piçarra e mato, por vezes alguns depósitos de muros altos, em outras, havia casas, barracos, bares e um grande movimento de pessoas, num ir e vir constante. Pedestres, motociclistas, ciclistas passavam a todo instante em nossa frente, outras pessoas ficavam nas calçadas a conversar e à medida que o carro passava, chamávamos a atenção. Algumas vezes, a Gilza acenava e gritava o nome de alguém. A vila fervilhava de vida. Paramos na primeira casa, no alto de uma rua estreita, fomos recebidos por Edilson, ele não tinha ido à reunião porque estava doente. Como era menor, conversamos com seus pais e pedimos a autorização para que ele fizesse parte da pesquisa. Dividimos a torta em três partes iguais, e também o refrigerante, e deixamos uma parte para eles. Saímos de lá e fomos à outra casa; ao atravessarmos uma das ruas, a Gilza falou: “tá vendo aquele grupo ali? É uma gangue, não fiquem olhando para eles, não encarem, eles são perigosos”. E, assim, fazíamos nós, passávamos sem dirigir o olhar. Ela nos disse que por vezes eles param os carros, e só deixam passar quem eles querem, que uma vez pararam a Kombi do projeto, e não deixaram o Vinícius entregar os meninos que estavam vindo de uma apresentação. Mandou que eles descessem e seguissem a pé. Mais tarde, Mayara e Pollyana confessaram que estavam sobressaltadas e com muito medo. Eu também temi por estarmos ali, um grupo de quatro mulheres, vulneráveis... Entretanto, pensava eu, que caso fôssemos abordadas, poderíamos explicar o objetivo de estarmos ali. Entretanto, tudo transcorreu bem, visitamos a casa de D. Maria, mãe de três integrantes da escola de circo, Manoel, Jardiel e Sara, todos fazem parte

do projeto, conversei com a mãe deles sobre a pesquisa, pedi que os autorizassem a participar. Ela permitiu e assinou o TCLE. Por último, fomos à casa de Jhordon, ele vive com a avó, dona Raimunda, uma senhora humilde, mas bastante atenciosa.

Deixei o carro estacionado a uns metros antes da casa, pois o terreno era irregular e não permitia que o carro fosse até a porta. Havia um matagal do lado, assim fomos caminhando até lá, a casa fica por trás de uma construção de uma igreja evangélica. Dona Raimunda ficou preocupada quando chegamos, convidou-nos a entrar, serviu café. O barraco, de chão batido, não tinha móveis, umas duas cadeiras de plástico e uma estante com panelas era o que víamos. Ela falou que a mãe dele tinha ido embora para Brasília, falou que ele gosta de estudar, e que quer que ele seja “doutor, advogado”, os olhos e a voz trêmula exprimiam as emoções daquele sonho, falou ainda do quanto ela era feliz por Jhordon participar do projeto, das viagens que ele já havia feito com o pessoal do Circo, e do quanto ela achava importante o Circo para a comunidade, principalmente porque tira os meninos do mundo das drogas e lhes dá oportunidade de estudar, trabalhar, e ter uma vida digna. Minha impressão é de que esse sonho é que os motiva! Saímos de lá e retornamos ao Parque Piauí para deixarmos Gilza. Dessa vez, retornamos pela Rodovia, no trajeto, ela nos falava de garotos de 13, 14 anos, que morreram ou que tiveram de deixar a Vila, seja por envolvimento com o tráfico, com as gangues, seja por não aceitarem se envolver... Mayara e Pollyana enchiam a Gilza de perguntas, tudo para elas era novo e diferente, estavam impressionadas com o lugar, com a escassez, e eu cá, com meus botões, pensando: “É, eles vivem mesmo na corda bamba! Qualquer passo em falso, caem, e é preciso encontrar o equilíbrio novamente para continuar a travessia...”.

**Fotografia 14** – Visita a casa da D. Raimunda e do Jhordon



**Fonte:** Arquivo pessoal.

**Fotografia 15** – da esquerda para direita : Manoel, D. Maria, Samuel, Sara e Jardiel



**Fonte:** Arquivo pessoal.



A vida, a força da vida, é aquela que transforma os obstáculos em meios, meios de desenvolvimento. Este processo está na base da invenção do homem. O homem conduz a vida ao seu paroxismo: exalta-a, expande-a. Sobretudo quando a vida lhe dá condições de possibilidade para a criação dos problemas. E o problema não é uma deficiência do conhecimento, muito mais que isso o problema é aquilo que penetra nos horizontes para torná-los ilimitados e sempre, invariavelmente, a serviço da vida.

Essa experiência reforçou a orientação do princípio sociopoético para valorização das culturas dominadas e de resistência, que, segundo GAUTHIER, (2012, p. 74), “[...] aponta para outras maneiras de interpretar o mundo, não eurocentradas e que foram marginalizadas pela colonização e pelo capitalismo [...]”, pois a pesquisa Sociopoética “[...] integra em lugar de excluir, [...] junta em lugar de cortar. Mas [...] integra e junta sem apagar as diferenças, sem negar as dominações, humilhações e opressões, sem homogeneizar nem globalizar o que é diferente e heterogêneo.” (GAUTHIER, 2012, p. 11).

Esta etapa estava “quase” concluída, vez que quatro dos jovens que eu havia contatado concordaram em participar da pesquisa, mas precisava ainda compor o grupo-pesquisador e acordar com outros jovens. Combinei, então, a próxima visita, e pedi à Gilza que os mobilizasse para que nos encontrássemos na escola de circo, preferencialmente em um dia em que houvesse aulas com um número maior de alunos. Posteriormente, falarei dessa outra etapa de investigação.

Saí da casa de Gilza com meu corpo vibrando, todo ele era fluxos e intensidades, sensibilidade e emoção, relembra cada cena, cada canto de rua que havíamos percorrido, cada espaço das casas onde adentramos, cada rosto, cada fala. Fui

invadida por esse espaço, fui tomada por essas forças, por essas vidas. Fui deixar a Pollyana e a Mayara em suas casas. No trajeto, conversava sobre os medos sentidos, sobre as emoções que tomaram conta de cada uma de nós, das condições em que eles viviam e de quanto os sonhos que cultivavam os fazia vencer e sobreviver. Ao mesmo tempo em que sentia o quanto eles eram potentes, angustiava-me porque queria de alguma forma ajudá-los, não sabia ao certo qual a melhor forma, mas o sentimento era de que eu poderia e precisava fazer algo. Pensei em buscar editais que viessem de alguma forma a contribuir para o trabalho desenvolvido no Circo Pé de Moleque, ou buscar parcerias para proporcionar a esses meninos novas vivências, quem sabe cursos de idiomas. Assim, cheia de planos, angústias e ansiedades, coloquei-me a pensar na técnica para produção de dados, que relato no Ato seguinte.

ATO IV  
SENHORAS E SENHORES, O MAIS NOVO  
ESPETÁCULO: O CORpogestoAÇÃO



*“O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida”.*

(MICHEL FOUCAULT)

## Cena 1 – *Action Painting* – A desordem que inspira

Como pensar uma técnica que causasse estranhamento em meus copesquisadores? Essa inquietação me moveu durante meses, pensava, pensava e tudo que me vinha à mente era descartado, até que um dia, navegando pela internet, vi uma pintura expressionista que me chamou atenção. A artista jogava tinta na parede para criar efeitos... Conversei com Shara, falei da ideia e ela me sugeriu que pesquisasse mais sobre a técnica, sobre expressionismo abstrato e sobre o surrealismo, que depois falasse com ela sobre o que tinha encontrado. Na pesquisa, deparei-me com uma gama de artistas e de obras. Assim, diante da diversidade das obras produzidas, algumas figuras e técnicas acabaram diretamente associadas ao meu desejo, e, dentre elas, ganharam destaque em minha pesquisa o Pollock e a “*Action Painting*” – pintura de ação. O artista fazia uso de uma técnica, o *dripping*, que consistia em deixar pingar tinta sobre uma tela, geralmente de grande dimensão, colocada na horizontal sobre o chão.

Pollock tem um fazer artístico incrível, ele retira a tela do cavalete, colocando-a no solo, onde a tinta é gotejada ou, às vezes, atirada; em seguida, gira sobre o quadro ou se posta sobre ele: a tela é palco para uma coreografia criadora. Seu processo de criação dá origem a pinturas que “[...] operam na esfera do inconsciente e os elementos presentes nelas são prolongamentos do eu do artista.” (CARMINI, 2012). Mais que isso, para a autora:

Pollock desafiou as convenções da pintura ocidental – que pensava a pintura verticalmente – e transformou o pintar em um ato quase performativo, tratando o próprio corpo como um instrumento de pintura, explicitando o ato físico de pintar e ampliando as dimensões de ação do corpo dentro da pintura. (CARMINI, 2012).

Fiquei encantada, busquei mais informações sobre o artista e a cada pesquisa eu ia me identificando com o processo criativo da *action painting*, uma ação livre, sem obstáculos, mas capaz de transpor toda emoção em traços, linhas e cores... Era aquilo que eu queria! Aquela técnica, cria eu, serviria para, de alguma forma, alcançar meu objetivo de provocar estranhamento no grupo, e isso tinha tudo a ver com meu desejo e com a Sociopoética! Naquele momento, pensei: falta agora planejar o desenvolvimento da Oficina! Em nosso encontro de orientação do dia 16 de junho de 2013, eu e Shara conversamos sobre a técnica e falei sobre o que eu desejava fazer: inicialmente minha proposta era de que os participantes usassem as mãos para pintar/ jogar a tinta em uma parede forrada com papel *kraft*. Juntas, pesquisamos mais sobre essa técnica, na internet, chegamos a uma página do Itaú Cultural que falava do *Action Painting* – ou pintura de ação. Encantei-me com a descrição:

Pollock estira a tela no solo e rompe com a pintura do cavalete. Sobre a tela, a tinta – metálica ou esmalte – é gotejada e/ou atirada com “paus, trolhas ou facas”, ao ritmo do gesto do artista. O pintor gira sobre o quadro, como se dançasse, subvertendo a imagem do artista contemplativo – ele é parte da pintura – e mesmo a do técnico ou desenhista industrial que realiza o trabalho de acordo com um projeto. **O trabalho é concebido como fruto de uma relação corporal do**

**artista com a pintura, resultado do encontro entre o gesto do autor e o material.** (Enciclopédia Itaú Cultural – artes visuais, 2013, grifos meus).

Era essa a técnica! A partir daquele momento, passei os dias seguintes burilando detalhes do dispositivo escolhido em meio a muitas questões: o papel seria colocado no chão? A tinta guache deveria ser disposta em pratos e frascos? A tinta seria deixada à vontade para que eles usassem as mãos, os pés? Ou seria interessante fazer uso de ferramentas não convencionais, como varas, escovas duras e até seringas, regando para criar? Mil ideias foram surgindo, uma delas foi de que no desdobramento da técnica, pediríamos ao grupo que fizesse uso de uma janela feita na metade de um papel A4 e que serviria para que cada copesquisador olhasse para o painel pintado e escolhesse somente uma parte do desenho que tivesse a ver com o riso e na sua relação com o corpo. Em seguida, cada um iria transportar para outro papel o recorte escolhido.

Em meio à nossa orientação, Shara sugeriu que eu telefonasse para a Francilene Silva (professora de Artes da UFPI, artista plástica e sociopoeta), para pedir sugestões de que material usar na referida técnica. Assim o fiz, e, na conversa, Francilene, muito solícita, esclareceu: “Dilma, a arte do Pollock não é pintura! É registro de ação! Está ligada à subjetividade”. Como num *puzzle* com peças vindas de vários tempos e lugares, a técnica foi se constituindo. Lembrei-me das minhas leituras de Deleuze e Guattari: para os autores, é preciso que o ser humano invente e reinvente novas possibilidades de vida e rompam com os moldes já instituídos que aprisionam. Pensei: quando Pollock criava, ele rompia com o conceito pronto de arte e originava novos conceitos. Em “O que é Filosofia”, Deleuze e Guattari (1992, p. 13) afirmam que

Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias, são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à Filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam.

A professora Francilene sugeriu que eu pesquisasse mais sobre o Pollock e disse que achava a ideia maravilhosa, propôs-se a experimentar a técnica e orientou para que eu usasse bisnagas ou frascos com bico semelhante aos comumente usados em lanchonetes para por maionese. Sugeriu, ainda, que pedisse aos participantes para usarem roupas de *lycra*, que lhes possibilitassem movimentos com o corpo e quem sabe até usarem o corpo para pintar. Por sua vez, apon-tou o uso da máquina fotográfica como janela, em vez de ser no papel. Desse modo, cada participante receberia uma máquina e escolheria um pedaço da tela que traduzisse sua relação entre o riso e o corpo. Depois essa imagem seria exibida para a análise. Adorei! Ideias e ideias chegavam e se agrupavam, enquanto outras iam sendo descartadas ou transformadas... E eu ficava fervilhando, imaginando o dia da oficina, o que seria produzido de dados.

Sandro Soares, professor e sociopoeta, ao saber da técnica, ficou entusiasmado e brincou, falando que depois seria preciso realizar uma exposição com as obras produzidas nas oficinas. E foi assim, na brincadeira, que o professor de artes Genivaldo Macário, do Instituto Aquilae, de Fortaleza, foi lembrado. Telefonei para ele, falei da técnica e pedi novas sugestões. Daí surgiram o uso da lona, em lugar do *kraft*, e da tinta látex, pois a guache poderia provocar alergia. Ele orientou que fizéssemos uma base, uma demão de tinta branca na lona, an-

tes de seu uso para a pintura com os jovens do circo. E disse que seria interessante, depois, leiloarmos a tela, e angariar recursos para a escola de circo.

Pronto! Estávamos com a técnica pronta: uma lona estendida no chão, bisnagas com tinta látex de várias cores e máquinas fotográficas dariam conta de produzir o estranhamento corpopictogestual, bem como o seu registro, e fazer com que os copesquisadores encontrassem na produção artística a relação entre o riso e o corpo na escola de Circo Social. Fiquei pensando... Realmente, as coisas tem um porquê! A lona tem tudo a ver com o circo! As cores, a alegria e o corpo em meio a isso tudo, eis como nasceu a técnica Corpo Pincel, gestada no coletivo.

Com a técnica pensada, telefonei para Gilza para marcarmos nossa Oficina. Agendei com ela para o dia 20 de julho. Na expectativa de realizar a oficina de experimentação, liguei novamente para confirmar a data e ela me sugeriu que adiássemos, alguns meninos estavam de férias, viajando, e outros tinham arranjado alguns bicos e não poderiam naquele período. Sugeriu que deixássemos para a primeira semana de agosto. No início de agosto também não foi possível realizar e transferimos para o dia 28 de agosto de 2013. Foi assim, que depois de tantas idas e vindas, confirmamos a Oficina para esse dia.

## **Cena 2 – Sobre experimentos, corpos e tintas**

É de praxe, no nosso grupo de sociopoetas, experimentarmos a técnica antes de vivenciá-la efetivamente na pesquisa para produção de dados. Esse procedimento é importante porque ajuda a perceber detalhes da técnica e, sobretudo, a força dos seus efeitos sobre os corpos das pessoas. Assim, marcamos com os sociopoetas para a experimentação da Técnica Corpo

Pincel, aproveitando um fim de semana prolongado, em virtude do feriado do dia 16 de agosto, aniversário de Teresina. O convite foi feito por *e-mail* a outras orientandas de Shara, do mestrado e da graduação. Transcrevo, abaixo, o texto encaminhado por *e-mail*:

MENINAS,

No último final de semana vivenciamos a técnica do Romário e foi maravilhoso perceber o quanto o grupo colabora para melhorarmos nossas propostas. Agora chegou a minha vez! Quero contar com a colaboração de vcs para experimentarmos a minha técnica neste final de semana... E, garanto, essa vai ser uma viagem pra lá de legal! Minha proposta é que nos encontremos **sábado**, por volta das **16h**, em meu apartamento. Peço que usem roupas leves, de preferência, se tiverem, **usem shorts ou bermudas de lycra ou malha, velhos**, pois vamos usar tinta e pode manchar a roupa. Vou doar para vcs camisetas de malha, portanto, não se preocupem com as blusas. Meu endereço é facinho, facinho: Rua Senador Cândido Ferraz n. 1645 – Edf. Claude Monet, apto 801, no Jóquei, o ponto de referência é: fundo do colégio Madre Savina, que fica na avenida Jóquei, um pouco antes do pão de queijo do Cornélio. O edifício é um azul e de esquina. Não tem erro! Peço que confirme presença para que providencie o material necessário. Ah! podemos cair na piscina depois... se quiserem levem roupa de banho.

Beijos... Aguardando ansiosa!

Em virtude do feriado prolongado, seis meninas toparam participar, outras estavam em viagem ou haviam assumido outros compromissos. Comprei o material para a oficina: um galão de tinta látex branca, corantes nas cores vermelho, amarelo, verde, azul, preto e roxo e as bisnagas. Para que eu não usasse a lona na experimentação, emendei pedaços de papel *kraft*, e, juntamente com minha filha Raira, distribuí pelo chão do salão de festas do meu condomínio, tentando formar uma base para experimentarmos a técnica.

Eram pouco mais de 16h, do dia 17 de agosto de 2013, quando as meninas começaram a chegar. Primeiro foi a Ana Cortez, depois chegaram a Vanessa Nunes, a Elisângela, a Shara e Pollyana. Conversei com elas sobre os objetivos da minha pesquisa e sugeri que trocassem suas blusas pelas camisetas de propaganda que eu tinha para que não sujassem suas roupas. Eu havia distribuído a tinta látex branca em várias vasilhas de margarina, coloquei ao lado os tubos com os corantes, as bisnagas e os palitos de picolé para que cada uma fizesse a tinta da cor que preferisse. Sentamos ao redor das vasilhas e começamos a preparar as bisnagas. Quando concluímos essa etapa, pedi que se levantassem e que, descalças, caminhassem lentamente pelo papel para sentir a sua textura, expliquei que a partir daquele momento faríamos uma viagem imaginária e à medida que fossem dados os comandos, elas jogassem a tinta sobre o papel. Raira ficou fotografando todo processo. Assim, enquanto eu avançava no texto, elas iam imprimindo no papel suas sensações.

### **Fotografias 16 e 17** – Experimentação da técnica





**Fonte:** Arquivo pessoal.

Quando terminei a leitura da viagem imaginária, pedi que saíssem de sobre o papel e olhassem o que haviam produzido. Pedi que escolhessem uma parte da pintura que tivesse relacionada com o tema e contornassem com tinta preta, e que, após fazerem isso, fotografassem e nomeassem esse recorte.

Ao concluírem esse processo, sentamos em outra área do salão para conversarmos sobre a experiência. Exibi, com uso de um projetor, as imagens do recorte e cada uma falou da experiência. Foi muito importante o momento porque percebemos a necessidade de mudar alguns procedimentos:

1. Ficou decidido que seria melhor deixar a tinta já preparada nas bisnagas, percebemos que se perdia muito tempo na mistura, o que poderia interferir na concentração;
2. Por sugestão das meninas, resolvi ampliar o texto da viagem imaginária;

3. Decidi, ainda, por sugestão da Shara, que ao invés de escolhermos uma parte da pintura na tela para fazer o recorte, usássemos partes do corpo que tivesse com tinta, mas sem identificar que parte do corpo fora escolhida.

Com tudo pronto e experimentado, aguardava com ansiedade o dia de realizar a Oficina de produção de dados com meus copesquisadores. Na sexta-feira, dia 23 de agosto de 2013, combinei com o César e a Gilza que no domingo chegaria por volta de 8h30 para organizar o local, perguntei quantos meninos iriam e eles me falaram que seriam uns 14. Reforcei o pedido de que os escolhidos deveriam ser jovens acima de 12 anos. Ficamos combinados de que eu iria levar o almoço. Assim, no sábado, logo cedo, corri para deixar tudo organizado. Fiz as compras dos ingredientes para uma feijoada, comprei sucos, refrigerantes, biscoitos e bolo para o café da manhã.

À tarde, eu e Raira pintamos a lona. Não foi tarefa fácil! Eu havia comprado seis metros do tecido com 2,20m de largura. Abri a lona no espaço de festas de meu condomínio e após estendê-la no chão, percebi que seria melhor cortar a metade e costurá-la para que ficasse um quadrado, e assim eu fiz. Ao concluir, colocamos a lona no chão mais uma vez e forramos as laterais com jornais e a fixamos com fita gomada. Dissolvemos um pouco da tinta látex em água e com o rolo começamos a pintar. Quando concluimos a pintura, deixamos no chão para que secasse a tinta. Colocamos um aviso para que caso alguém entrasse no salão, tivesse cuidado para não pisar, porque a tinta estava fresca. À noite, quando fomos verificar se já havia secado, ao tirarmos a lona do local, o chão estava todo pintado também, a tinta havia vazado para o piso. Tivemos que lavar todo o salão e esfregar o chão com uma palha de aço para

retirar a tinta. Enquanto isso, a feijoada já estava cozinhando, resolvi fazer *mousse* de maracujá para a sobremesa, coloquei em potes descartáveis e cobri com papel filme.

Fui deitar exausta, mas a ansiedade não me deixava pegar no sono, ficava imaginando como seria a oficina, se eles compareceriam, se participariam ativamente, uma vez que a proposta era sujar-se de tinta, talvez alguns se sentissem pouco à vontade. Mil ideias atravessavam minha mente. Acho que só consegui adormecer depois das 2h.

### **Cena 3 – Domingo é dia de feira, de desordem, de alegria!**

Acordei bem cedo no domingo, 25 de agosto de 2013, levantei por volta das 5h, tomei um banho e fui para a cozinha arrumar as coisas, como sou muito esquecida e com medo de chegar lá no Circo e faltar alguma coisa, fiz um *cheklist* no dia anterior, coloquei na porta da geladeira para não me esquecer de nada, daí, eu ia riscando cada item e organizando tudo. Acordei Raira, ela iria comigo e com a Mayara para ajudar. Por volta de 7h30, descemos com as coisas e arrumamos no carro. Combinei com Mayara de pegá-la em frente ao ponto do Carvalho Supermercado, no Tancredo Neves. Às 8h, lá estávamos nós, a caminho do Pé de Moleque. Parei na Praça do Parque Piauí para comprar umas frutas, domingo é dia de feira no bairro e a movimentação era grande. Comprei laranjas, bananas, maçãs e abacaxis. Quando chegamos à escola, lá estavam a Gilza, o César, alguns meninos e uma mãe, ela havia sido convidada pela Gilza para ver um pouco do trabalho que é feito na escola, o filho dela ainda não havia participado de nenhum encontro. Expliquei o que iríamos fazer e que infelizmente ele não poderia participar da oficina, ainda assim eles optaram por permanecer no local.

Retiramos as coisas do carro e alojamos em uma mesa na cozinha. A cozinha estava muito suja, o *freezer* em desuso há muito tempo, por falta de merenda, já apresentava vários locais com ferrugem, inclusive internamente. O fogão não apresentava um bom aspecto. Resolvemos pedir a uma vizinha para colocar os refrigerantes em sua casa, o que foi aceito. Como a sobremesa estava coberta com papel filme, ligamos o *freezer* e a colocamos lá. Organizamos a mesa com os descartáveis, e os demais itens e colocamos na área do pátio outra mesa, onde dispus o café da manhã, achocolatado, suco, frutas, bolo e biscoito, para que os garotos fossem se servindo. À medida que os meninos iam chegando, eu pedia para que eles se servissem: depois que a oficina começasse não iríamos parar.

Sentamos todos em círculo e a Gilza pediu para falar. Falou sobre o projeto, sobre as dificuldades que estão vivenciando e sobre conquistas de ex-alunos que hoje estão no Circo do Beto Carrero e na Escola Nacional de Circo; falou ainda sobre a possibilidade de a trupe viajar para Minas Gerais para apresentação do *Cirque du Soleil*. Ela estava tentando conseguir ajuda de custo para confirmar a viagem. Depois, passou a palavra para que eu falasse da oficina. Aquele seria um novo momento de negociação, teria que negociar a pesquisa com meu grupo-pesquisador, pois ali estavam alguns jovens que não participaram da oficina anterior e, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) precisaram ser mudados, e os que eu havia levado para os responsáveis assinar estavam com data do mês de maio, quando eu fora à casa de alguns meninos. Nesse intervalo, eu e minha orientadora revisamos o projeto e mudamos o título, outro item que precisou ser atualizado no TCLE.

Na Sociopoética, segundo PETIT (2002, p. 35), [...] os pesquisadores oficiais se transformam em facilitadores de ofici-

nas e convidam o público-alvo a se tornar copesquisadores de um tema-gerador, a partir de uma negociação conjunta”. Foi assim que lhes apresentei meu projeto, falei da Sociopoética, do tema-gerador, de meus objetivos, da importância da pesquisa para mim e para o grupo, da necessidade de respeitarmos a fala do outro e ficarmos atentos, perguntei se todos concordavam com a pesquisa, ao que todos afirmaram que sim.

Isso feito, pedi que cada um se apresentasse, dizendo o nome ou o apelido que gostaria de ser chamado. Após as apresentações, distribuí os TCLEs, com autorização para filmá-los e fotografá-los, li para eles, perguntei se tinham alguma dúvida, falei que se concordassem com o termo, poderiam assinar, autorizando-me a iniciar a pesquisa e a utilizar os dados que seriam produzidos. Orientei os menores a marcarmos um momento com seus pais para que eu explicasse a pesquisa e colhesse suas assinaturas no Termo, autorizando-os a participarem da pesquisa.

### **Fotografia 18** – Negociação com o grupo-pesquisador



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Nesse momento, chegaram uns alunos do curso de Arquitetura da UFPI, eles haviam assistido a uma reportagem

da TV Clube falando das dificuldades que o projeto estava enfrentando e resolveram ajudar. Segundo eles, os novos alunos, junto com os veteranos, escolhem um projeto para o trote solidário, eles queriam saber se o pessoal do circo teria interesse em que eles ajudassem e informaram que teriam recurso para pintar a escola e fazer um novo *layout* na frente, para que ficasse mais alegre, mais chamativo, com “cara” de circo, segundo eles. É óbvio que fiquei feliz com a iniciativa, mas já comecei a me preocupar com o tempo e com o desvio de atenção para a oficina de produção de dados.

Eles permaneceram na escola por uns 40 minutos, fotografaram os espaços, conversaram com a turma, depois a Gilza ficou com eles e eu pedi para que déssemos início à oficina. Enquanto isso, Raira e Mayara organizavam o espaço, abriram a lona, montaram os equipamentos dispuseram todo material que iríamos utilizar. Como não chegaram mais meninos, convidei os que lá estavam para participar da oficina: César e Wallisson, que são educadores sociais e instrutores de arte circense; Rafael, colaborador do Movimento de Meninos e Meninas de Rua, que estava participando das atividades do Pé de Moleque; Geleia, Jhordon, Manoel, Jardiel e Samuel são alunos da Escola de Circo. Expliquei que iríamos usar tinta e que poderiam se sujar, que caso quisessem poderiam tirar a camisa e vestir uma camiseta que eu havia levado, ou ainda, caso quisessem, poderiam ficar sem camisa. Todos quiseram vestir as camisetas que eu havia levado. Eram camisetas de uma campanha do dia do motorista, que consegui no SEST SENAT<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> SEST SENAT – Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – empresa onde trabalho atualmente como coordenadora de desenvolvimento Profissional.

## **Cena 4 – E a brincadeira começa a rolar...**

Para dar início à oficina, pedi que ficassem descalços e se colocassem de pé sobre a lona, e que, a partir daquele momento se desligassem do mundo lá fora para vivenciarmos tudo que a oficina iria nos proporcionar. Comecei pedindo que caminhassem sobre a lona lentamente, pensando nela como o espaço do circo, o local onde eles vivem suas histórias. O objetivo era de que eles percebessem que estavam sobre um espaço delimitado e que sentissem a textura da lona sob os pés. Assim, após entender que eles já reconheciam o espaço, propus uma brincadeira que tinha como fundamento estabelecer a confiança entre os participantes, e aproveitei para reforçar a necessidade de confiarmos uns nos outros, de lembrar que o que acontecesse ali deveria ser guardado só para eles, que as emoções e as sensações que sentissem deviam ser relatadas e que usassem da verdade uns com os outros. Assim, demos início à dinâmica do rolo compressor. Pedi que deitassem uns ao lado dos outros, eles deveriam colocar o corpo paralelo ao do colega, um com a cabeça para cima e outro com a cabeça para baixo, que usariam as mãos para rolar o corpo do colega sobre o corpo deles, sem deixar o colega cair, entretanto, era preciso que se concentrassem. Houve um burburinho, como havia alguns participantes com muita diferença de peso, creio que eles achavam que não conseguiriam levantá-los com as mãos. Tornei a explicar a técnica, disse que eles deveriam colocar as mãos sobre o corpo e impulsionar o quadril do colega, para tentar rolar sobre os outros corpos, e que não precisavam temer, pois o peso do colega seria equilibrado. Assim começaram a vivência, à medida que iam rolando sobre os colegas sorriam muito e, embora alguns insistissem em dizer que não iriam aguentar os pesados, todos conseguiram realizar a vivência.

### Fotografia 19 – Técnica do rolo compressor



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Quando terminaram, pedi que continuassem deitados com os olhos fechados: eu queria que eles relaxassem o corpo e a mente, para vivenciarem o próximo momento. No relaxamento, segundo Gauthier (2012, p. 81), é importante que “[...] as pessoas parem de racionalizar tudo, se entreguem totalmente à pesquisa e deixem surgir os conteúdos sem censura, sem ter tempo de refletir, avaliar, ‘melhorar’ o que vai surgindo”. Ainda segundo o autor, “[...] a técnica mais simples de se realizar o relaxamento é relacionada à percepção consciente da respiração, do sopro, de cada parte do corpo, estando a pessoa deitada.” (p. 82).

Dando início ao relaxamento, pedi que colocassem as mãos sobre o diafragma, que procurassem sentir o movimento respiratório, que respirassem lentamente, que enchessem

o pulmão e depois fossem soltando o ar em expirações curtas. Que procurassem se desligar de tudo lá fora, que esvaziassem a mente.

### Fotografia 20 – Relaxamento



**Fonte:** Arquivo pessoal

Enquanto eu fazia o relaxamento com o grupo-pesquisador, Mayara e Raira se revezavam colocando as bisnagas ao redor da lona. Expliquei que a partir daquele momento iríamos realizar uma viagem imaginária, que transcrevo a seguir:

percorre todo o seu corpo. O corpo está sofrendo uma transformação... Respire... Ele está se enchendo de ar... O ar faz o corpo desmontar até o chão sem cair e aos poucos este corpo torna a levantar... Procure se concentrar no seu corpo... Respire... Leve mais ar para dentro do seu corpo... Seu

corpo precisa de ar... Seu corpo está se transformando, ele está assumindo a forma de uma bola, uma bola cheia de ar...

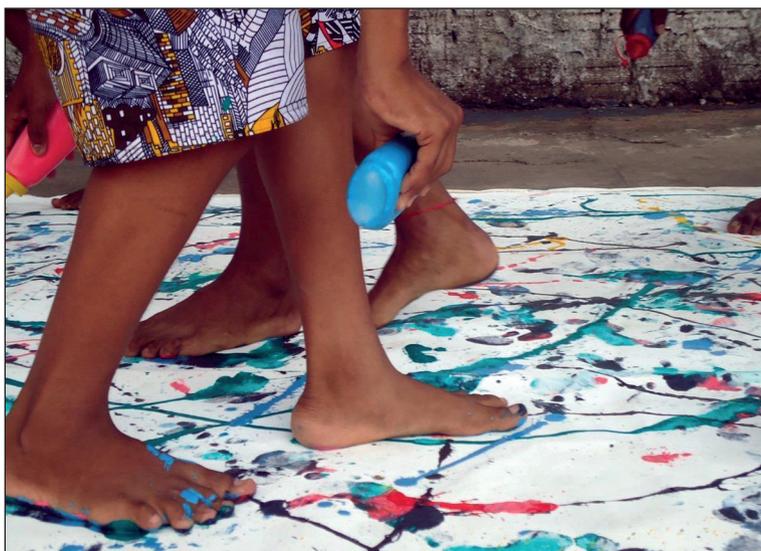
**O que seu corpo sente nesta metamorfose? Nesta transformação?** A bola agora ginga para um lado, ginga para o outro, passeia pelo espaço... Essa bola passeia pelo espaço num frenesi... Ela se desloca rapidamente no plano alto... Ela agora se desloca rapidamente no plano baixo... A bola está voltando a passos lentos... Ela anda de costas... Respire... A bola circula o espaço e para! Essa bola está presa... Ela tenta sair deste espaço e não consegue, **existem forças que a impedem de sair... Que forças são essas que impedem seu corpo de se libertar e sorrir?** Você, então, percebe que a bola está presa em um cano de canhão... **Como se sente o corpo preso neste espaço?** Num passe de mágica alguém explode esse canhão e seu corpo voa pelo espaço... **O que seu corpo vê? O que seu corpo sente?** Você está leve. Respire... Com a explosão, o corpo não é mais um corpo uno... São vários corpos... Corpos marcados pela violência da explosão, corpos que se sentiram libertos, outros que se sentiram machucados, corpos por todo espaço... Respire... Esses corpos estão se dirigindo para um buraco enorme... Estão caindo no buraco... O buraco parece não ter fim... E os corpos caem em uma substância gelatinosa do riso. **Como é esta substância gelatinosa do riso?** O corpo tenta sair, mas não consegue... E começa a se misturar com essa substância. **Como é se misturar?**... Você já é uma massa gelatinosa... Você gira para um lado, gira para outro lado e gruda em outros corpos... Se solta... O corpo agora começa a virar outro corpo... Um corpo gelatinoso, flexível, uma grande massa, um corpo uno, mas este corpo uno tem sensações diferentes das que tinha anteriormente... O corpo vibra... Estremece... Quanto mais se mistura na substância, mais potente ele vai ficar...

do... **O que você conhece nesse corpo novo? O que é riso neste corpo novo?** Respire! Respire profundamente. Respire! No meio da massa gelatinosa está o seu corpo... Seu corpo já não está mais tão leve, tão maleável... Você sente que seu corpo está enrijecendo... Está ficando pesado... Com pouco movimento... Aos poucos, você desacelera e toma consciência do seu espaço... O seu corpo agora retorna da viagem...

### **Cena 5 – Quando tintas, mãos e pés expressam sentimentos e emoções: Produção dos dados pelo grupo-pesquisador e Análise dos dados pela facilitadora**

Foi interessante perceber as diferentes emoções e sensações que eles externavam, nas expressões faciais e nos movimentos do corpo, transparecia que alguns estavam pouco à vontade, outros acharam uma grande brincadeira. Nos relatos que eles fizeram sobre a vivência, que transcrevo posteriormente, discorrem sobre isto. Quando pedi que pegassem as bisnagas e fossem derramando a tinta pelo espaço, alguns hesitaram por poucos instantes, só quando viram os outros fazendo, foi que começaram a jogar a tinta também.

## Fotografias 21 e 22 – Técnica CORpogestoAÇÃO



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Havia uma preocupação com o sujar-se, só depois de alguns minutos é que se soltaram e já não se preocuparam em deixar a tinta cair sob a roupa que usavam, alguns até apoia-

vam a mão sobre a camisa do colega para “carimbar” o outro. Outro aspecto interessante é que imaginei que eles fossem se jogar na tinta, cair e deitar sobre ela, mas não o fizeram. Na viagem, falo de se misturar com a substância gelatinosa, de rolar, embora já estivessem bastante sujos de tinta, eles não se permitiram essa experimentação, permaneciam de quatro sob a lona, com os pés e as mãos em contato com a tinta, mas não sentaram, nem deitaram na lona.

### **Fotografia 23** – Técnica **CORpogestoAÇÃO**



**Fonte:** Arquivo pessoal.

No planejamento da oficina, como relatado anteriormente, eu havia feito uma experimentação com um grupo de alunas e orientadas da Shara. Alguns ajustes da técnica foram feitos e eu modifiquei elementos para usar nessa oficina com meus copesquisadores, exemplo disso foi a textura da tinta látex, que é bem encorpada, como na experimentação que fizemos com as orientandas, eu não havia dissolvido em água, ela estava bem consistente. Após a avaliação da técnica pelo grupo, achamos melhor misturar um pouco de água para que adquirisse uma

consistência mais fluida. Não sei se em função disso ou por haver mais pessoas, ou ainda por ter prolongado um pouco mais a viagem, o resultado final não saiu bem como eu esperava. Eu imaginara uma tela, a exemplo das telas do Pollock, que ao final da vivência, apresentasse várias cores em linhas e pés marcados; a lona passara a ter uma cor cinza, quase uniforme.

Confesso que fiquei apreensiva quando vi tudo se misturando, que tive vontade de parar a viagem e pedir que saíssem da lona, mas resolvi deixar acontecer para ver o que daria. São os imprevistos de uma pesquisa, nem tudo acontece como planejamos, e minha pesquisa, ao longo do tempo, apresentou muitos imprevistos. Durante a pesquisa são vários e vários momentos nos quais as coisas não saem bem como o planejado. A mutabilidade e a instabilidade são características de um circo nômade, libertário, aventureiro, que não se deixa capturar por modelos pragmáticos, que se reinventa. A mistura de várias cores, que se torna cinza, trouxe outros olhares para a pesquisa, e para a produção dos dados. Segundo Gauthier (1999, p. 45), “[...] os dados não aparecem espontaneamente na realidade vivenciada, mas são produzidos pela ação dos pesquisadores e pela sua aceitação, mais ou menos ampla, pelos pesquisados”.

O cinza, resultado da mistura de várias cores, ganhou vários significados para o grupo. Ao analisar os relatos, pude observar que essa pintura caótica e fractal produziu um afastamento, um estranhamento. Assim como eu, eles estranharam o fato de a lona sair de um “colorido alegre, cheio de vida” para a cor cinza. Para o grupo-pesquisador, ficou com uma cor mórbida, morta. Interessante perceber que costumamos ver e relacionar a cor cinza com essa perspectiva de neutralidade, no entanto, ela é a cor do centro, do núcleo, da relação das unidades; são cores opostas, misturadas. Nessa, perspectiva podemos inferir que, quanto mais cinza, mais oposto.

**Fotografias 24 e 25 – Técnica CorpogestoAÇÃO**

**Fonte:** Arquivo pessoal.

Quando terminou a viagem, pedi que saíssem da lona e olhassem aquele território, falei que aquele era o espaço deles,

o caminho que eles traçaram. O desdobramento da técnica, que relato no capítulo V, exigiria a utilização de equipamentos de projeção, como o espaço era aberto, a visibilidade não ficou boa, sendo preciso montá-los em uma sala fechada. Assim, enquanto esperávamos que este novo espaço fosse arrumado, ficamos em volta da lona, pedi, então, aos copesquisadores que, individualmente, dissessem seu nome e relatassem como se sentiram na viagem, que expressassem suas sensações e emoções. O momento gerou os relatos orais que posteriormente foram transcritos e analisados. Observo que dois dos meninos não quiseram falar, no primeiro momento isso não me pareceu importante. Devo confessar que sequer chamou minha atenção. Só depois na qualificação, quando a professora Pollyanna Jericó evidenciou a importância de se analisar esse silêncio, do quanto ele tinha a dizer, é que me debrucei sobre compreender o que eles queriam expressar com o silêncio,

O que esse silêncio pode significar? No filme “Francisca”, de Manoel Oliveira (1981), há um diálogo entre a personagem de Camilo e um amigo durante a audiência de uma ópera. Quando a música se exalta eles calam-se, mas quando a sinfonia é contida, Camilo murmura em voz quase inaudível:

Qual o valor do silêncio? Sentimo-lo como pesado, por vezes, mesmo quando as palavras nos trazem apenas um cansaço imenso em que nos parecem fazer vertigens. Como se numa impotência, numa retração, num movimento de fechamento que tem como intuito proteger-nos, houvesse apenas uma vontade de silêncio... Por sua vez, este não se dá sobretudo quando nada se ouve. É no intervalo entre aquilo que se ouve, entre duas coisas que sensivelmente se fazem ouvir, que o silêncio se torna definitivamente perceptível. (FRANCISCA, 1981)

Olhando agora para aquele intervalo entre as falas, me ponho a pensar e a refletir sobre o valor daquele momento. Há vozes no silêncio? Afirmo que sim! Em uma oficina realizada com crianças de uma escola pública do Rio de Janeiro, sobre o ensino da Filosofia, Silva e Marton (2012, p. 5) relatam que uma das crianças lhes surpreendera ao falar que aprendera que no silêncio existem vozes: “[...] perguntamos o que ele havia aprendido com o silêncio, e ele nos respondeu que aprendera que no silêncio existem vozes”. Acredito que só um escutar sensível permite que ouçamos as vozes do silêncio.

E esse escutar sensível, está relacionado ao quinto princípio da Sociopoética, a importância do humano e da espiritualidade na pesquisa. Para Gauthier (2005, p. 117), o que chamamos de espiritualidade na pesquisa envolve a relação do ser humano consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Envolve o cuidar na pesquisa na medida em que pesquisar é entender um pouco do silêncio, do mistério da morte no pesquisar, no viver, no vivenciar. Assim, na pesquisa, importa entender um pouco o silêncio, importa ainda perceber que o nosso saber é abertura para um não saber. Segundo Adad (2012, p. 14), “O espiritual é o não cognoscível, o não determinável cientificamente, o não analisável”. Para a autora, na pesquisa sociopoética, ao utilizarmos técnicas artísticas para produção dos dados,

[...] a espiritualidade aparece quando a resolução analítica dos dados encontra o seu limite, em que as coisas não podem mais ser explicadas racionalmente, mas vivenciadas, produzindo no grupo-pesquisador devires inesperados e imperceptíveis. Isto é ciência, arte, e espiritualidade tecidas- junto. (ADAD, 2012, p. 14).

Daí a premissa de que o silêncio não pode ser analisado cientificamente. Segundo Orlandi (2007), o silêncio não é

interpretável, mas compreensível. Assim, num movimento de escuta sensível, sim! Escuta! O silêncio me convidou a escutar, a compreender o que se passou ali, a dar um significado ao que ocorreu, como no texto a seguir:

Compreender o silêncio é explicitar o modo pelo qual ele significa. Compreender o silêncio não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação com o dizer ('traduzir' o silêncio em palavras), mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer os seus modos de significar. (ORLANDI, 2007, p. 50).

É foi Orlandi (2007) quem me levou a pensar o silêncio não na perspectiva de falta, mas ao contrário, pensar na linguagem, na palavra proferida como excesso, e é nessa perspectiva, que compreendo que, naquele instante, o silêncio não quis dizer nada, por isso não posso traduzi-lo, mas o silêncio significou muito para esta pesquisa e esta pesquisadora. O silêncio me fez compreender que os sentidos e os sentimentos da experiência os tocaram, fizeram escorrer por entre suas veias as sensações que os outros traduziram em palavras, em ruídos. Compreendi que o silêncio os fez, naquele momento, indomesticáveis, indisciplináveis, pois, na condição de pesquisadora, quis ou pretendi, em minha posição exercer um controle sobre eles, fazendo-os falar, e, contrapondo-se a isto, os jovens silenciaram. Foi o silêncio que mediou e apontou para a possibilidade de que os jovens poderiam estar introspectivos, ou até em um estado de contemplação. Havia ali não um vazio, mas um instante preenchido por pensamentos e emoções. Para Orlandi (2007, p. 53), "Dizer e silenciar andam juntos".

## Fotografia 26 – Técnica CORpogestoAÇÃO



Fonte: Arquivo pessoal.

Foi assim que, após vivenciar os dispositivos, alguns copesquisadores falaram de suas experimentações, relatando suas vivências, suas emoções e seus sentimentos. Os relatos transcritos foram, então, submetidos às análises classificatória, transversal e filosófica. Adad (2011, p. 255) explica como cada uma delas se constitui:

A análise **classificatória** diz respeito às oposições (por exemplo, as dicotomias), alternativas e escolhas; a **transversal** é considerada por Jacques Gauthier uma não análise, porque destaca as ligações, as ambiguidades e as convergências; a análise **filosófica** faz referência às teorias escolhidas pelo facilitador, segundo suas inclinações, pois na Sociopoética temos a liberdade de escolher nossas próprias abordagens. Isto é, desde que não se sobreponham aos conceitos e confetos criados pelos copesquisadores. (Grifos da autora).

Na Sociopoética, os relatos dos copesquisadores são apresentados integralmente no corpo da dissertação. Embora não seja prática comum, em outras metodologias, como aponta Adad (2011, p. 255), “[...] é fundamental que a produção (inclusive as imagens) e as análises dos copesquisadores sejam apresentadas conjuntamente com a do facilitador para que as reflexões sobre o tema investigado sejam consideradas na mesma medida”. Nesse sentido, os relatos serão apresentados na íntegra no corpo do texto, a exemplo do que segue:

### **Narrativas dos copesquisadores**

**WALLISSON** – A experiência me fez sentir diversos sentimentos, primeiro foi a dúvida, eu não sabia muito bem o que viria a ocorrer, (a experiência diversos sentimentos é aquela que tem) segundo foi medo de manchar e não sair de meu calção, outro sentimento foi (a experiência diversos sentimentos (é aquela) de união, eu nunca tinha sentido uma união tão grande quanto foi essa, todo mundo fazendo a mesma coisa. É como eu ouvi em uma música que retratava realmente isso, a união, que a gente conseguiu viver um sonho, mesmo que por alguns segundos, de ter a união de pessoas fazendo a mesma coisa. Como dizia, “sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade”; Então, basicamente, foi isso que eu senti. O meu corpo misturado com o dos outros não tem explicação. O corpo fica mais forte quando ele se mistura, realmente ele fica mais forte, porque como a gente percebeu em uma brincadeira que ocorreu antes de pintar, duas pessoas que não pesam muito leve a gente conseguiu levantar só com a união das forças. Não tem como relacionar essa vivência com o riso, com a alegria, porque está diretamente

ligado, as brincadeiras que a gente fez proporcionaram riso e também frustrações. É diretamente ligado, ela já está dentro do contexto em si. Eu só senti medo de me sujar, depois acabou passando, depois que eu me sujei. Quando eu estava envolvido naquela substância gelatinosa com a tinta misturada, o meu corpo sentiu: primeiramente uma sensação de insegurança, que é o medo, depois foi se transformando em outra sensação que era prazerosa e assim foi até se tornar em uma diversão (1). E a relação (da experiência de se envolver com a tinta que é algo novo) com viver no circo é que minha vida é o circo. É exatamente isso, que sempre tem a insegurança de experimentar algo novo, (1) principalmente os familiares acham que por seus filhos estarem experimentando algo novo, ficam com insegurança, mas depois acaba se acostumando, não sei se a palavra é essa, mas acaba se acostumando com o que os filhos vão conviver e a insegurança acaba se tornando uma segurança, acaba se tornando um prazer de ver o seu filho lá e aprender coisas que nunca aprendeu, que nem em sonho ele teria a oportunidade de aprender ou ver. Mais ou menos isso.

**JORDHON** – Senti muita alegria, quando estava pisando naquela tinta, vou guardar para sempre cada momento. (1) Quando todo mundo estava junto, senti que a gente é muito forte, muito feliz. (1) No começo fiquei com medo de me sujar, depois que pingou um pouco em mim eu resolvi sujar logo tudo. (1) Essa alegria tem a ver com o circo, alegria e medo, a alegria quando a gente se diverte. E o medo é quando, por exemplo, a gente sobe em uma pirâmide que não sabe e cai, mas só que não é porque quer. Meu corpo já acostumou a viver assim, entre a emoção do medo e a alegria. (3) No circo depois que a gente aprende uma coisa, não esquece mais. O

corpo lembra tudo, tem uma memória boa (2). Eu senti que quando todo mundo se misturou, fiquei mais ágil, mais resistente (2). Senti o corpo de cada um quando todo mundo se misturou. (1) Isso tem a ver com o riso, tem a ver com tudo, com alegria, tristeza, o medo, coragem. (3) E o corpo coragem não tem medo, não tem medo de nada (4) E quando o corpo explodiu, eu senti que estava flutuando na alegria, estava lá no arco-íris (1). O corpo que flutua é um corpo voador que além de voar, pode tocar nas nuvens, passar pelo arco-íris. (4) E na imaginação eu consigo fazer isso sim. Aqui na escola de circo, com as coisas que eu aprendo aqui, eu não sou capaz de superar essas coisas, de voar, de tocar nas nuvens, não dá. Só na imaginação. (3)

**CESÁR** – Gostei muito do rolo compressor, confiei muito nos meninos (1) só o último que foi o que me jogou, larguei as costas no chão, mas foi bom. Pra gente que é acostumado a trabalhar no circo, levar umas tombadas, cair da perna de pau, é normal. (3) Com relação a pintar, estava bonito, eu vi aquele colorido, eu viajei no colorido e fiquei preocupado misturando aquela tinta, depois o pessoal passando o pé desmanchou, pensei uma coisa e não foi, virou uma cor só. (1) Eu achei bonito o colorido, ficou parecendo um quadro de um ator famoso de fora que tem uns quadros. Mas aí, depois que misturou tudo e virou só uma cor, a junção da unidade, do grupo, todo mundo na brincadeira e eu preocupado com a tinta, depois relaxei, entendi a dinâmica e foi bom ficou bonito e na hora das fotografias também ficou muito criativo, (1) eu escolhi um menino, o pé dele estava muito colorido, ficou bonito, não vai nem parecer que é um pé. A relação com o riso e com o circo é porque tem momento que (o riso e o circo) é colorido, que é brilhante e tem momento

também que é dramático, de suspense. O colorido é uma coisa mais alegre, mais atraente, mais bonita. Quando ficou essa cor marrom, roxo, ficou meio uma cena morta. Aqui na escola, tem momentos que são coloridos, momentos alegres e há momentos em que as coisas vão como que morrendo. (3) Infelizmente acontece. É como a gente estar em um espetáculo e quando as pessoas acreditam no nosso potencial, aí, faz um show bonito, a gente vê aquele negócio bonito e os meninos se apresentam bem alegres, sorrindo e está agradando o público que está vendo. É uma coisa bonita. (2) e quando a gente volta para cá, a realidade também é outra. A realidade do circo é diferente da realidade da vida, eu falo do palhaço, da alegria, do sorriso e do colorido, de estar alegrando as pessoas. Isso é o lado bom. Eu poderia dizer que é o riso colorido (3) E o outro lado, é ver a realidade nesse bairro, com esses meninos, é fazer um trabalho que não está tendo apoio, aí, é o lado triste da história. Um riso morto. Riso morto é como estar parado. (3) E quando cai na massa gelatinosa, no buraco, tudo se misturando, não foi bom porque estava desmanchando a arte e ficou só de uma cor. (3) Porque Antes estava muito colorido o chão, achei bonito, os meninos pisando em cima e jogando a tinta, fazendo o que a gente gostava de fazer no circo. (3) E aí, quando tudo se misturou e virou uma cor só, tem a ver com a união de todo mundo. Cada um tinha uma cor diferente na mão, depois todo mundo está na mesma massa, na mesma luta (3) O circo é um corpo massa quando junta O circo sem gente não funciona. O circo não é um corpo individual, é um corpo coletivo. (4)

**RAFAEL** – Eu achei o primeiro momento uma grande bagunça, eu acho massa. Onde tem menino sempre tem

bagunça, eu vejo tudo como uma grande bagunça. (1) Para construir alguma coisa tem que desorganizar primeiro que bagunçar. (3) Depois começamos a rolar um por cima dos outros, tem uns meninos que tem mais força, que conseguem rolar a gente, outros não, a gente cai por cima deles e aí, vai se configurando o que quer se fazer, a dinâmica vai acontecendo e a bagunça vai se desfazendo, vai se reconfigurando. É sair do caos para um espaço organizado. É mais ou menos assim que acontece aqui no circo (3). A gente está tão acostumado à mesma organização, que não tem esse costume de desconstruir para fazer uma nova construção. Acho que a principal ideia é trazer uma nova configuração, uma coisa nova, quebrar os parâmetros antigos, é trazer um novo parâmetro, uma nova ideia, nova situação social. Ver se consegue burlar esses problemas que estão tão grandes no circo. (3) A viagem foi engraçada, foi massa. No começo todo mundo estava jogando tinta sem saber o que fazer e retratando seus passos, depois começamos a melar tudo com os pés e ficou muito liso, não tinha mais contato com o chão, parecia que você estava flutuando, mas estava deslizando. (1) O corpo deslizando é um corpo sem controle, você pensa que você tem o controle da situação, mas não tem. É que nem (n)a educação, o professor só tem controle parcial sobre a educação do aluno, o resto, o que manda é a situação, é a força como vai, é o jeito como vai. (4) Esse corpo deslizando no circo, pensa que tem o controle, mas ele é levado. O corpo é levado pela situação. Se você consegue fazer uma situação beleza de uma movimentação bacana, alegre, ele é levado por essa situação, mas quando a gente está em uma situação muito chata, muito ruim, o corpo também é levado pela sensação chata e ruim. É uma faca de dois gumes, no fim das contas, não tem como a gente

saber. (4) Eu acho que está tudo interligado, o riso e o corpo, é tudo uma coisa só, eles são corpos presentes em uma só unidade. Na hora que você vai, desliza e você vê que não caiu, você acaba sorrindo, porque o deslize foi favorável, foi do jeito que você queria. Mas quando você cai e depois a dor passa, aí, você sorri de novo também, porque a queda também é engraçada e todos eles foram movimentos do seu corpo no deslize e você não sabia para onde ia no fim das contas, mas se você tiver um bom humor, vai acabar sorrindo, senão você só vai chora. (4) Eu não tive medo nem nojo. (1) Tive vontade de sair quando a bola ficou parada, pronta para explodir, pensei que dava pra gente pular e sair fora, eu queria ver outra coisa, não estava mais a fim daquele mela-mela. (1) Me senti impotente, eu queria sair, queria me soltar, já estava chato, (1) as cores misturadas e mortas, são uma coisa intrépida, fúnebre uma aglomeração, uma união, não tinha mais aquele individualismo, apesar de que a união é que faz a força eu queria sair dali, na hora que a bomba ia explodir, eu queria pular para fora. Eu pensei, será que eu posso pular para fora? Será que rola?” (2) O corpo querendo sair, mas também querendo ficar, não pode querer sair sozinho, porque só também não é legal, se sente acuado, o medo prevalece e você acaba ficando naquela, a não ser que todo mundo explodisse junto. (2) O corpo só é um corpo fraco, sozinho é fraco demais. (4)

**GELEIA** – Eu achei legal quando estávamos rolando no chão fazendo a brincadeira do rolo, um sobre o outro. (1) Eu pensava que ali não ia dar para passar, teve uma hora que deu medo, na hora da tinta, quando eu vi que estava jogando no chão e todo mundo se melando, fiquei com medo de me melar, pensando que a tinta não ia sair. (1) Eu achei

chato, e, outra hora, achei bom, porque estava no meio do grupo, (1) não podia sair mais naquela hora ali. O corpo tem dificuldade de sair desse espaço Isso tem a ver com o circo também, com o circo, com o palhaço, mas nós fazemos sorrir também. Um momento triste e um momento alegre. (3)

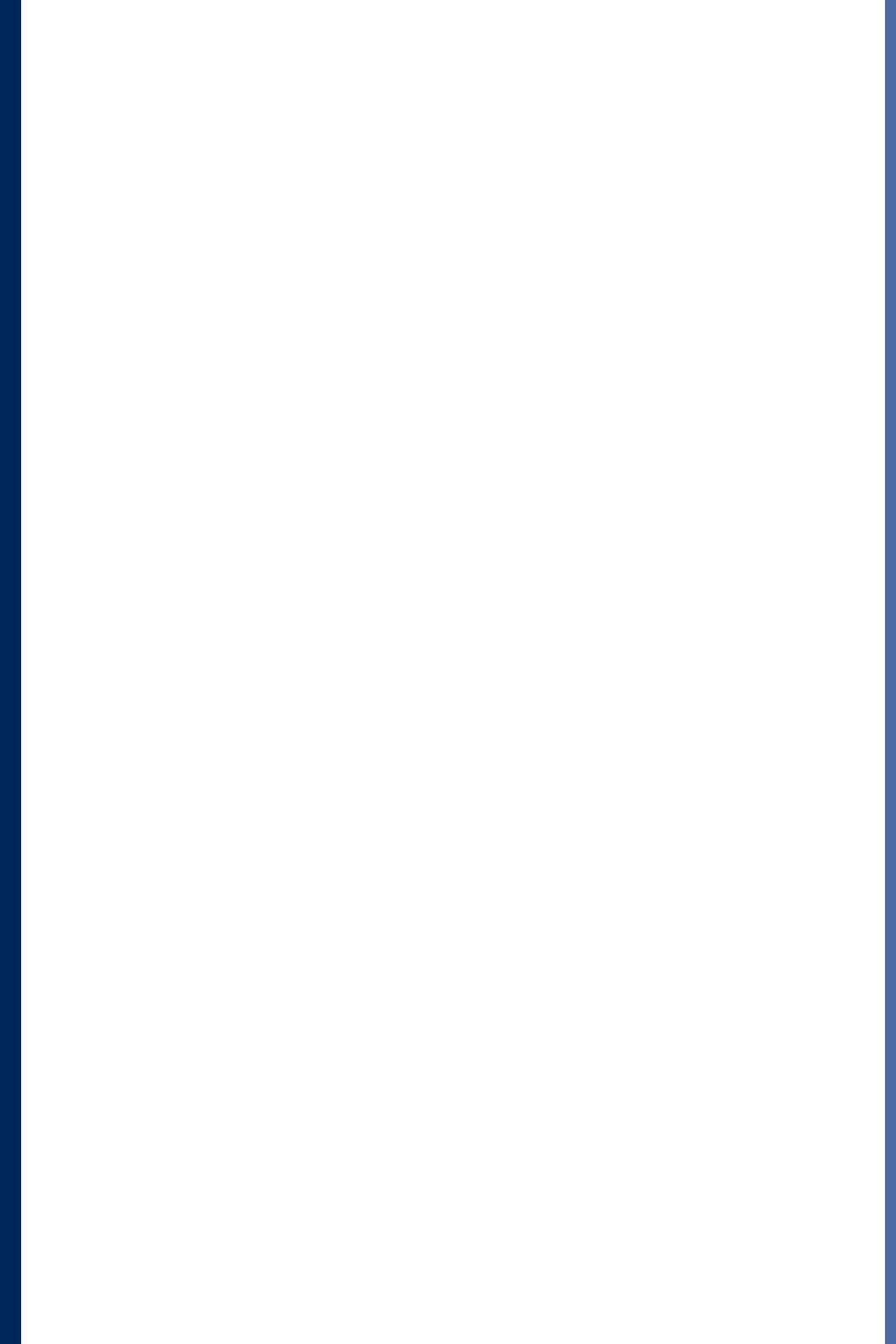
**SAMUEL** – Eu achei uma experiência muito boa (1) só na hora de rolar um sobre o outro, rolar o corpo sobre os colegas, eu senti medo, de alguém cair de uma vez em cima de mim, e o corpo não aguentar. (1) Depois vi que conseguia aguentar (o corpo do outro sobre mim). Aí, eu me senti aliviado, não senti mais medo. (1) Eu vi que o corpo, tem força com a união de todos. (2) Quando comecei a caminhar sobre a lona, a jogar tinta, também senti medo, pensando que ia deslizar, (1) mas depois perdi o medo de deslizar, porque tomei controle (1) O corpo controlado consegue se sair bem, resolver as coisas, se movimentar bem, fazer as coisas em dias ruins, assim como na lona, que ficou com a cor escura, morta, e em dias bons e coloridos.(4) Corpo colorido é uma experiência boa. (4) (Corpo) Todo sujo, brincando com os meus amigos, é bom brincar junto. O (tem a ver com o riso porque o) riso é melhor quando ele é junto com todo mundo porque tem mais autoestima. (3) Eu vi no corpo do colega uma arte de tintas a mesma que ele falou que estava no meu. Isso é muito bonito. (1)

## **Cena 6 – Análise Classificatória ou de como palavras e gestos nos traduzem**

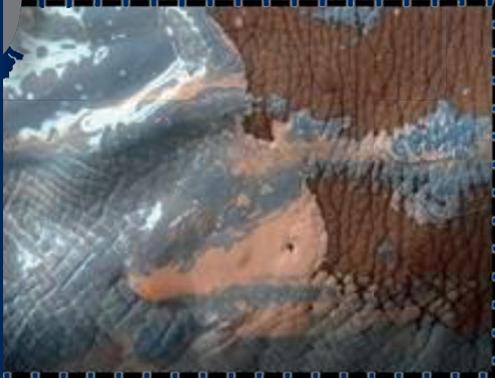
Após transcrição e estudo detalhado dos relatos, busquei cartografar as linhas do pensamento do grupo. Como cheguei às categorias? À medida que lia as falas, selecionei as

palavras e as frases, sublinhando-as e colorindo-as, buscando palavras que produzissem sentido, ideias que se repetissem, que apresentassem relação com o tema-gerador ou temas que o atravessassem. Em seguida, busquei separá-las em categorias, para, posteriormente, no momento transversal, procurar as convergências, as divergências, as oposições e as ambiguidades entre elas. Era preciso estar atenta para ver, perceber na diversidade de falas, no pensamento do grupo, os confetos produzidos. Como acentua Soares (2009, p. 16), era preciso “[...] perceber e [...] valorizar a heterogeneidade [...], em detrimento das ideias ‘homogeneizantes’”.

Ao término da fase da análise classificatória, quando separamos as ideias em um quadro de acordo com as categorias cartografadas no pensamento do grupo, continuamos, dessa vez com o quadro referente ao cruzamento dos dados entre as ideias de cada categoria, transversalizando-as, de modo a identificar as ideias complementares, divergentes, ambíguas e opostas. As ideias complementares são convergentes, muitas vezes ampliando as primeiras ideias aos serem misturadas entre si; as divergentes são ideias que falam do mesmo assunto com sentidos diferentes; as opostas são ideias binárias; e as ambíguas são ideias paradoxais presentes no interior de um mesmo enunciado. No próximo capítulo, mostrarei as análises realizadas do desdobramento da técnica, de modo a conhecer o processo de análise sociopoética como a realizamos no nosso grupo em busca dos problemas e confetos produzidos pelo grupo-pesquisador.



ATO V  
SENHORAS E SENHORES, O ESPETÁCULO O  
PALIMPSESTO DO RISO



*“Entre a multidão há homens que não se destacam,  
mas são portadores de prodigiosas mensagens.*

*Nem eles próprios o sabem.”*

(ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY)

## Cena 1 – Sobre escritos na pele, escritas de riso

Como relatei no Ato anterior, a técnica **COR**po gesto **AÇÃO** se desenvolve em duas etapas: na primeira, os copesquisadores cartografaram com tinta os caminhos que os levaram ao circo, exprimindo suas sensações e emoções, para, nesse entrecruzar de linhas, estabelecerem a relação entre o riso e o corpo. Na segunda etapa, foram produzidas fotografias das imagens com tinta que estavam impressas na pele dos jovens. A essa técnica dei o nome de **Palimpsesto<sup>1</sup> do Riso**. Palimpsesto é um pergaminho que, depois de usado, tem sua superfície raspada, para que possa novamente ser usado. Mas o que acontece de interessante é que, mesmo sendo raspado, as marcas permanecem, ficam guardadas sob as novas tintas que recebe. Numa vivência, permitir-se ser palimpsesto, é como se a vida e a pele, com todas as suas marcas, permitissem-se raspar e colocar sob si novas camadas de tintas, não para esconder as marcas, mas para dar novo significado, para reescrever.

Ao concluir os relatos, pedi para que se dividissem em duplas, e que cada um olhasse atentamente o corpo do outro, que buscassem partes do corpo que estivesse sujo, marcado

<sup>1</sup> **Palimpsesto:** Pergaminho ou, mais raramente, papiro cujo texto original foi apagado para dar lugar a outro texto (CAMPOS: 228). Manuscrito cujo texto original foi apagado, recebendo a seguir uma nova escrita (RUIZ GARCÍA: 385). Fonte: PINHEIRO, Ana Virgínia. Glossário de codicologia e documentação. **Anais da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, v. 115, p. 186, 1998. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/anais/anais\\_115\\_1995.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/anais/anais_115_1995.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

de tinta. Em seguida, dei a cada dupla uma máquina fotográfica para que fotografassem a parte do corpo. Antes, eu sugeri que eles fizessem fotos de maneira que não desse para identificar que parte era. Que, para isso, eles poderiam aproximar-se, reduzindo o foco ou afastar-se ampliando o foco. Assim, cada um fotografou partes do corpo do outro. Acabada essa etapa, dirigimo-nos para a sala onde os equipamentos estavam montados. Sentamos no chão, em círculo, a luz estava apagada para melhorar a projeção das imagens pelo *datashow*. No início ficaram um pouco agitados, falando dos momentos que passaram, pedi para que se concentrassem, pois ainda não havíamos concluído, que aquele momento era tão importante quanto o anterior, expliquei que deveríamos ficar atentos aos detalhes das fotografias que seriam exibidas. Pouco a pouco iam chegando outros meninos e outras meninas, alguns ficaram juntos conosco na sala. Sentamos todos no chão e, à medida que exibíamos as fotografias, pedi para que cada dupla escolhesse a que melhor retratava o que vivenciaram, e que falassem sobre o que viam nas fotografias, que nome dariam para elas, que tivesse relação com o riso e o corpo. Pedi também que falassem porque escolheram determinado recorte. A cada fotografia exibida, eles buscavam em alguns colegas uma afirmação para o que diziam, compartilhando com eles a escolha das fotografias. Mais uma vez, o que eu havia planejado sofria mudanças, eu havia sugerido que as duplas escolhessem a imagem, falassem sobre ela e lhes desse um nome. O que aconteceu foi que esse processo se deu no coletivo, todo grupo opinava, o que me levou a rever meu planejamento e deixar que as coisas acontecessem.

O Vinícius, um dos educadores sociais, que chegou após a vivência da técnica, estava na sala conosco e era o mais requisitado para dar opinião, os meninos falavam sobre a imagem e

buscavam a concordância dele, “isto parece uma mulher com um bebê no colo não parece Vinícius?”, perguntavam. Ao que o Vinícius respondia, ora com aceno de cabeça, ora emitindo opinião. A fotografia que recebeu o nome de “Corpo Pirâmide – um corpo que carrega outro corpo” foi uma das que mais chamou atenção deles. A ideia de que essa fotografia se assemelhava a uma técnica circense chamada Pirâmide gerou muitas falas, que analisei e categorizei posteriormente

Inicialmente, os que estavam juntos conosco na sala interferiram bem pouco nas falas, pareciam respeitar o processo. Como se pensassem: eles que viveram tudo isso, então só eles devem falar. À medida que as imagens iam sendo exibidas, as falas se ampliavam, já não eram individualizadas, iam se misturando, todos se manifestando sobre o que cada uma delas representou; em algumas fotografias há um pensar diferente, as opiniões divergem; em outras, há concordância. As imagens e os relatos serão dispostos a seguir na análise dos dados.

Nos últimos momentos, os jovens já se encontravam mais dispersos, sendo necessário que eu chamasse atenção e pedisse que se concentrassem. Como já passava do meio-dia, pensei que poderia ser por fome. Pedi à Gilza que providenciasse esquentar a feijoada, que eu iria fazer o encerramento. Assim, após concluirmos a seleção das fotografias, pedi que todos se levantassem e que fizéssemos um círculo. Convidei todos os que estavam na sala, inclusive os que não haviam participado da oficina, pedi que fechassem os olhos, que enquanto a música tocasse, nós iríamos nos balançar lentamente, para um lado e para outro como se fosse uma canção de ninar, que enquanto estivéssemos de olhos fechados, eles avaliassem o dia, o que vivenciamos e que quando a música encerrasse, abrissem os olhos e cada um diria uma palavra para expressar o que sentiram.

Assim foi feito, ao som de uma ciranda em instrumental, da Pianorquestra, abraçamo-nos pela cintura e nos embalamos de olhos fechados. Quando a música terminou, pedi que eles falassem uma palavra que exprimisse o que sentiram. As palavras ditas foram: paz, união, curiosidade, alegria, aprendizagem, sonhos, agradecimento, companheirismo. Encerrei, dizendo da minha gratidão por terem nos recebido, a mim, Mayara e Raira, por terem compartilhado aquele dia, pedi para que escolhêssemos uma palavra para ser nosso grito de guerra e que encerraríamos aquela manhã gritando-a juntos, a palavra escolhida foi união. Encerramos esse momento com abraços e beijos, fiquei na porta e cada um que saía eu abraçava e agradecia por estar ali, encaminhando-os para a área externa onde seria servido o almoço.

## **Cena 2 – Cores, risos e arte**

Quando todos finalmente saíram, eu Raira e Mayara nos dirigimos à cozinha para ajudar a servir o almoço. A **Gilza** já estava lá, junto com sua mãe, que fora mais cedo, colocando o arroz nos pratos; ajudei a servir a feijoada e fomos entregando os pratos pela janela da cozinha. Lá fora, Raira arrumou uma mesa com as frutas e o refrigerante. Nesse momento, já havia muitos meninos, não sei precisar quantos, mas creio que almoçaram umas 30 pessoas, eu havia levado duas dúzias de pratos descartáveis e ainda precisamos lavar uns pratos de plástico do projeto para completar.

Sentamo-nos por ali, no chão, no pátio externo onde eles treinam, outros sentaram em algumas cadeiras, todos se serviram à vontade, alguns repetiram, o arroz acabou, mas ficou ainda bastante feijoada e a Gilza pediu para dar para uma família de perto. Depois do almoço, servimos a sobremesa: *mou-*

sse de maracujá. Foi uma folia, eu havia colocado umas sementes de maracujá para enfeitar a *mousse* e isso foi motivo de graça, uns diziam: “que chique!”, outros caíram na gargalhada, perguntando se se podia comer o caroço.

Para mim, mais do que um almoço coletivo, foi o momento em que pude perceber o quanto podemos partilhar. Não apenas o alimento, mas sonhos, risos, desejos. Foi um momento em que todos estavam à vontade, as brincadeiras e as conversas rolavam soltas.

### Fotografias 27 – Almoço coletivo



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Muitos haviam feitos desenhos nas camisetas, carimbavam as mãos sujas de tinta, reinventavam para si aquela vestimenta. Quando terminamos de almoçar, pedi ajuda ao César e ao Wallisson para colocarmos a lona no sol para secar, juntamos as bisnagas vazias em uma sacola e juntamente

com alguns dos meninos, fomos experimentar o tecido aéreo. Interessante como alguns deles tem domínio da técnica, eles sobem no alto do tecido com uma facilidade incrível. Eu, Raira e Mayara, brincamos bastante, tentávamos subir e só íamos até a metade. Alguns faziam questão de nos mostrar como fazer para dar certo, eles explicavam a técnica ao modo deles, e nos ajudavam a vencer aquele desafio. Foi um momento de integração entre nós e eles, acredito até que, para eles, tenha sido estimulante, pois éramos nós quem não sabíamos como fazer, ao passo que eles dominavam a técnica.

**Fotografia 28** – Brincando com o tecido aéreo



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Como havia sobrado umas camisetas das que levei, distribuí entre os que lá estavam. Por fim, já eram quase 15h, quando resolvemos ir embora. O Geleia havia me pedido uma carona, fomos deixá-lo na casa da sua mãe. Atravessamos a Vila para deixá-lo do outro lado da pista. A casa ficava em um lugar bem íngreme, despedimo-nos, agradei a colaboração, e fui deixar Mayara em casa, no Tancredo Neves. Depois, seguimos, eu e Raira, para nossa casa.

O dia havia sido maravilhoso! Assim que pude, sentei no computador e registrei minhas memórias, não queria esquecer nada. Revi as fotografias, conversei com Raira e, juntas, rememoramos cada momento. Estava feliz, a técnica que eu havia planejado para a produção dos dados era belíssima. As fotografias tinha um colorido lindo, retratavam cada momento, cada passo. A Sociopoética tem como princípio o papel da criatividade de tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar, e, assim, a técnica **CorpogestoAção** havia possibilitado um processo de criação coletiva e produzido, nos meus copesquisadores, o estranhamento necessário para a produção de novas ideias e novos conceitos sobre a relação entre o riso e o corpo. Enfim,

Pesquisar com arte, significa estimular a criatividade, a sensibilidade e a capacidade do grupo-pesquisador, levando-o a criar outras ideias e conceitos sobre a vida e os problemas que o mobiliza, de forma lúdica, imaginativa e poética. A arte provoca o deslocamento, proporciona o estranhamento e possibilita outras formas de pensar o tema-gerador. (SANTOS, 2013, p. 55).

Mais uma etapa de minha pesquisa havia sido concluída! Agora viria outra etapa: transcrever as falas e apresentá-las ao grupo para a análise coletiva.

### **Cena 3 – Palavras do Circo Pé de Moleque – Análise dos dados pelos copesquisadores**

Na manhã de 27 de setembro de 2013, retornei à Escola de Circo Pé de Moleque para realizar a análise coletiva dos dados com meus copesquisadores. Essa etapa é um momento privilegiado da pesquisa, no qual submetemos, para análise e discussão, as falas e as colocações do grupo, para que, coletivamente, observem as repetições e as diferenças das ideias sobre a relação entre o riso e o corpo, e, em seguida, criem um texto que sintetize os pensamentos do grupo.

Dessa vez, além de Raira, eu estava acompanhada de minhas amigas Ceíça Souza e Vanessa Nunes. Planejamos chegar à escola de circo às 8h. Raira havia feito uma campanha com algumas amigas dela e conseguira arrecadar roupas, calçados e brinquedos para doação. Arrumamos tudo no fundo do carro. Para o lanche, fiz um sanduíche de pão com queijo e presunto, e embrulhei individualmente, queria algo mais prático, que não demandasse tempo para servir. Comprei, ainda, achocolatados, suco em caixa e, como o clima andava muito quente, levei também um isopor de cremosinho (um tipo de sorvete ensacado).

Ao chegarmos à Escola, alguns meninos já se encontravam no espaço. Pedimos ajuda para retirar as coisas de dentro do carro. Raira arrumou duas mesas no pátio, uma com o lanche e outra com as roupas, os calçados e os brinquedos. Era sábado e, como de costume, o local foi se enchendo de meninos. Lá pelas 9h30, só haviam chegado apenas quatro dos que participaram da oficina, então os convidei para irmos para uma sala, onde, juntamente com Ceíça e Vanessa, havíamos estendido a lona que fora usada no dia da oficina.

Coloquei uma música suave e pedi que ficassem descalços em cima da lona, iniciei nosso momento com um relaxa-

mento, pedi que caminhassem lentamente, que trouxessem à memória o dia da oficina, os sentidos, as emoções; propus alongarmos o corpo, com alguns movimentos e comandos meus. Inicialmente, pedi que ficassem na ponta dos pés e que tentassem, com as mãos bem esticadas, tocar o céu, depois deixassem o corpo ir se desmontando lentamente, sem cair até tocar o chão, pedi que se imaginassem como animais e que, a partir dali, iríamos imitar seus gestos, cada um escolheria um animal e os demais o imitaria; o Jordhon imitou um elefante, balançava as mãos na frente da cabeça como se fosse uma grande tromba, ao que todos o seguiram; o Manuel imitou um sapo, colocou-se de cócoras e dava pulos, sendo seguido pelos demais; o César imitou um macaco, e foi motivo de risadas, mas depois ao meu comando continuaram a imitá-lo; e o Vinícius abriu os braços imitando uma ave e assim também os outros fizeram. Por fim, sugeri que todos ficassem de pé e que respirassem lentamente, sentindo o ar preencher os pulmões, e depois expelindo-o vagorosamente.

Após esse momento, sentamos todos na lona, e os dividi em duplas, distribuí folhas e canetas coloridas, em um lado da lona coloquei as fotografias e em outro os relatos impressos. Sugeri que cada dupla analisasse uma fonte de dados, uma ficaria com as fotografias e outra com os relatos e que depois, se desejassem, poderiam trocar. Orientei que a análise dos dados fosse escrita, em qualquer gênero textual – paródia, poema, cordel, rap, conto. Que eles deveriam observar as repetições e as diferenças das ideias criadas por eles. Ou seja, realçando o que percebessem como sendo o pensamento deles sobre a relação entre o riso e o corpo.

**Fotografias 29 e 30 – Análise coletiva dos dados**

**Fonte:** Arquivo pessoal

Pouco depois do início da análise, chegou o Rafael. Como a sala onde estávamos estava abafada e quente e já não havia mais meninos na área externa da escola, mudamos para o galpão, as fotografias foram espalhadas pelo chão e, juntos, eles produziram, em forma de poesia, as suas análises. O texto, abaixo da Fotografia 31, foi resultado desse momento.

### **Fotografia 31 – Análise coletiva dos dados**



**Fonte:** Arquivo pessoal.

### **Palavras de Circo Pé de Moleque**

Quem vai com meu pé por aí?  
Colorido de cores, coisa de palhaço,  
Palavras de circo, pé de moleque!

Pareço um computador pronto para ser inserido dados  
e simplesmente formatado...  
Com que pé eu vou por aí?

Derramei meus corações por aí,  
um pé de neném, pronto ou não, tropecei e caí.

Encontrei meus rostos e meus pés no chão, sabem o nome disso?  
é a prisão da solidão, seca do sertão,  
caída em nosso colo em círculos infinitos  
gelo que queima e faz arder.  
Sem pé nem cabeça, também não sou poeta.

Ao término da análise, a poesia foi lida pelo Rafael e aplaudida por todos. Como demonstraram muito interesse nas fotografias, resolvi deixar para que repartissem entre eles.

Despedimo-nos com a promessa de outros reencontros. Importante salientar que essa análise feita pelos copesquisadores não é juntada aos dados, e que, portanto, não sofrerá minha intervenção.

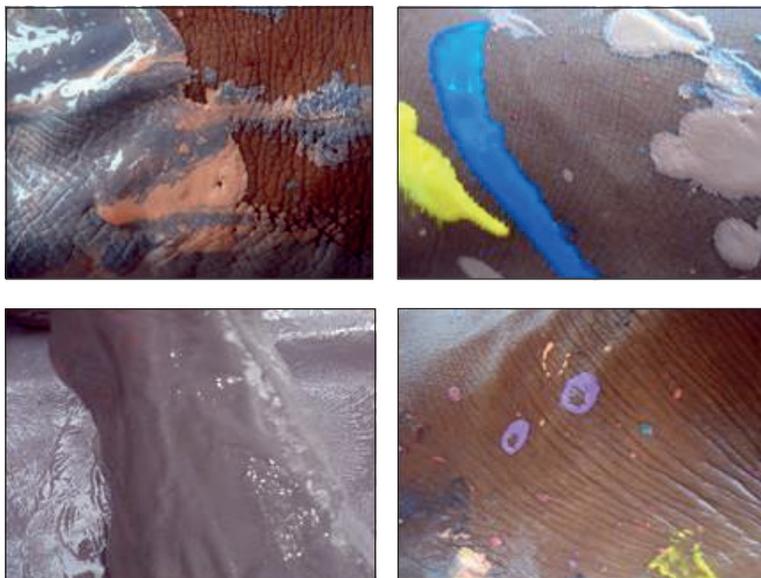
#### **Cena 4 – Ver para esquecer e lembrar – Análise dos dados pela facilitadora**

A análise dos dados pela facilitadora é composta de dois momentos: análise plástica das imagens; e análise classificatória dos relatos orais, as quais discorro a seguir.

Para análise plástica das imagens, coloquei as fotografias lado a lado sobre uma mesa, de maneira que pudesse senti-las intuitivamente, deixando que minha sensibilidade conduzisse o processo. Como num ritual, fui aos poucos dispendo sobre o espaço as imagens de intensidades que tinham significado profundo e estavam impregnados de mim não só na matéria física, mas em minha memória, em meu corpo. Ao observá-las, lembrei-me de cada momento vivido ali com meu grupo pesquisador. O movimento reflexivo, o ato de criação coletivo na interpretação das imagens. O segundo momento da experiên-

cia com o desdobramento da técnica teve a análise realizada a partir das imagens.

**Fotografias 32, 33, 34 e 35 – Desdobramento da técnica  
CORpogestoAÇÃO – O palimpsesto do riso**



**Fonte:** Arquivo pessoal

Após concluir a análise plástica das fotografias, fiz a análise classificatória dos relatos. Busquei, a partir das falas, cartografar o pensamento do grupo. Assim como havia procedido na análise anterior, à medida que lia os relatos selecionava palavras e frases que tivessem relação com o tema-gerador, e ia colorindo e assinalando as ideias ou confetos que se repetiam e que me levavam a uma categoria relacionada ao tema. Assim, apresento a seguir a análise classificatória:

### Fotografia 36 – Corpo Árvore Rio

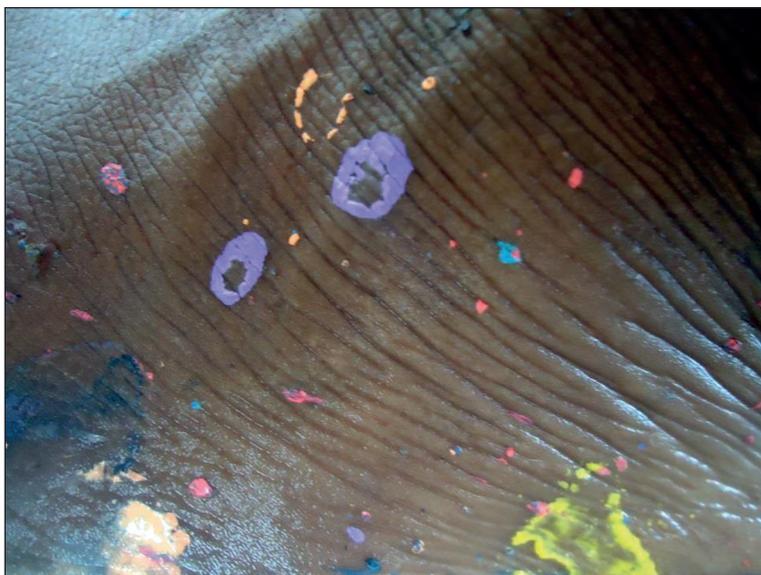


Fonte: Arquivo pessoal.

#### Corpo Árvore Rio

O corpo rio parece uma árvore, uma **Árvore rio**, um riso rio, **um riso árvore rio, porque juntando essas três coisas é uma paisagem que não é urbana, que não é poluída pelas coisas que têm na cidade, (1)** então, **o riso do meio ambiente é uma coisa que não é urbana, que está fora do nosso espaço, fora do nosso cotidiano (2)**, e esse riso [meio ambiente] **é diferente do riso urbano, ele corre mais solto, tem liberdade, é menos poluído. (2)** Às vezes, nós **rimos quase que forçado, (2)** aí a gente percebe **um riso de alívio (é aquele) que não está sufocado pelos atritos que ocorrem aqui dentro de nós, entre a sociedade e os seres humanos (2)**. Aí, [o riso de alívio] seria um **riso liberal que se adquire por si só, um riso de felicidade (2)**, com certeza felicidade maior.

### Fotografia 37 – Corpo Celeste ou Corpo Mímico



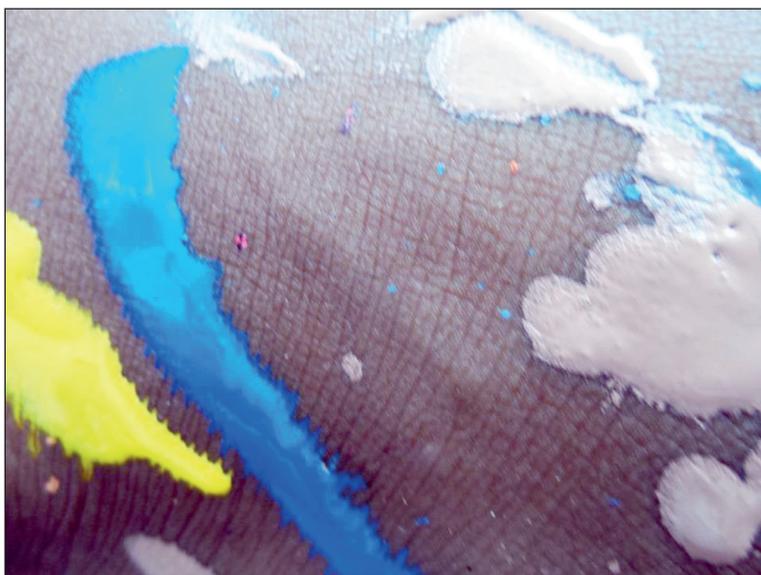
Fonte: Arquivo pessoal.

#### Corpo Celeste

O corpo céu é um **corpo celeste, neutro. Porque você consegue ver a dimensão, o espaço, ver a neutralidade de uma parte e a essência da outra (1)**. Esse corpo celeste é o céu. E ele tem poder, na verdade o corpo celeste não teria um poder igual ao corpo do ser humano, seria um poder abstrato que tem relação com o circo, de atuação, de curiosidade. **(3) Um corpo celeste de cores, as cores do circo: o azul, o amarelo, o branco também, que transforma o palhaço (1). O preto também. O preto é a junção de todas as cores. No caso, ali não seria nada, é a negação. (1)** Parece **um corpo deserto só com olhos, sem boca, é um corpo que não consegue se expressar, que não consegue falar, um corpo mímico, só com o olho e sem paladar. (1)** **O corpo mímico se expressa só com o olho e com o movimento. Quem está assistindo vai entender o que ele quer**

mostrar, o que ele quer fazer sem falar (4). **Mesmo sem falar, o corpo mímico é capaz de dizer o que sente o que quer expressar.** (4) É [o corpo é] bem colorido também, tem o preto, amarelo, rosa, azul, pigmentos de várias cores. (1) Um **corpo figurino colorido Serra da Capivara com duas estrelas é mais alegre, mais expressivo** (1). Um corpo figurino alegre, colorido. Lembra algumas coisas assim, iguais, colorido, um modo expressivo, alegre.

### Fotografia 38 – Corpo Pirâmide



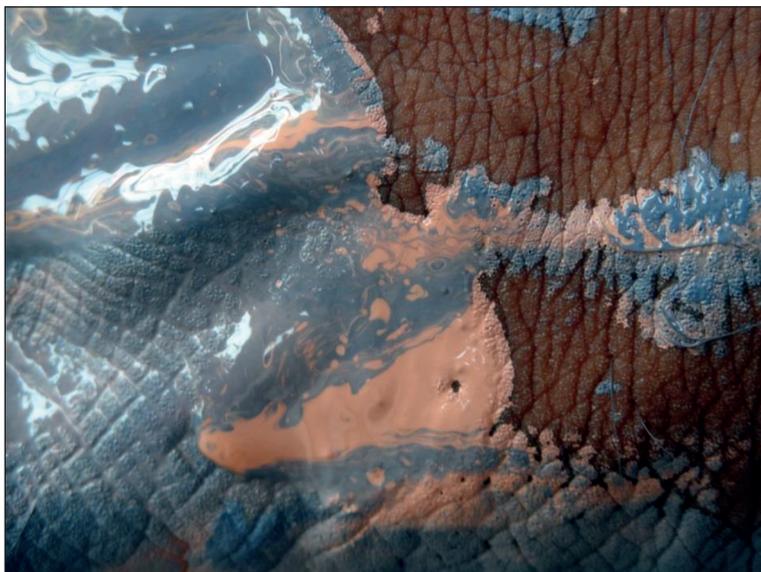
Fonte: Arquivo pessoal.

#### Corpo Pirâmide – um corpo que carrega outro corpo

Isso parece **uma mulher carregando um menino**, levando um bebê **no braço**. Está caminhando, o bebê **enrolado em um pano**, um **corpo que carrega outro corpo** (1). **É o contato humano, como a pirâmide do circo. Quando a gente pensa na pirâmide humana, um conjunto de**

**peças que forma um corpo só. (1)** Como **a pirâmide de escorpião, um que segura o corpo todo, ele é o centro da pirâmide, (1)** é o que segura. Os outros vão estacionando no braço, na perna. **Esse corpo pirâmide que carrega o outro corpo precisa dos outros para poder se fortalecer, para poder se desenvolver, (4)** e esse corpo pirâmide faz com que a alegria se espalhe, quando a pessoa faz, o público que assiste gosta. **(3)** Então, **quando se supera desafios não é só você que se torna alegre, a alegria contagia outras pessoas também, faz a alegria do público. A alegria se espalha, não fica só na equipe que fez a pirâmide, mas todo mundo que está ali assistindo, vivendo aquele momento, também sente. (3)** **E enquanto eles estão formando a pirâmide, a gente nota que o público fica torcendo pra gente conseguir acertar, e isso faz com que a gente se una com eles também e essa força vai se unindo uma com a outra para eles conseguirem. Há uma troca. (4)**

### Fotografia 39 – Corpo Flexível Árido



Fonte: Arquivo pessoal.

#### Corpo Flexível Árido

Está vendo aquela ponta? É a ponta da África, Sudão, parece um lago está lá numa maré, tem umas ondas ali, um ondulado e parece uma montanha (1) também. Poderia se caracterizar como a seca aqui no Nordeste, o rio que está secando, tem umas partes rachadas Está bonita essa cor, uma cor morta com a cor que é feia, mas está misturada com o branco, (4) [corpo flexível árido] deu uma sensação de figurino, de espetáculo. Isso é um rio, um corpo, um riso, um figurino. (4) Um corpo figurino que é gelatinoso e também é árido como o nordeste. Esse corpo figurino, ora é gelatinoso, ora é árido, no circo, na hora da contorção, esse corpo é gelatinoso, flexível, outra ora ele é árido. (1) Tem que se virar vencer o desafio

e, às vezes, **para contorcer o corpo tem que estar mole. Então, ele precisa de toda essa flexibilidade, depois ele adquire rigidez, (4)** nesse momento [do contorcionismo] **o corpo sente, o corpo fala, o corpo expressa o que sente (3).** O contorcionismo é exatamente isso. Digamos que ali seja o centro, ali tem **um riso flexível, que é aquele que a gente ri por conta própria (2).** Um vê o corpo figurino, outro vê outra coisa, um camaleão, um **riso camaleão**, um corpo camaleão, **um riso camuflado, porque muda de cor dependendo do lugar onde ele está. O riso que muda conforme o lugar onde ele está. Existe lugar que você pode sorrir de uma forma e lugar que você pode sorrir de outra forma. No circo, o riso pode ser camuflado, do menino, do palhaço que, às vezes, faz rir e na verdade ele está triste no momento. E, às vezes, ele mesmo ri para poder te dar o riso. Às vezes, o palhaço faz o outro sorrir, mas ele mesmo está se sentindo triste (2).** Uma vez, eu li uma matéria sobre um filme antigo, em preto e branco, que eu não sei o nome, baseado em uma história real. **Todo dia o menino ia ao espetáculo e todo dia o palhaço queria fazer o menino rir, só que o menino nunca sorria aí ele falou: mas, por que esse menino não ri? Todo mundo ri, só ele que não ri. E o menino estava lá todo dia, aí um dia ele fez de tudo para esse menino rir e ele não ria, aí o palhaço chorou... Na hora em que caiu a lágrima, o menino riu do palhaço, começou a rir dele. É um momento triste e um momento alegre. (2)**

Apresento a seguir as categorias e o cruzamento entre as ideias do grupo pesquisador.

## CONCEITO DE CORPO

1. **Corpo Árvore Rio** é um riso árvore rio, porque juntando essas três coisas é uma paisagem que não é urbana, não é poluída pelas coisas que têm na cidade.
2. **Corpo Céu** é um corpo celeste e neutro, porque você consegue ver a dimensão, o espaço, a neutralidade de uma parte e a essência da outra.
3. **Corpo Celeste** de cores do circo azul, amarelo e branco é aquele que transforma o palhaço.
4. **Corpo deserto preto** é negação, não é nada porque é a junção de todas as cores.
5. **Corpo deserto mímico** é um corpo só com olhos, sem boca e sem paladar, que não consegue se expressar, falar.
6. **Corpo pigmentos de várias cores** é bem colorido porque tem preto, amarelo, rosa e azul.
7. **Corpo figurino colorido Serra da Capivara com duas estrelas** é um corpo alegre e expressivo.
8. **Corpo pirâmide que carrega outro corpo** é o corpo de uma mulher carregando um menino no braço enrolado em um pano.
9. **Corpo pirâmide do circo** é o contato humano na pirâmide humana de um conjunto de pessoas que forma um corpo só.
10. **Corpo pirâmide escorpião** é o corpo do centro da pirâmide que segura o corpo todo.
11. **Corpo flexível árido** é a ponta da África, Sudão, um lago numa maré com ondas, um ondulado e uma montanha.
12. **Corpo flexível árido** é aquele corpo que é um rio, um riso e um figurino.
13. **Corpo figurino gelatinoso nordeste** é um figurino no circo na hora da contorção, que ora é gelatinoso e flexível, ora é árido.

## CRUZAMENTO ENTRE AS IDEIAS

**Ideias divergentes** – A **ideia 4** é divergente da **ideia 6**, porque enquanto o **corpo deserto preto** não é nada porque é a junção de todas as cores, o corpo **pigmentos de várias cores** é bem colorido porque tem preto, amarelo, rosa e azul.

A **ideia 9** é divergente da **10** porque falam do corpo pirâmide de modo diferente. Na primeira ideia o **Corpo pirâmide do circo** é o contato humano na pirâmide humana de um conjunto de pessoas que forma um corpo só e no segundo conceito o **Corpo pirâmide escorpião** é o corpo do centro da pirâmide que segura o corpo todo.

A **ideia 8** é divergente da **10** porque os corpos carregam outros corpos de modo diferente um do outro. No **corpo pirâmide que carrega outro corpo** é o corpo de uma mulher carregando um menino no braço enrolado em um pano. E na ideia 10 é o **corpo pirâmide escorpião** é o corpo do centro da pirâmide que segura o corpo todo.

### Ideias complementares

**As ideias 11 e 12 são complementares**, pois o **Corpo flexível árido** é aquele corpo que é um rio, um riso e um figurino. É a ponta da África, Sudão, um lago numa maré com ondas, um ondulado e uma montanha.

### Ideias ambíguas

A **ideia 4** é ambígua porque ao mesmo tempo o **corpo deserto preto** não é nada, é a junção de todas as cores.

A **ideia 13** é ambígua, pois ao mesmo tempo em que o **Corpo figurino gelatinoso nordeste** é um figurino que na hora da contorção é gelatinoso e flexível, ele também é árido.

## CONCEITO DE RISO

1. **Riso meio ambiente** é uma coisa que não é urbana, que está fora do nosso espaço, do nosso cotidiano,
2. **Riso meio ambiente** é diferente do riso urbano, corre mais solto, tem liberdade, é menos poluído.
3. **Riso de alívio** é aquele que não está sufocado pelos atritos que ocorrem dentro de nós, entre a sociedade e os seres humanos.
4. **Riso forçado** é aquele que se rir quase forçado
5. **Riso de alívio** é um riso liberal que se adquire por si só, um riso de felicidade.
6. **Riso flexível** é aquele que a gente ri por conta própria.
7. **Riso camaleão** é um riso camuflado, muda conforme o lugar onde ele está, pois existe lugar que se pode sorrir de uma forma e lugar que se pode sorrir de outra forma como no circo, o riso pode ser camuflado, do menino, do palhaço que, às vezes, faz rir e na verdade ele está triste.
8. **Riso triste e alegre** é aquele riso que todo mundo sorri, menos um menino. Todo dia o menino volta para o circo, o palhaço quer fazer ele rir, só que ele nunca ri. O palhaço se pergunta: Por que esse menino não ri? Todo mundo ri, só ele que não ri. E o menino estava lá todo dia. Um dia, o palhaço chorou... Na hora em que caiu a lágrima, o menino riu do palhaço, começou a rir dele.

## Cruzamento entre as ideias

### Ideias complementares

**As ideias 14 e 15 são complementares**, pois o **Riso meio ambiente** é um riso que não é urbano, que está fora do nosso espaço, do nosso cotidiano, é diferente do riso urbano, corre mais solto, tem liberdade e é menos poluído.

**As ideias 16, 18 e 19 são complementares**, pois o **Riso alívio flexível** é um riso liberal que se adquire por si só, que a

gente ri por conta própria, um riso de felicidade, que não está sufocado pelos atritos que ocorrem dentro de nós, entre a sociedade e os seres humanos.

### **O que pode o corpo na relação com o circo**

9. **O corpo celeste céu** tem poder, não teria um poder igual ao corpo do ser humano, é um **poder abstrato** que tem relação com o circo, de atuação, curiosidade.
10. **Corpo pirâmide** faz com que a alegria se espalhe quando a pessoa faz, o público que assiste gosta.
11. **Corpo pirâmide** quando supera desafios não é só ele que se torna alegre, a alegria contagia outras pessoas, faz a alegria do público. A alegria se espalha, não fica só na equipe que fez a pirâmide, mas todo mundo que está ali assistindo, vivendo aquele momento também sente.
12. Nesse momento do contorcionismo, **o corpo flexível árido** sente, fala, expressa o que sente.

### **CRUZAMENTO ENTRE AS IDEIAS**

#### **Ideias complementares**

**As ideias 23 e 24 são complementares**, pois o **Corpo pirâmide**, quando supera desafios, faz com que a alegria se espalhe, contagie outras pessoas, faz a alegria do público. A alegria se espalha, não fica só na equipe que fez a pirâmide, mas todo mundo que está ali assistindo, vivendo aquele momento também sente.

### **CARACTERÍSTICAS DO CORPO**

13. **O Corpo mímico** se expressa só com o olho e com o movimento. Quem está assistindo vai entender o que ele quer mostrar, o que ele quer fazer sem falar.
14. Mesmo sem falar, **o corpo mímico** é capaz de dizer o que sente o que quer expressar.

15. **Corpo pirâmide que carrega o outro corpo** precisa dos outros para poder se fortalecer, para poder se desenvolver.
16. Enquanto se está formando **o corpo pirâmide**, a gente nota que o público fica torcendo pra gente conseguir acertar, e isso faz com que a gente se una com eles também e essa força vai se unindo uma com a outra para a gente conseguir. Há uma troca.
17. **Corpo flexível árido** se caracteriza como a seca no Nordeste, o rio que está secando, tem partes rachadas, está com uma cor morta bonita que é feia, mas está misturada com o branco.
18. **Corpo flexível árido** dá uma sensação de figurino, de espetáculo.
19. **Corpo figurino** é gelatinoso, árido, no circo, na hora da contorção é flexível depois adquire rigidez.

### **Cruzamento entre as ideias**

#### **Ideias complementares**

**As ideias 26 e 27 são complementares**, pois o **corpo mímico** é capaz de dizer o que sente o que quer expressar só com o olho e com o movimento. Quem está assistindo vai entender o que ele quer mostrar, o que ele quer fazer mesmo sem falar.

#### **Ideias ambíguas**

A ideia 30 **é ambígua** porque o **Corpo flexível árido** tem uma cor morta que é bonita, mas também é feia.

### **Cena 5 – Depende de nós que o riso esteja no ar**

Desde o último encontro com meu grupo-pesquisador em setembro de 2013, para realização da análise coletiva de dados, que tentava (em vão!) combinar uma data para realizar

a contra-análise. Foram tantos contratempos, começou o mês de dezembro, com toda correria de final de ano, compromissos do grupo com trabalhos, festas de confraternização, enfim, chegou o período das férias letivas e aí foi que as coisas se complicaram ainda mais, um e outro menino do grupo sempre estava viajando. Até que resolvemos, eu e minha orientadora, realizar a qualificação sem ter feito a contra-análise, os prazos para a qualificação estavam se expirando e não poderíamos aguardar mais.

A qualificação, realizada no dia 17 de fevereiro de 2014, foi um momento extremamente rico para mim. Tive a oportunidade de ter em minha banca a participação das professoras Dr.<sup>a</sup> Antonia Edna do núcleo de Educação, Dr.<sup>a</sup> Pollyanna Jericó – do núcleo de artes da UFPI –, e o professor Dr. Sandro Soares, examinador externo, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), que muito contribuíram com suas sugestões para a melhoria do meu trabalho. Pessoas sensíveis, que com suas vastas experiências perceberam pontos que precisavam ser esclarecidos ou até abordados para tornar a leitura do texto e o entendimento da pesquisa melhor.

Costumam dizer que esse é o momento crucial do mestrado, não vou negar que a ansiedade tomou conta de mim nos dias que antecederam à qualificação. Ainda brinquei com alguns amigos que estava passando pela TPQ, a Tensão pré-qualificação, pois estava dormindo mal e passei uns dias ansiosa demais. Era uma segunda-feira e o dia começou bem cedo para mim. Pulei (literalmente!) da cama por volta das quatro horas da manhã. Fui para a sala e dei uma última revisada em meu texto e ensaiei a apresentação cronometrando o tempo em 20 minutos, pois desejava mesmo era ouvir as considerações dos examinadores sobre minha pesquisa. Acho que esse ensaio me fez bem. Fui objetiva. Consegui apresentar minha pesquisa

em pouco mais de quinze minutos. Por volta de nove horas lá estava eu, de frente para minha banca examinadora e orientadora. Após a apresentação, a Shara agradeceu a presença e disponibilidade de cada um e eles discutiram sobre a leitura do trabalho e expuseram suas contribuições.

Não posso dimensionar o quanto esses olhares contribuíram para a melhoria de minha pesquisa. Registro que, para mim, aquele momento foi de extrema riqueza e aprendizado. Em minha opinião deveria, tal qual no doutorado, ter mais de uma qualificação, isso daria ao pesquisador maior segurança. Foi isso que senti ao concluir minha qualificação. Segurança para concluir o que havia começado. Saí de lá extremamente grata pelos aprendizados e pelas contribuições recebidas. Precisava mobilizar-me para rever o texto e proceder com as alterações e sugestões da banca

Durante os meses de fevereiro, março e abril, retornei à escola de circo várias vezes para realizar a contra-análise com os copesquisadores. Muitas foram as idas e vindas ao local, ligações, e-mails e mensagens. Entretanto, não consegui realizar. Por fim, a escola de circo, que já vinha sofrendo inúmeras dificuldades, sofreu um arrombamento, e todos os equipamentos de uso do coletivo e demais objetos que compunham a escola de circo foram furtados.

Segundo Gilza, teria sido um ex-aluno quem arrombou e furtou os objetos. Essa situação já ocorrera outras vezes. Eles chegam e levam tudo, a escola se reestrutura e depois acontece tudo outra vez. Como há mais de um ano eles estão sem receber recursos para manter o projeto, dessa vez o ocorrido desestabilizou todo grupo. Na mensagem que recebi da Gilza, no dia 12 de março de 2014, falando do furto, ela diz que o sonho foi jogado no chão: “Olá, Dilma, hoje a notícia não é boa. Um ladrão entrou na casa do movimento e levou tudo que pôde, inclusive

as portas da casa a da frente, a de trás, a do banheiro e outras, eu vi literalmente o sonho jogado no chão, tudo remexido”.

Depois que recebi a mensagem, liguei para ela e conversamos por quase meia hora, ela desabafou, falou da situação da escola e sobre os sentimentos de todos, combinei de ir até lá no sábado seguinte, para conversarmos e pensarmos em alguma coisa juntos. Fiquei lembrando os relatos dos copesquisadores, na fala deles há, em alguns momentos, um alerta para esses problemas, como podemos verificar nas ideias 39, 40 e 41:

[...] Aqui na escola, tem momentos que são coloridos, momentos alegres e depois há momentos em que as coisas vão como que morrendo.

A realidade do circo é diferente da realidade da vida, eu falo do palhaço, da alegria, do sorriso e do colorido, de estar alegrando as pessoas. Isso é o lado bom. Eu poderia dizer que é o riso colorido.

E o outro lado, é ver a realidade nesse bairro, com esses meninos, é fazer um trabalho que não está tendo apoio, aí é o lado triste da história. Um riso morto. Riso morto é como estar parado.

Os copesquisadores exprimiram o que sentem nos momentos em que as ações do projeto sofrem restrições. Em sua maioria, os projetos sociais e culturais sobrevivem de recursos públicos, como citei no Ato II, e a Escola de Circo Pé de Moque tem passado por inúmeras dificuldades, e, embora sem recursos para manter as atividades, continuavam mantendo os encontros semanais com as crianças e os jovens da comunidade. Com esse furto, as dificuldades seriam aumentadas. No domingo, dia 16 de março fui à casa da Gilza. Trechos de meu diário de itinerância traduzem o que ouvi e senti.

Teresina, 16 de março de 2014

*Diário de Itinerância*

Hoje é domingo, ainda assim, levantei cedo, arrumei a mesa do café e me preparei para ir à casa de Gilza. De onde moro, na zona leste, até o Parque Piauí, na zona Sul é um bom pedaço de chão... Quando cheguei lá, por volta das nove horas, o Vinícius estava dando banho de mangueira nas crianças e estava uma algazarra. Gilza havia viajado, só estavam na casa ele, o Ravel e as crianças. Sentei na área da garagem, e começamos a conversar. Vinícius me contou como tudo aconteceu, disse que haviam entrado pelo muro que cerca os fundos da escola. O muro tem ao fundo um terreno baldio, segundo ele os moleques abriram um buraco no muro, invadiram o espaço e levaram tudo que puderam. Fizeram um limpa, tiraram as portas da frente e do fundo, a placa de identificação do projeto que era feita de alumínio, pegaram as claves, os monociclos, cadeira, mesas, colchões e até as torneiras do bebedouro. Falou que a escola ficou só o oco, e que estava tudo aberto. Que já houve furto outras vezes, mas que geralmente eles não faziam denúncia, pois levavam poucas coisas, dessa vez ele e o César resolveram ir à polícia... Segundo Vinícius, a Gilza não concorda muito, mas eles a convenceram a dar queixa, afirmou, ainda, que o César descobriu quem foi, perguntando por aqui e ali, descobriu tudo, já estavam vendendo as coisas que pegaram lá na escola e um dos suspeitos é um ex-aluno da Escola, ele está usando crack, saiu do projeto, rouba e vende por qualquer coisa. Falei que sentia muito, que se pudesse fazer alguma coisa para ajudar... Conversamos mais um pouco sobre outras coisas e então resolvi ir embora. Saí de lá com um pesar imenso. Já

estava me sentindo desanimada pelas tentativas frustradas de encontros, agora então é que as coisas iriam se complicar. Se tinham levado tudo, iria ser difícil reunir o grupo na escola sem ter equipamentos para as aulas.

No sábado, dia 22, liguei para Gilza e fui encontrá-la. Ela contou que o César e o Wallisson estavam se revezando para dormir na escola de Circo, que haviam colocado as portas da frente e do fundo, e que estavam vendo a possibilidade de alguém ir morar lá para não depredarem. Tornou a falar da tristeza que estava sentindo, do quanto o projeto representa para ela, que são mais de 15 anos de dedicação, mas que ultimamente parece que está “dando murro em ponta de faca”. Queixou-se da falta de apoio para projetos sociais e disse que dessa vez achava que ia mesmo acabar. Não sabia o que fazer ou falar. Despedi-me, combinamos de manter contato e marcar um encontro, eu, ela, Wallisson e o César. Apesar de todos esses problemas, meu pensamento se centrava na contra-análise, não sabia como, mas tinha que ouvir o grupo sobre minhas análises.

Desde então, minhas tentativas para reunir o grupo, ou, pelo menos dois ou três dos copesquisadores foi frustrada, o que me levou a abrir mão da contra-análise e concluir a pesquisa com a análise dos dados produzidos realizados por mim. Tantos percalços só fizeram fortalecer meu desejo de entender como, em meio à tantos não, à tantos contratempos, os jovens que participam do projeto se afirmam e dizem: “sim!”. Sim à vida, sim à arte, sim ao corpo e ao riso.

Durante toda pesquisa, mobilizei esforços para que os objetivos propostos fossem alcançados, assim, embora sem a contra-análise dos copesquisadores, busco, nos dados produzidos, aguçar minha percepção e fazer ligações entre os vários

sentidos das categorias que foram mapeadas na análise classificatória, como afirma Gauthier (2012. p. 96,97) “[...] nós facilitadores devemos afinar nossa sensibilidade à percepção do que é estranho nesses dados e, logo, nos problemas e confetos gerados [...] tornando estranho o familiar, e familiar o estranho...”. Esse momento, chamado na Sociopoética de estudos transversais, é para Gauthier, (2012. p. 96) “[...] o momento onde se liga o que a análise opôs. Obriga-se a pensar junto o que era oposto”. Devo confessar que para mim não foi um momento fácil! Tive imensa dificuldade em perceber o “estranho” dos dados e a relação entre eles. Nesse momento, contei com a colaboração de minha amiga Conceição Souza, que abrindo mão de seu tempo, passou todo um dia comigo e com minha orientadora que, por telefone, nos incentivava dialogando e propondo “invenções” para que traduzíssemos os problemas e confetos gerados em um texto transversal. Por fim, após muito pensar, escrevemos dois contos, intitulados: “A dança das cores” e “Corporeidades em minidesfile no Picadeiro do Circo: educação de risos em movimento!”.

O conto “A dança das cores” adveio dos estudos da análise classificatória da técnica **COR**pogesto**AÇÃO**, ei-lo:

### **A dança das cores**

Moleca era uma professora muito maluquinha. Um dia, vestiu-se com as cores do céu e saiu a passear, subiu as linhas do arco multicolorido, porque queria brincar em um enorme escorregador. Subiu, subiu e lá do alto escorregou, enquanto escorregava tomou emprestado os potes de tinta do arco-íris, para colorir os lugares por onde passou. A cada passo deixava um rastro de cor. E sabe onde ela foi parar? No circo.

O circo estava vazio. Depois, um a um, foi chegando toda trupe circense. Moleca deu a cada um o nome de uma cor: Amarelo, Vermelho, Laranja, Verde, Azul, Anil e Violeta. Fizeram uma

festa e a dança das cores. Cada cor tinha um som e o som cobria o circo de cores, melodia e vida. Tinha som claro, som forte, som suave e eles dançavam ao ritmo de cada cor – som. A dança desarrumou o arco-íris, criando uma mistura de cores. Nesse mix matizado, ficou tudo melado, liso e escorregadio, permitindo que vivessem experiências como a **diversos sentimentos dúvida** que é aquela experiência em que não se sabe muito bem o que vai acontecer, pensa uma coisa e não é, pois quando estava misturando a tinta, desmanchou o colorido com o pé e ficou tudo liso, porque estava flutuando na alegria, deslizando lá no arco-íris.

E, assim, tudo foi ficando junto e misturado, azul, anil, vermelho, laranja, violeta, amarelo, tinta, pés, braços e mãos. Moleca observou que para alguns o corpo misturado com o dos outros fica mais forte, mas ágil, mais resistente e consegue levantar pessoas que pesam só com a união das forças, pois o corpo tem força com a união de todos. Entretanto, ela percebeu que o Vermelho não queria ficar ali, divergindo da opinião dos outros, pois, para ele, apesar de ter união e de não ter mais individualismo, o corpo quer sair, pular fora.

Por sua vez, surge o corpo que, ao mesmo tempo, que quer sair da experiência de viver misturado, mas também quer ficar, porque sozinho não é legal, sente-se acuado e o medo prevalece, assim como o Amarelo, que se sentiu impotente e teve vontade de sair, queria ver outra coisa, estava achando chato, não estava mais a fim daquele mela-mela. Para ampliar a contradição, Laranja se manifestou e ampliou a discussão, porque ao mesmo tempo em que ele achou a experiência chata, em outra hora achou bom porque estava no meio do grupo. Moleca, às vezes, sentia-se assim também, ora queria muito uma coisa, mas ao mesmo tempo não queria, sentia um pouco de insegurança em fazer algo sozinha, quase sempre fazer as coisas em grupo é melhor.

Naquela dança, o Azul e o Anil viveram também a **experiência diversos sentimentos medo- diversão** que é a experiência em que o corpo sente primeiro uma sensação de insegurança- medo e depois se transforma em outra sensação prazerosa até se tornar uma diversão. Que coisa interessante, pensou Moleca, essa experiência que transforma a insegurança-medo em diversão!

Moleca, então, percebeu que os outros continuaram deslizando nas ondas cinza, fazendo vários movimentos com o **corpo deslizante no circo** que é aquele corpo levado pela situação, seja em movimentações bacanas e alegres ou em situações chatas e ruins. De modo contrário, o **corpo riso interligado** não é levado pela situação, pois ele sorri em qualquer situação: se o deslize é favorável, ele ri; e quando o corpo cai e a dor passa, sorri de novo.

Assim, **deslizando na educação**, o corpo fica sem controle no qual quem manda é a situação, é a força, é o jeito como a experiência vai acontecendo. Mas a trupe de cores não pensa igual! E, de modo oposto, outra cor falou: o **corpo controlado** é aquele que consegue se sair bem, resolver as coisas, movimentar-se e fazer as coisas em dias ruins e em dias bons, perde o medo de deslizar porque tem o controle da situação.

E o céu, com o arco-íris desorganizado e bagunçado, ficou bonito pra chover. A chuva desabou e diluiu as cores, misturando-as. Foi aí que tudo ficou cinza! Moleca viu tudo com o olhar cinza: as mãos, os pés, as árvores, as pessoas. Todos que passavam por ela estavam vestidos de cinza. Ficou encabulada com o que via. Estranhou o sumiço das cores.

Moleca adorava a chuva! Mas estava tudo tão estranho, cinza! Deslizando, viu Violeta tentando se equilibrar e cair, mas depressa levantou, tentou se equilibrar e caiu de novo. Moleca ofereceu ajuda ao que Violeta respondeu: Deixe! Deixe estar, eu já caí outras vezes, sei cair e levantar! Meu corpo já acostumou a viver assim, entre a emoção do medo e da alegria. No circo depois que a gente aprende uma coisa, não esquece mais. O corpo lembra tudo, tem uma memória boa.

A chuva diminuiu e as ondas foram baixando trazendo todos para um grande buraco gelatinoso. Quando todos estavam lá, viveram **diversos sentimentos união** que é a experiência de união grande, com todo mundo fazendo a mesma coisa.

Vermelho, então, convidou todo mundo para se juntar a ele e organizar aquela bagunça, mas quanto mais eles tentavam organizar, mais ficava bagunçado e todos riam muito. Parecia que tudo estava ficando ainda mais confuso e desarrumado. Foi então que o Laranja falou que o **Corpo todo sujo brincando junto com os amigos** tem a ver com o riso porque o

riso é melhor quando junto com todo mundo, porque tem mais autoestima e tem a ver com alegria, tristeza, medo e coragem. O Verde logo se manifestou: Vamos sorrir, dançar! Pois o lado triste da vida é o riso morto, o riso parado. E diferentemente o Azul afirmava que o lado bom da vida é o riso colorido, alegre. No meio dessa bagunça, desordem generalizada, corpos pra todo lado, vidas matizadas, Moleca, então, olhou para o que se configurava da mistura das cores no pano que em cinza se transformara. Coisa linda de se ver, o mix de cores mil, naquela tela gigante, o cinza incorporou a vida, em toda a paisagem da pele do corpo.

E foi assim que Moleca descobriu, meio hipnotizada, que o cinza é feito da mistura de todas as cores.

Então, ela chamou seus amigos e falou: Vamos deixar como está! O cinza dá vida às cores porque a beleza do céu cinzento traz a chuva, que transforma tudo: o verde, o amarelo, o laranja, o vermelho, o azul, o anil e o violeta em todas as suas nuances. E podem acreditar: por baixo do manto cinza tem guardado um arco-íris de risos nos corpos da trupe do circo!

O outro conto é proveniente dos estudos da técnica Palimpsesto do riso, e o intitulei de “Corporeidades em minidesfile no Picadeiro do Circo: educação de risos em movimento”:

### **Corporeidades em minidesfile no Picadeiro do Circo: educação de risos em movimento!**

Moleca e seus amigos haviam passado por várias experiências, dançaram a dança das cores, tomaram banho de chuva, deslizaram em ondas de cor cinza até caírem em um buraco gelatinoso que os levou a outro mundo.

Parecia surreal, pensou Moleca! O dia havia começado tão bem... Lembrou-se de como havia escorregado no arco-íris. Do encontro com a trupe do circo e de como tudo havia terminado. Agora eles estavam ali, só Deus sabe onde. Um lugar estranho. Ainda bem que estavam juntos! Chamou os amigos e falou:

– Não vamos ficar aqui parados, não é? Vamos explorar este lugar.

E saíram todos. Encontraram, no meio do caminho, um coelho falante, com uma cartola enorme que quase lhe cobria os olhos. Foi ele quem iniciou a conversa;

– Bom dia trupe! Estávamos ansiosos, esperando a chegada de vocês! E dando, uma volta, gritou sobre os ombros;

– Vamos, vamos depressa, o espetáculo vai começar!

A trupe ficou sem entender nada, mas resolveram segui-lo, afinal não tinham mesmo outra opção. Chegaram num grande picadeiro onde havia várias pessoas sentadas ao redor, acomodaram-se também, pois o espetáculo estava sendo anunciado. Um Burro Falante era o Mestre de Cerimônia. Com voz de trovão, anunciava vários corpos de artistas que desfilarão na apresentação inicial. O primeiro a ser apresentado foi um corpo bem estranho, ambíguo. Burro Falante anunciou: “Entra na passarela e desfila o **corpo-deserto-preto**, que ao mesmo tempo em que é um corpo que não é nada, também é a junção de todas as cores”. O Mestre de Cerimônia ficou perplexo com esse corpo. Cada vez mais empolgado, Burro Falante chama ao picadeiro outro corpo: o enigmático **Corpo figurino gelatinoso nordeste**, que é aquele corpo que ora é gelatinoso e flexível na contorção e ora também é árido. Quanta confusão num corpo só! E para complicar ainda mais, outro corpo ambíguo apareceu e o Mestre de Cerimônia anunciou: Na passarela, o **Corpo Flexível Árido**, aquele que tem uma cor morta que é bonita, mas que também é feia. Que estranho é este corpo, disse Burro Falante.

Logo atrás, estava o **Corpo mímico**, aquele que é capaz de se expressar só com o olho e com o movimento. Quem está assistindo vai entender o que ele quer mostrar, o que ele quer fazer sem falar. Mesmo sem falar, **ele** é capaz de dizer o que sente o que quer expressar. E a todo instante, ele tentava manobras radicais, exibindo-se para o público. Que corpo potente, pensou Burro Falante.

Em seguida, animado, Burro Falante apresenta o todo potente **Corpo pirâmide do circo**, que é o corpo que forma um corpo só feito pelo contato humano de pessoas em conjunto na pirâmide humana. E, para surpresa de todos, sobe no picadeiro o desdobramento de outros corpos pirâmides numa multiplicidade sem fim! Na sequência, anuncia o Burro Falante, entra

o **Corpo pirâmide escorpião**, que é o corpo do centro que segura o corpo todo da pirâmide. E para delírio da plateia, foi criado de modo diferente do anterior o **corpo pirâmide que carrega outro corpo**, que é o corpo de uma mulher que carrega um menino no braço enrolado em um pano.

Moleca ficou sem entender, ela que pensava que o corpo pirâmide do circo precisava ser forte para sustentar outros corpos ouviu dizer que, para se desenvolver ele precisava dos outros. De repente, rufaram os tambores, a plateia pensou que todos os corpos pirâmides haviam acabado de desfilar. Mas que nada, eis que entra na passarela majestosamente outro **Corpo pirâmide**, aquele que quando supera desafios faz com que a alegria se espalhe, contagie outras pessoas, não fique só na equipe que fez a pirâmide, mas todo mundo que está ali assistindo, vivendo aquele momento, também sente. Ele faz a alegria do público. “Que corpo potente!”, falou Burro Falante. Com a apresentação do **Corpo pirâmide**, a alegria se espalhou, tomou conta do lugar. Todos riam muito, davam gargalhadas sem fim. Foi então que Moleca percebeu que eles não riam igual. Tinha vários tipos de risos entre eles. No meio das gargalhadas, Burro Falante anunciou e ela conheceu o **Riso meio ambiente**, que é um riso que não é urbano, que está fora do nosso espaço, do nosso cotidiano, que corre mais solto, tem liberdade e é menos poluído.

O Mestre, animado com a diversidade de risos, anunciou outro riso diferente do anterior: “Na passarela, entra o **Riso alívio flexível**, que é um riso liberal que se adquire por si só, que faz ri por conta própria, um riso de felicidade, que não está sufocado pelos atritos que ocorrem dentro de nós, entre a sociedade e os seres humanos. Este riso é uma linha de fuga aos problemas vividos. É um riso alívio flexível frente aos atritos que sufocam o corpo. É um riso grito de liberdade!”

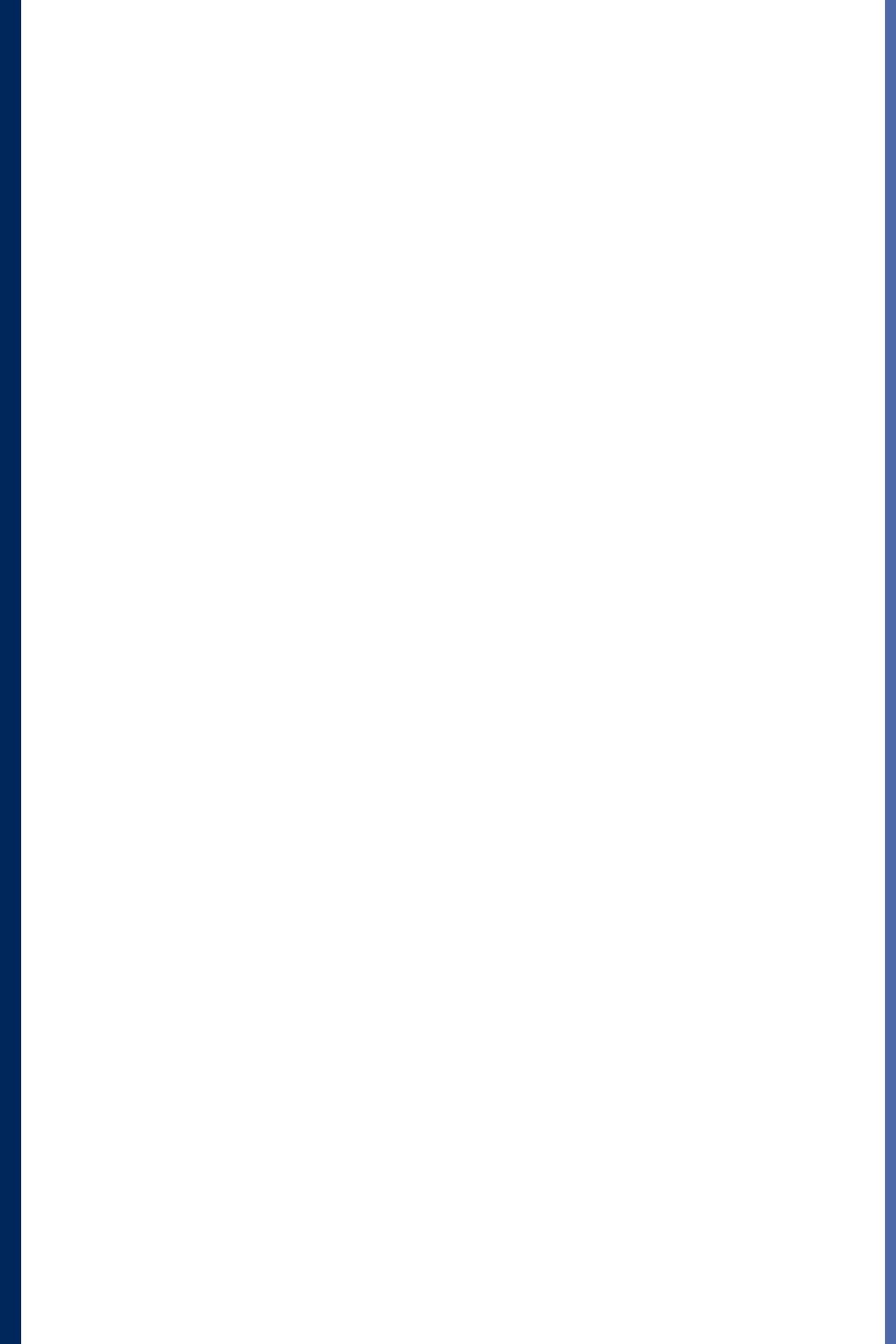
Em meio às gargalhadas, entre as misturas de risos, havia o **Riso Camaleão**, que é um riso camuflado, que muda conforme o lugar onde está, pois existe lugar que se pode sorrir de uma forma e lugar que se pode sorrir de outra forma. Entre tantos risos, um pano cinza desceu no picadeiro do circo e cobriu todos os que ali estavam. E, como num passe de mágica, descobriram que o manto cinza era o vazio causado por

múltiplos sons de cores misturadas. Que maravilha! Este vazio criador fez ver uma trilha. Moleca e seus amigos resolvem sair dali e seguiram a trilha inventada. Sabe o que encontram lá no fim?

Para mim, diz o Burro Falante, lá no fim há um enorme escorregador feito de arco-íris! E para você? Entre na história e invente o seu fim...

Os textos servem de base para que o leitor possa acompanhar como os articulei transversalmente no momento filosófico, cartografando as linhas do pensamento do grupo de jovens circenses.

São muitas as dificuldades de se realizar uma pesquisa com um grupo como esse, embora tenham uma sede e um espaço onde as atividades se realizam, os encontros foram se tornando, ao longo da pesquisa, cada vez mais raros. Depois do arrombamento não houve mais encontros com os jovens na Escola de Circo Pé de Moleque: as atividades cessaram. Ainda insisto em vê-los, em saber da escola de Circo, das ações, do que pode e precisa ser feito para que a escola renasça. Assim, mais uma vez, tive que me desterritorializar e (re)territorializar para concluir minha pesquisa. No Ato seguinte, trarei, à luz dos teóricos estudados, os principais problemas e confetos surgidos.



ATO VI  
ATO FILOSÓFICO – LUZES NA RIBALTA

*Jamais interprete, experimente...*  
(GILLES DELEUZE)

Demorei dias para escolher o título deste ato. Até que me veio à mente a lembrança de um espetáculo que assisti há muito tempo, no Circo do Beto Carrero: era uma cena em que um cavaleiro, visualizado só em sombras, adentrava o palco, rasgando uma cortina, e se mostrava montado em um belo cavalo negro. Antes dessa apresentação, todas as luzes acesas da plateia se apagaram e ficaram apenas as luzes da Ribalta (aquela fileira de luzes ou refletores que fica na frente do palco no chão), os focos das luzes estavam todos voltados para ele. A expectativa gerada em torno do que aconteceria dali por diante fez toda plateia silenciar, foram momentos de tensão, de expectativa e de medo. Acho que foi mais ou menos assim que me senti nos últimos meses. Depois da qualificação, caí em um estado de inércia, quase doentia... Meu corpo todo silenciou, adormeceu, olhava para aquele monte de papel sobre minha mesa, relatos, dados produzidos e um monte de livros e o sentimento de impotência tomava conta de mim. Eis-me saindo das sombras, rasgando as cortinas, pensando e problematizando, como diz a epígrafe, não interpretando, mas experimentando, tentando por um pouco de luz neste texto, trazendo a vistas os pensamentos filosóficos de jovens circenses. Colocando em cena os confetos produzidos sobre a relação entre o riso e o corpo.

Deleuze afirma que

[...] pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento. E, primeiramente, considerando-se o saber como problema, pensar é ver e é falar, mas pensar se faz no entremeio,

no interstício ou na disjunção do ver e do falar. É, a cada vez, inventar o entrelaçamento, **lançar uma flecha de um contra o alvo do outro, fazer brilhar um clarão de luz nas palavras, fazer ouvir um grito nas coisas visíveis**. Pensar é fazer com que o ver atinja seu limite próprio, e o falar atinja o seu, de tal forma que os dois estejam no limite comum que os relaciona um ao outro separando-os. (DELEUZE, 1998, p. 124, grifos meus).

Poderá esta pesquisa lançar, como uma flecha ao alvo, olhares sobre uma nova prática educativa, uma nova pedagogia? Ou quem saber fazer ouvir o grito que ecoa de nossas escolas? Não há nesta pesquisa a pretensão de apontar uma reestruturação de nosso sistema educacional, mas de propor outro “pensar sobre” a importância do movimento, do riso e do corpo para o aprender. Para tanto, farei uso dos pensamentos filosóficos, aqui denominados confetos, produzidos/criados pelos copesquisadores – esses pensamentos são “verdades” provisórias –, para fazer dialogar, como afirma Gauthier,

Nenhuma teoria nem mito desvelará a verdade ou o sentido escondido da verdade pesquisada. Não somos os portadores da luz, frente à escuridão da vida. Experimentamos nossas “verdades” provisórias com as “verdades” de outros, costuramos sentidos heterogêneos, descobrimos novas perguntas, inventamos novos conceitos, que inquietarão, ou não os leitores e leitoras, lhes dando, ou não, vontade de dialogar criticamente conosco, de transformar a realidade a partir dos nossos resultados ou de pesquisar mais, até **contra** nós. (GAUTHIER, 1999, p. 39, grifo do autor).

Para Deleuze e Guattari (1992, p. 13-14), “[...] os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo

à sua maneira [...]”, assim a tarefa da Filosofia é necessariamente criativa. Segundo eles, “[...] o filósofo é amigo do conceito, ele é conceito em potência”. Gallo (2008, p. 43) afirma que o conceito é “[...] algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo, destas condições. [...] é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar”. Nesse sentido, entendo que,

Os conceitos criados na Sociopoética são sempre perpassados de afetos, resultado das intensidades que percorrem os corpos e da fusão entre arte e filosofia. São, portanto, um misto de emoção, razão, sensação, intuição, não consciente [...] são mais do que enunciados intelectuais, são a expressão de experiências coletivas que implicam o corpo sensível, portanto, uma forma potente de pensamento que não se limita à razão [...] podem ser poéticos e/ou metafóricos, miscigenados, interferenciais. Geralmente, anarquizam referências prévias. (PETIT ; ADAD, 2009, p. 5).

A técnica CORpogestoAÇÃO e seu desdobramento, Pa-  
limpsesto do Riso, favoreceram a criação de múltiplos confetos sobre o tema-gerador. Penso que os conceitos são criados em meio a um problema e, posteriormente, tenta-se respondê-lo, ou seja, toma algo que brota da realidade, para fazê-la compreensível. Assim, os jovens, ao criarem confetos a partir das experiências coletivas, vivenciadas na oficina de produção de dados, romperam com pensamentos que estavam cristalizados, fazendo surgir novas variações, vibrações, multiplicando possibilidades. Para Deleuze (1992, p. 31),

Os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de

corresponder. Não há nenhuma razão para que os conceitos se sigam. Os conceitos, como totalidades fragmentárias, não são sequer os pedaços de um quebra-cabeça, pois seus contornos irregulares não se correspondem. Eles formam um muro, mas é um muro de pedras secas e, se tudo é tomado conjuntamente, é por caminhos divergentes. Mesmo as pontes, de um conceito a um outro, são ainda encruzilhadas, ou desvios que não circunscrevem nenhum conjunto discursivo. São pontes moventes. Desse ponto de vista, não é errado considerar que a Filosofia está em estado de perpétua digressão ou digressividade.

Dessa forma, como afirma Gallo (2008, p.43) “[...] o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar”. Os copesquisadores fizeram emergir ideias e conceitos próprios, exprimiram seus sentimentos, medos, angústias e alegrias, puseram-se a pensar; saberes e devires que os colocaram em movimento. A análise classificatória me levou a algumas categorias, todas tomando o corpo como início. Para Nietzsche (2013 p. 42), o essencial é tomar o corpo como ponto de partida e fazer dele o fio condutor, em “Assim falava Zarastustra”, no “Discurso dos desprezadores do corpo”, o filósofo concebe o corpo como “[...] uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz”. Concordo que o corpo é essa multiplicidade de impulsos que lutam entre si por mais potência. O corpo é um agir sobre, é ação, movimento, nômade, inconstante, e não sendo fixo, substancial, o corpo é um fazer-se corpo.

Na categoria “O que pode o corpo com o riso”, os copesquisadores criaram o confeto

**Corpo riso interligado**, que são corpos presentes em uma só unidade. É tudo uma coisa só, pois na hora em que o corpo

desliza e não cai, acaba sorrindo, porque o deslize foi favorável, foi do jeito que você queria. Mas quando o corpo cai e a dor passa, sorri de novo, porque a queda também é engraçada e **todos foram movimentos do corpo no deslize que não sabia para onde ia.** (Grifos meus).

Outros dois confetos complementam as ideias anteriores de aprender no deslize, quais sejam: **Corpo deslizando na educação** e o **Corpo deslizando no circo.** Sobre o **corpo deslizando na educação**, os jovens dizem que é

[...] um corpo sem controle, o professor pensa que tem o controle da situação, mas não tem, só tem controle parcial sobre a educação do aluno, o resto, o que manda é a situação, é a força, é o jeito como vai acontecendo; por sua vez, o **Corpo deslizando no circo** é o corpo que pensa que tem o controle e também é levado pela situação, quando está numa movimentação bacana, alegre, ele é levado por essa situação, mas quando está em uma situação chata, ruim, o corpo também é levado pela sensação chata e ruim. (Grifos meus).

Posso inferir nesses confetos, dizendo que o principal problema que os permeiam consiste no domínio da aprendizagem, no aprender com o riso sem ter absoluto controle da situação, deixando as coisas acontecerem, sem ansiedade. Esses corpos deslizando na educação e no circo nos fazem pensar no espaço liso, teorizado por Deleuze e Guattari (1997) ao falar do nômade, de existência livre e que vive o movimento do corpo conforme a situação e não por códigos pré-estabelecidos. Para esses autores, o espaço liso é o lugar dos fluxos, dos livres movimentos, da turbulência, do devir (não há nada de “pré-figurado” nele). É onde desliza o corpo nômade.

Nesse sentido, o deslizar na educação com o riso no circo aponta modos de educar em que o aprender se faz com o movimento, diferente da disciplina e do regulamento rígidos tão próprios da educação que acontece nos bancos escolares de

nossas instituições de ensino, estruturas estriadas, com caminhos já demarcados, com rotas e planos prontos. Para Deleuze, o espaço estriado é uma grade que admite apenas movimentos pré-definidos. Nessa perspectiva, o nosso currículo, também conhecido como “grade curricular”, tem instituído rotas, planos, limites. A grade separa, estabelece espaço, restringe, demarca, fixa. Segundo Corazza (2013), um currículo-codificado, que nos captura, sitia, harmoniza e impõe limites.

Pensando o currículo como práxis, expressão da função socializadora e cultural da educação, e como meio para a formação de atitudes, comportamentos e valores éticos sociais, e ainda, partindo do princípio que o currículo (embora com movimentos pré-definidos) não é estático, e que em meio as esses movimentos, mesmo que imperceptíveis, encontram-se possíveis linhas de fuga, que penetram rachas, fendas, dobras, poros. Senti-me provocada pela pergunta de Corazza (2013), ao propor pensar um currículo nômade:

Como criar, para si, um Currículo-Clandestino que desenvolva, no campo curricular, um novo espaço de pensar? Como abrir nossos poros e criar novas sensibilidades, que nos deem condições de possibilidades para acompanhar os movimentos imperceptíveis e intempestivos de currículos fortemente codificados? (CORAZZA, 2013, p. 33).

A autora responde ao questionamento e propõe pensar o Currículo-Aprendente, aquele que

[...] não sabe direito como alguém aprende; só sabe que não é por assimilação de conteúdos, nem por faculdades inatas, ideias *a priori*, elementos transcendentais. Ao juntar o pensar, o aprender e o viver, procura tornar o pensamento possível outra vez, pois acredita que, assim,

pode retirar o pensar da sua imobilidade e separação da vida. [...], é um Currículo-que-aprende-ao-mesmo-tempo-em-que-ensina, a partir da questão ‘O que é pensar?’ – que só acontece na imanência absoluta, na criação de novidades e na vida ativa. Currículo Vitalista, dotado de vida com luz própria e de produtividade híbrida, rizomática, que dá saltos, faz desembocaduras, passagens e desvios... (CORAZZA, 2013, p. 31).

O confeto **Corpo deslizando na educação** tem estreita ligação com as discussões sobre escola disciplinar, sobre currículo e com as linhas de fuga que os alunos encontram. No artigo, “Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?”, o professor Veiga-Neto (2000, p. 1) faz interessantes reflexões acerca do papel da escola como instituição disciplinar. Ele sublinha que Kant talvez tenha sido o primeiro teórico a caracterizar formalmente a escola como a principal instituição responsável pelo disciplinamento das crianças, como segue:

Enviam-se **em primeiro lugar** as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente **sentadas** e a observar **pontualmente** o que se lhes ordena. (KANT *apud* VEIGA-NETO, 2000, grifos meus).

O autor continua suas reflexões e aponta ainda que

[...] talvez tenha sido Kant, o primeiro a caracterizar, formalmente, a escola moderna como instituição envolvida no disciplinamento dos corpos, em especial no que concerne aos usos que tais corpos fazem do espaço – denotado pela palavra **sentadas** – e do tempo – denotado pela palavra **pontualmente**. (VEIGA-NETO, 2000, grifos do autor)

Apoiando-se nas teorias foucaultianas, Veiga-Neto (2000) defende a ideia de que, de fato, a escola representou esse papel. O autor aponta que a escola moderna, com instrumentos relativamente simples, mas de grande eficiência no processo de transformação dos corpos, consegue produzir corpos controlados, dóceis. Mas o que percebo no confeto **corpo deslizando na educação** é que, ao problematizar esse controle, o grupo indica certas resistências ao poder, tendo em vista que os alunos conseguem escapar, pois o professor pensa que tem o controle da situação, mas não tem, só tem controle parcial sobre a educação do aluno, o resto, o que manda é a situação, é a força, é o jeito como vai acontecendo. Isso realça as resistências, as linhas de fuga, um rizoma que confunde, desvia caminhos, que escapa da tentativa disciplinadora.

Willis (1991) aborda, através de uma pesquisa realizada com um grupo de adolescentes, que muitas vezes eles rejeitam os valores escolares e o trabalho intelectual fazendo uma escolha voluntária dos papéis em que vão se colocar na sociedade. E, contrapondo a teoria de reprodução social da escola (que projeta a escola como ativa e o aluno como sujeito passivo), aponta para uma teoria escolar de resistência, na qual o aluno é entendido como um sujeito que tem um posicionamento frente ao processo educativo. Para o autor, não há uma reprodução total, pois os alunos consentem e participam desse processo. Ao falar sobre a cultura contraescolar, afirma que essa se dá no grupo, vez que sozinho é “[...] impossível formar-se uma cultura distintiva.” (WILLIS, 1991, p. 38). Segundo ele, a cultura contraescolar estabelece pontos que se assemelham a cultura operária – a cultura do chão de fábrica, como, “habilidade”, “destreza” e “confiança” (WILLIS, 1991, p. 74).

Assim, ao pressupor que para todo ensino corresponde uma aprendizagem, esquecemos que aprender, “[...] está para

alguém que procura, mesmo que não saiba o quê, e para alguém que encontra, mesmo que não seja algo que tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle.” (GALLO, 2008, p. 66).

Logo, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, é preciso que nós educadores suscitemos acontecimentos que se abram em possibilidades de aprendizagens, espaços lisos, deslizantes, que viabilizem novas conexões, que nos coloque sempre no meio, no entre. Um currículo que não proponha caminhos, mas proponha projetos abertos, com muitas entradas possíveis, em que haja uma conexão entre os alunos, entre o professor e os alunos, entre professores e professores, um rizoma, que se entrelaça, formando esse novo complexo. Um Currículo-Aventureiro, como nos propõe Corazza (2013 p. 32), que “[...] não propõe gestos a serem reproduzidos ou conteúdos a serem reconhecidos; nunca diz – ‘Faça como eu faço!’, mas convida: – ‘Venha, faça comigo!’, encadeando sensibilidade, intuição e pensamento”. Um currículo espaço/território aberto, sem grades, no qual elementos em conexão com outros conduza a desvios, rotas não traçadas, incite novas buscas e novos encontros, que, sobretudo, não imponha caminhos, mas dê ao aluno/aprendente opções.

Esse conceito me leva a pensar no cotidiano da escola, nas vivências, nos desvios dos processos lineares, pré-codificados, e nas bifurcações que se tecem no descuido das estruturas prontas, apontando formas de aprendizagens que se configuram a partir das linhas de fuga. Recordo uma passagem da animação “Alice no País das Maravilhas”, adaptado de obra homônima de Lewis Carrol, em que Alice está caminhando pela floresta até que chega numa encruzilhada, onde inúmeros caminhos se apresentam. São vários trechos, estradinhas, placas de orientação e uma menina indecisa sem saber muito

bem para onde ir. Então, surge o gato, irônico e misterioso e pergunta para Alice se pode ajudá-la, ao que ela responde: “Eu só queria saber que caminho tomar”. “Ah! Isso depende do lugar aonde quer ir”, diz o Gato. Para Alice, o que importava era ter múltiplos caminhos, múltiplas entradas, múltiplas escolhas, não importava aonde ir, mas ter a opção de tomar um caminho, mesmo que esses caminhos a levassem a nenhum lugar. É isso parece contrário a toda ordem. Não saber o que vai acontecer, ou que caminho tomar, é desviar-se de um plano, de um método, é sujeitar-se ao inesperado, é deixar-se levar pela situação, coisa que infringe nosso modelo educacional.

Outro ponto importante nesses confetos é o aprender com as quedas, com os deslizos, com o erro e com a incerteza, que são favoráveis à aprendizagem. Como afirma Morin (2001, p. 59), “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”. O autor sugere que é necessário ensinar estratégias através das quais as pessoas possam enfrentar o inesperado, o incerto, os imprevistos. Nesse caso, o papel da educação seria o de fazer as pessoas aprenderem a lidar com as dificuldades. Percebo que no circo, tanto os resultados considerados comumente positivos quanto os negativos, como a queda e a incerteza, levam ao riso, mostrando outro jeito de aprender, de educar o corpo.

As ideias sobre o aprender sem o controle da situação produz a **Experiência diversos sentimentos dúvida**, que é a experiência em que não se sabe muito bem o que vai acontecer, pensa uma coisa e não é; complementar a essa, temos a **Experiência diversos sentimentos medo-diversão** que é aquela em que o corpo primeiro tem uma sensação de insegurança, que é o medo, depois se transforma em outra sensação, prazerosa, até se tornar uma diversão. Esses confetos sobre viver a experiência, levam-nos a Larrosa (2002) que a entende como

contextual, finita, desordenada, imprevisível, incalculável, daquilo que passa e toca, da singularidade do vivido pelo sujeito que não está no plano do inteligível, racional, lógico, universalizável, mas uma experiência que requer:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 5).

Colocar-se como sujeito de experiência, viver a experiência, deixar-se tocar, ser marcado é expor-se, é arriscar-se, é entregar-se, é sair do automatismo e deixar-se conduzir por um tempo/espaço indeterminado, imprevisível, arriscado. Para Gonçalves (2013, p. 273),

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. E, expondo-se, não receia a fragilidade, não receia a falibilidade, na verdade elas o constituem. A experiência é um encontro, uma relação com algo que se prova, que se experimenta. Contém sempre a dimensão da travessia e do perigo.

Em oposição à ideia de aprender no deslize, sem controle da situação, o grupo reconhece que há um **Corpo controlado**, que consegue se sair bem, resolver as coisas, movimentar-se e fazer as coisas em dias ruins e em dias bons e coloridos.

Aqui podemos perceber que a disciplina e o controle têm fator positivo, o controle é produtivo. Foucault (1977), ao analisar as sociedades disciplinares, explica que há situações em que a disciplina potencializa, aumenta as forças do corpo. O autor apresenta uma concepção positiva da disciplina, que traduz essa potência do corpo em produzir “tanto em dias ruins como em dias bons”, como apontou o grupo. Segundo o autor,

É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ‘ele exclui’, ele ‘reprime’ ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 1977, p. 161).

Esse efeito positivo do controle, da disciplina, retratado no confeto **Corpo controlado**, mostra claramente quais saberes também são produzidos nessa relação. Foucault (1997) evidencia:

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve, ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. [...] não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 1977, p. 30).

Na escola de circo, o controle ou o disciplinamento dos corpos se apresenta sem a rigidez estabelecida pelo tempo e

pelo espaço da escola regular; orienta-se, essencialmente, pela perspectiva de um “saber mais”, cada novo exercício ou número que é aprendido os deixa alegres e faz com que a alegria também se espalhe. Isso foi traduzido no confeto

**Corpo pirâmide**, um corpo que quando supera desafios faz com que a alegria se espalhe, contagie outras pessoas, faz a alegria do público. A alegria se espalha, não fica só na equipe que fez a pirâmide, mas todo mundo que está ali assistindo, vivendo aquele momento também sente. (Grifos meus).

Observamos aqui um controle que é produtivo, através do qual o jovem, ao desafiar seus limites, experimenta, potencializa-se e contagia. Gauthier (2004, p. 1) afirma que também existem “[...] saberes felizes do corpo dançando, sambando, forrando que ritmam a vida cotidiana na alegria compartilhada”.

Nesse sentido, ao analisarmos o confeto **Corpo pirâmide**, podemos perceber que os saberes do corpo, aqui potencializados na alegria compartilhada, tem estreita relação com a teoria Corpomídia desenvolvida por Greiner (2005). Para a autora, é importante pensar o corpo como mídia de si mesmo, como um sistema vivo e em trânsito contínuo de trocas de informações com o ambiente.

Algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo – processo sempre condicionado pelo entendimento de que o corpo não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. [...] O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao pro-

cesso evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. (GREINER, 2005, p. 130-131).

Assim, o corpo resulta da coleção de informações que o constitui, e as trocas, fluxo permanente, fazem de cada corpo sempre um resultado provisório de acordos contínuos entre os mecanismos que promovem as trocas de informação. A mídia do corpomídia, nesse caso, identifica um estado do corpo, que passa a ser mídia desse seu estado, aqui o estado de alegria, que, segundo os copesquisadores, contagia e faz feliz quem assiste, é em fluxo contínuo, naquele instante informado e em troca incorporado pelos outros corpos. É nesse sentido que entendendo o **corpo pirâmide**, como mídia de si mesmo, como uma coleção de informações contagiadas em fluxo contínuo.

Essa capacidade de contagiar o outro, de se prolongar através do outro, tem ainda estreita ligação com o conceito de potência de Spinoza, em que o indivíduo pode afetar e ser afetado de várias maneiras, em que a afecção tem variação positiva, e seu efeito produz a alegria. Segundo Spinoza (2013), é da natureza dos corpos afetar e serem afetado por outros corpos. Se o corpo que nos afeta compõe com o nosso, a sua capacidade de agir se adiciona à nossa, e provoca um aumento de nossa potência, então temos um bom encontro. O afeto é, então, a potência de agir de um corpo. Quando a potência de agir aumenta, isto é alegria.

Sobre o afeto, Alves (2004) explica,

[...] toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca

do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (ALVES, 2004, p. 20).

O autor aponta para a necessidade de sonhar. Segundo ele, o sonho é o que nos provoca a pensar, a por em movimento a inteligência, e essa, provocada pelo desejo, cresce e se dispõe a fazer coisas ditas impossíveis. Diz o grupo-pesquisador:

Só na imaginação eu consigo fazer um corpo voador, na escola de circo, com as coisas que eu aprendo, porém não sou capaz de superar essas coisas, de voar, de tocar nas nuvens. Só na imaginação.

Importante perceber que a experiência artística favorece uma atitude desinteressada, aberta, capaz de produzir sensações, emoções. Segundo Silva e Marton (2012), a arte como experiência estética permite

[...] um estado de abertura com o mundo. Na experiência sensível, não são as coisas que entram em nós, mas nós que entramos no mundo. Esta participação é possível porque o sentir estético é um sentir aberto aos acontecimentos da vida. Por ser subjetiva, a experiência estética confere novos sentidos à vida. (SILVA; MARTON, 2012, p. 133).

Ao vivenciar a experiência estética, o sujeito é, nesse momento, criador, sujeito de pensamentos inquietos, múltiplos e ambíguos, que convoca novas ações, novos fazeres, outros saberes que contenham os efeitos de sentido da dúvida e das incertezas. A experiência artística, experiência sensível, favorece a produção de sentidos ao funcionar como

[...] elemento propulsor de uma ação no corpo, que provoca uma abertura, uma vibração nessa

zona fronteira que está no interior e no exterior do corpo, que se abre através da pele e dos sentidos para perceber o mundo e contagiar-se nele. Não que a arte seja a única possibilidade para falar sobre o corpo. Porém, a arte é uma experiência bastante singular que atravessa cada indivíduo, na qual cada corpo pode ser provocado, tocado ou vibrado de infinitas maneiras, ou, ainda, como um momento em que o corpo pode expressar e acolher infinitos pensamentos, sentimentos, sensações. (GONÇALVES, 2013, p. 274).

Através das atividades de arte circense: malabares, saltos, piruetas e cambalhotas, o jovem inventa novas possibilidades de vida e desafia os problemas e os obstáculos que surgem, potencializando cada vez mais a compreensão do seu estar no mundo.

Para além da determinação e da persistência, a experiência educativa no circo, a princípio, apresenta níveis de insegurança e de incerteza (o jovem não sabe se conseguirá ou não executar os exercícios os saltos, as piruetas), desperta o desejo, a vontade de saber mais...

[...] entre o apetite e o desejo não há nenhuma diferença, a não ser que o desejo se aplica geralmente aos homens quando tem consciência do seu apetite e, por conseguinte, pode ser assim definido: o desejo é o apetite de que se tem consciência. É, portanto, evidente, em virtude de todas essas coisas que não nos esforçamos por fazer uma coisa que não queremos, não apetecemos nem desejamos qualquer coisa porque a consideramos boa; mas, ao contrário, julgamos que uma coisa é boa porque tendemos para ela, porque a queremos, a apetecemos e desejamos. (ESPINOSA, 1973, p. 190).

Na escola de circo, o aprender, experiência que começa com insegurança, transforma-se depois em algo divertido, prazeroso, despertando a vontade, o desejo. Fica aqui uma reflexão: quantos de nós, educadores, permitiu-se viver *experiências*? Quantos de nós, permitiu-se ser território de passagem, deixar-se afetar pelo outro, sair do automatismo didático, perder-se do tempo pedagógico? Quantos se permitiram desejar ou preparar banquetes de afetos, de experiências?

As experiências vivenciadas pelos jovens circenses apontam para outra forma de pensar a relação entre o riso e o corpo. Para nós, é preciso certezas para aprender, é preciso disciplina, controle, em toda vida escolar, nosso empenho (como alunos e depois como professores) volta-se para a acumulação de conhecimentos, a conhecida metáfora de educação bancária de Paulo Freire (2003), na qual a mente humana é pensada como algo semelhante a um computador: dependente de programação e aberta para o armazenamento de múltiplas informações, separadas em muitas caixinhas. Na escola de circo, contrariando essa velha rota, o ambiente é favorável à experimentação, a comportamentos autônomos e à convivência com níveis crescentes de incerteza. Coadunando com essa ideia, os copesquisadores criaram o confeto:

**Corpo todo sujo brincando junto com os amigos** que é um corpo que tem a ver com tudo, com o riso, alegria, tristeza, medo e coragem. E a alegria tem a ver com o circo quando diverte e o medo quando, por exemplo, se sobe em uma pirâmide e cai, mas não porque quer. O corpo já acostumou a viver entre a emoção do medo e a alegria, e o riso é melhor quando está tudo junto porque tem mais autoestima. (Grifos meus).

Deleuze (1998, p. 56) fala que o humor faz fluir, que está sempre no meio, entre: “O humor é atonal, absolutamente imperceptível, faz uma coisa fluir. Está sempre no meio, a cami-

nho. Nunca retrocede, está na superfície, o humor é uma arte dos acontecimentos puros”. O **Corpo todo sujo brincando junto com os amigos** apresenta-se como potencializador, e o riso é o elemento que favorece essa potência, esse ser mais, como afirma Deleuze, o riso faz fluir e, conseqüentemente, promove a autoestima.

Entretanto, o grupo-pesquisador também aponta a tristeza, o medo e a insegurança. Essas emoções fazem parte do dia a dia do circo e da vida desses jovens, do bairro onde vivem. Assim como em outras instâncias educativas, a Escola de Circo é atravessada por situações difíceis. Esses problemas, muitos de ordens estruturais, os afetam (de forma negativa) e os despotencializam. Observei que muitas vezes os relatos traziam essas questões. Para o grupo, na escola de circo há momentos alegres e momentos tristes em que as coisas vão como que morrendo, problematizado nos confetos **riso colorido** e **riso morto**:

**Riso colorido** é o riso da realidade do circo, do palhaço, da alegria, do sorriso e do colorido, de estar alegrando as pessoas.

**Riso morto** é o riso da realidade da vida em que o corpo está parado, da realidade nesse bairro, com esses meninos, é fazer um trabalho que não está tendo apoio. (Grifos meus).

Para Bergson (1983), o riso pode ser o meio para se quebrar o automatismo do cotidiano, esse automatismo decorrente da velocidade dos tempos atuais, e, particularmente, pode vir a ser caminho para a aprendizagem sobre o mundo e sobre nós mesmos. Para ele, aquilo que se apresenta de maneira rígida, inflexível, automatizada, repetitiva, quando deveria ter flexibilidade em seus movimentos, é risível. O riso morto seria esse momento de rigidez, de acomodação, como se estivesse tudo parado como nos afirmam os copesquisadores. Em oposição, o riso colorido, traz mobilidade, possibilidades. O riso

colorido é a surpresa, o inusitado, que se coloca para além das regras, flexibilizando a lógica, aproximando-se mais da lógica dos sonhos. O riso morto é a realidade da vida, dura, rígida. O riso colorido teria a função de flexibilizá-la.

Nietzsche (2013) nos convida a aprender a rir, a dançar. O riso seria um interessante caminho de aprendizagem, principalmente se o utilizarmos para flexibilizar o que nos enrijece e atrapalha o movimento da vida.

Fazei como o vento, quando se precipita das suas cavernas montanas: quer dançar ao som do seu próprio assovio e os mares estremeceem e trepidam sob o bater dos seus pés. [...] É isto o que tendes de pior, ó homens superiores: que nenhum de vós aprendeu a dançar como convém – a dançar para além de vós mesmos! Que importância tem, se vos malograstes! Quantas coisas ainda são possíveis! Aprendei, portanto, a rir para além de vós mesmos! Levantai vossos corações, ó exímios dançarinos, bem alto, mais alto! Sem esquecer-vos, tampouco, do bom riso! [...] Ó homens superiores, aprendei – a rir! (NIETZSCHE, 2013, p. 26).

Ouso propor movimento e flexibilidade em nossas práticas educativas, trazer vida em meio à rigidez. Na filosofia bergsoniana há dois termos que poderiam explicar esse pensamento: **rigidez** e **flexibilidade**. Entendendo que **rígido** é tudo aquilo que é duro e que não muda de forma; flexível, por sua vez, é tudo que se curva, dobra-se e se apresenta maleável. Como propor movimento e flexibilidade em meio a tanta rigidez? É ainda o próprio grupo-pesquisador quem nos propõe outro tipo de riso, no confeto

**Riso alívio flexível**, um riso liberal que se adquire por si só, que a gente ri por conta própria, um riso de felicidade, que não

está sufocado pelos atritos que ocorrem dentro de nós, entre a sociedade e os seres humanos. (Grifos meus).

Quais são esses atritos que ocorrem dentro deles que tanto os sufocam? Que outros há entre eles e a sociedade? Isso me leva a pensar em outro relato, no qual um dos meninos apontou o desejo de “pular fora” do grupo nas horas das dificuldades,

As cores misturadas e mortas são uma coisa intrépida, fúnebre, uma aglomeração, **uma união, que apesar de fazer a força e não ter mais individualismo, o corpo queria sair dali, pular fora na hora que a bomba ia explodir**. Pensou: será que eu posso pular? Será que rola? O corpo querendo sair e querendo ficar, não pode sair sozinho, porque só não é legal, se sente acuado, o medo prevalece e acaba ficando a não ser que todo mundo explodisse junto. (Grifos meus).

Isso nos leva a perceber que nem todos pensam o grupo da mesma forma, da mesma maneira, embora haja uma união, há o desejo de “pular fora”, e a ambiguidade de sentimento em querer sair e permanecer traduz isso. Como afirma Barros (1993, p.103), “[...] o grupo não deve ser o elo orgânico que une indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de desindividualização”.

Eis aqui o diferencial da Sociopoética: propiciar a produção do pensamento do grupo- pesquisador e o aflorar das dúvidas e das questões dos próprios copesquisadores. Para Adad (2005, p. 221),

[...] é em grupo, ao acaso, que se encontra uma ideia, porque o que se aprende e se conhece acontece a partir de múltiplos e diversos domínios. É a partir da relação com o exterior – o de fora –, que podemos respirar ar fresco, algo que produza nos corpos-pesquisadores o desejo de se auto- analisar e de contribuir com experimentações outras.

Para a Sociopoética, o corpo só consegue pensar e produzir conhecimentos no e com o grupo. É nesse meio, nesse entre, que os encontros de diferentes acontecem, são linhas em cruzamentos, saberes e não saberes partilhados e produzidos. O pular fora – desejo individual –, denuncia problemas de “grupo”, desconstruindo a ideia harmoniosa e ‘romântica’ de que em grupo é tudo melhor. Este desejo está entremeadado com o desejo de pular fora, de não ficar. Há aqui um conflito que o sufoca: e se o grupo não deixar, não respeitar seu desejo, obrigando-o a permanecer? E se a comunidade lhe cobrar essa permanência? E se esse jovem permanecer apenas por medo de ficar só, sem a força do grupo? Seriam esses os atritos?

Isso me leva a pensar a relação entre os jovens que deixam de participar da escola de circo, que abandonam o projeto e envolvem-se com a drogadição, e, ainda a relação da escola com a comunidade. Novamente, o muro. Como relatei no ato anterior, o circo fora roubado. Fizeram um buraco no muro, esse fato me levou a refletir e problematizar: o que significa esse muro? Penso que o muro separa o circo da comunidade, o muro limita e de certa forma escolhe quem pode entrar e sair. Muros não servem apenas para impedir, para bloquear. Eles servem para selecionar, para estabelecer uma fronteira territorial, além de impedir a passagem de um lado para o outro. O muro é, para todos os efeitos, a diferença que se estabelece entre os dois lados do que ele separa. Ficam aqui algumas questões para futuros trabalhos: Assim como na escola, no circo é preciso derrubar os muros? O que acontece se os muros forem derrubados? Que outras relações existem entre a Escola de Circo e a comunidade? O muro é para proteger quem de quem ou do quê? O que é bloqueado?

São questões sem respostas, podemos apenas observar que, sob a perspectiva do jovem que está fora do projeto, o muro

serve para lhe cecear, e, desse modo, o buraco é o entre, é a fronteira entre o dentro e o fora, é o canal por onde ele vai adentrar ao projeto. O que ocorre a partir daí é a probabilidade de que haja uma invasão ou um vazamento, ou de que haja uma fusão e tudo se misture.

Não é minha pretensão nesta pesquisa apontar a escola de circo como modelo ideal, sem problemas, tenho a convicção de que não há lugar, nem espaços ou relações sem conflitos, perfeitos, idílicos. Mas, sobretudo, é preciso mostrar como a vida acontece em meio a isso, e, especialmente, ver que o aprender na Escola de Circo aponta para outra forma de ensinar, um ensinar que pode mudar o movimento da vida, que pode, nas quedas, nos deslizes e nos fracassos potencializar o corpo da criança e do jovem permitindo viver seus problemas, cair, voar, deslizar, seja na pirâmide, no diabolô, nos patins, no tecido aéreo, na música, na dança, ou em qualquer situação da vida.

Por fim, para lembrar de que podemos ajudar nossos alunos/aprendizes a criar asas, aliás, alçar voos – pois eles já têm dentro de si o desejo de voar, falta apenas quem os encoraje –, deixo aqui um poema de Rubem Alves (2001):

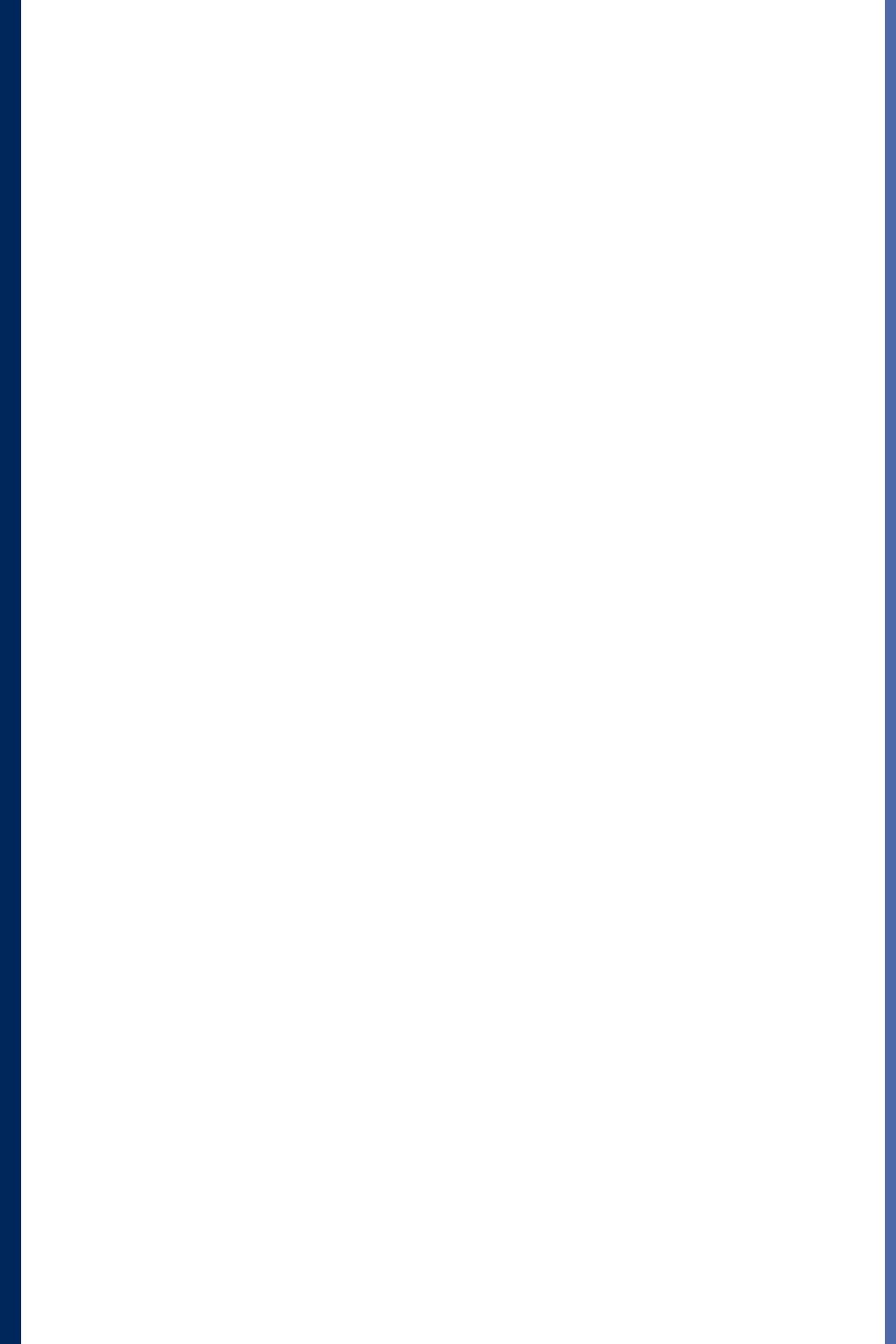
### **Gaiolas e Asas**

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.



## ATOS CONCLUSIVOS – DEIXANDO AS CORTINAS ABERTAS

Fazer as coisas acontecerem, organizar, concluir ou quem sabe complicar, desorganizar, deixar em aberto, permitindo novas possibilidades. Há uma tendência em pesquisas realizadas de se apresentar uma conclusão, um resultado, mas coaduno com Minayo (1996, p. 237), quando afirma que “[...] o produto final de uma pesquisa é sempre provisório, é sempre um ponto de vista a respeito do objeto”. Será essa a deixa para que este momento, que não é o momento final do espetáculo, deixe as cortinas abertas?

Ao longo desses anos de pesquisa, muitas mudanças aconteceram, e a principal delas é que percebi que já não sou mais eu, Dilma, educadora, aluna e pesquisadora do PPGEd, mas há um coletivo em mim, com nome e sobrenome: Escola de Circo Pé de Moleque. Esse coletivo, múltiplo, desenhou em minha pele, como uma tatuagem, marcas de um aprender que não se apagarão tão fáceis. Saberes e desejos compartilhados que me afetaram e me potencializaram, mais ainda; meu desejo foi profundamente contaminado pelos desejos desse coletivo. Hoje, como diz o poeta Álvaro de Campos, “Começo a conhecer-me. Não existo. Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram, ou metade desse intervalo, porque também há vida... Sou isso, enfim”.

Interessante perceber que quando se planeja uma pesquisa, pensa-se em todas as etapas, mas não se imagina esse processo de construção e de desconstrução, esse fazer e refazer. Não sei precisar quantas vezes o que eu planejava não dava certo, foram tantos encontros e desencontros, e quando eu imaginava uma incompletude, lá estavam saídas, aberturas em meu percurso, gerando novas possibilidades. Devo confessar que em alguns momentos me senti impotente, desanimada, desmotivada, até. Um deles deve-se ao fato de não ter realizado a contra-análise, pois meu desejo era de ter realizado o último momento de uma pesquisa sociopoética, como descrito no corpo do trabalho. Mas, infelizmente, o furto ocorrido, no início de 2013, na Escola de Circo, desestruturou o projeto e inviabilizou meus últimos encontros com o grupo-pesquisador.

Mas, como discorri no Ato I, vivi e vivo muitos movimentos de aprender e de desaprender, e em meio a todos esses contratempos, aprendi que a pesquisa habita a gente, e que, principalmente, a pesquisa se faz ao caminhar, isso indica que mais do que mapas prontos, com bússola alinhada, os caminhos e a vida vão se desenhando ao viver.

Da mesma forma que os jovens da minha pesquisa, como pesquisadora, também constituí em mim um corpo deslizando, aquele que não sabe muito bem o que vai acontecer, mas que busca, como numa corda bamba, equilibrar-se; busca um ponto de consistência no espaço estreito que lhe permite ver, sentir e manter-se seguro para novamente poder se lançar no imprevisível que é pesquisar. Foi assim, que em meio a vários encontros e desencontros, onde eu marcava reuniões com o grupo, e, como não aconteciam, que decidi percorrer o caminho inverso, ao invés de esperar que viessem até a mim, fui à busca deles. Percorri o bairro onde moram, conheci as casas dos copesquisadores, suas famílias, seus espaços. Perce-

bi o riso ali, em meio ao empobrecimento do bairro e de seus moradores. O riso que se mostrava presente no acolhimento, na família, que a princípio duvida do circo e depois o vê como possibilidade de crescimento dos seus filhos. Vi o riso no olhar de cada menino, de cada educador; vi o riso na composição das músicas; nas melodias; nas artes que atravessam aqueles espaços, mostrando o quanto é possível criar em meio ao improvável.

Foi surpreendente aos meus olhos poder ver quanta riqueza há naqueles espaços. Eu que por muito tempo transitava em meio a projetos sociais e via os seus participantes como pessoas que precisavam de apoio, ajuda, passei a perceber que eles não estavam ali porque precisavam. Somos nós que precisamos deles, são eles quem, com seus saberes, ampliam os nossos. Esse percurso me permitiu ver os limites da Escola de Circo, ver sua relação com a comunidade, mas, sobretudo, fez-me perceber a importância do espaço para jovens e crianças que todos os finais de semana buscam aquele lugar para brincar, aprender, sorrir e se aproximar dos outros pela arte circense.

Entre equilíbrios e desequilíbrios, tive, por diversas vezes, que redesenhar o meu trajeto, e esse movimento me fez aprender que a Sociopoética não é um método pronto, acabado, mas passível de ser reinventado, principalmente pelo grupo-pesquisador. E assim como a pesquisa, me (re)constituí durante esse processo, me (re)inventando, como pessoa, como educadora, como pesquisadora. Sobre a experiência estética, aprendi com Adad (2010) que:

[...] não há métodos prontos para se encontrar tesouros. Daí a importância da percepção, da sensibilidade do pesquisador na pesquisa. De uma atenção sensível aos signos, dessa atenção ao que o rodeia e ao que faz problemas. Esta

escuta sensível produzida mediante as experiências estéticas do pesquisador são forças sensíveis que se estabelecem e que o movem em direção a isso que podemos chamar de pesquisa. E como se adquire essa Escuta sensível – essa percepção aguçada? Como nos constituímos pesquisadores? Não sei explicar racionalmente o que é tornar-se bom em algo. Mas só sei dizer que se aprende efetivamente algo, neste caso, o ato de pesquisar, quando meu corpo de pesquisador se encontra, num espaço e tempo, com os outros corpos que envolvem o campo da minha pesquisa. (ADAD, 2010, p. 3).

Essa escuta e esse olhar sensíveis possibilitaram-me perceber que o importante em uma pesquisa não é o que se consegue de dados nela, mas, principalmente o que será feito deles. Não tenho a pretensão de propor métodos ou teorias, mas sugerir outro olhar, um “pensar sobre” a relação entre o riso e o corpo, e, sobre isso, muito me ajudaram os confetos produzidos pelos jovens circenses. Enquanto eu percorria o caminho da pesquisa, por inúmeras vezes me questioneei se o que eu buscava era estabelecer uma relação entre a escola de circo e a escola regular.

De início, isso não era algo racional, delimitado cartesianamente. Mas no processo da pesquisa, em especial nas análises, pude ser atravessada pelo grupo-pesquisador, foi inevitável comparar esses contextos, não para mostrar que são melhores e mais evoluídos um do outro, mas para realçar a diferença que os constituem e ligá-los entre si. Existem aspectos nessa dissertação, os quais me permitem afirmar que a Escola de Circo pode vir a ampliar as formas de ensinar da escola regular, uma vez que a arte possibilita o aprender sensível ao produzir aprendizagem/experiência estética, irrigando territórios anestesiados do corpo.

Para além dos objetivos a que me propus nesta pesquisa, outros achados ressignificaram meu olhar. Aprendi que o silêncio é uma pausa na comunicação – o calar dos jovens diante da tela cinza me permitiu perceber que o silêncio é necessário para o sentir. dar tempo ao tempo, eu diria. O resultado em tela cinza me surpreendeu, o acaso daquele efeito ressoou em mim numa ansiedade, desterritorializou meus planos prévios e trouxe sentidos inimagináveis para meu corpo de pesquisadora que desejava resultados outros. Além disso, na qualificação, ao ser ressaltada a importância do acaso na pesquisa, a professora Pollyana Jericó realçou os sentidos do cinza para a arte, mostrando-me que a cor cinza, embora pareça ser falta de vida, monotonia, expressa multiplicidades de cores. Assim, o cinza, ao contrário do que eu pensava, apresentou-se como a mistura, a liga, a policromia do grupo-pesquisador que estranhou muito as consequências de suas ações sobre a tela.

Outro achado surpreendente foi quando o circo foi assaltado. O buraco feito no muro do circo fez-me pensar sobre a sua posição, mobilizando questões importantes que indicam para novos trabalhos: O circo, assim como as escolas, precisam de muros? Muros apresentam-se como separações, o que ou quem ficam de fora do muro do circo? O buraco no muro aponta para desejos que não saberei agora traduzir, mas que direcionam para um pensar sobre, e mostram um entrelugar, um espaço de dobra, que permite que um território “talvez proibido” adentre em outro. Transversalidades foram anunciadas com esse adentrar no circo por um buraco.

Quanto à experiência estética propiciada pelas oficinas sociopoéticas – em meio a tintas, corpos e risos –, possibilitou, por caminhos múltiplos, que eu cartografasse o pensamento do grupo, seus confetos e problemas sobre a relação entre o

riso e o corpo. Nos confetos e problemas delineados, o grupo-pesquisador mostrou que o pode o corpo na relação com o riso. Os confetos **Corpo riso interligado**, **Corpo deslizante no circo** e **Corpo deslizando na educação** trazem a problemática da educação feita no deslize, educação sem controle, e que o aprender sem o controle da situação produz a **Experiências diversos sentimentos dúvida** e **diversos sentimentos medo-diversão**, experiências que potencializam o corpo do jovem, que marcam, tocam e transformam o aprendiz.

De modo complementar, o confeto **Corpo todo sujo brincando junto com os amigos** permite-me dizer que na escola de circo a aprendizagem se dá na incerteza, nos deslizes, nas quedas, nas brincadeiras em uma Pedagogia que é puro movimento. Os exercícios e as brincadeiras possibilitam experiências que traduzem o conhecimento de si, do corpo e da vida para uma linguagem compreensível, estimulando o apetite, a fome por saber mais. O ensino da arte circense ocorre em um processo de desconstrução e de construção, em que o resultado a ser atingido é mutável, inconstante, aleatório e imprevisível. Um movimento de aprender, desaprender e reaprender, no qual o (des)saber se destaca mais do que o saber, por ser a abertura para um novo aprender, como nos propõe Corazza (2013), num Currículo Aprendiz, que junta o pensar, o aprender e o viver. Ali, o educador não ensina a fazer arte, ele fornece noções das técnicas, indica caminhos, mostra pelo exemplo, estimula a superação. Não obstante, no final das contas, o desejo de aprender e de superar-se é de cada um e de todo o coletivo que se afeta.

Há ainda o confeto **corpo controlado**, que aponta para um aprender em que a disciplina favorece uma condição corporal, mas que, essencialmente, constitui-se em espaço onde o disciplinamento se abre para novas possibilidades, levando a

pensar que a disciplina não se limita a manter-se quieto e a obedecer ordens, mas a um fazer-se inventivo.

Por isso, o confeto **corpo pirâmide** demarca o aprender que se inicia no corpo, com o qual os jovens experimentam as relações com o mundo, sentindo, fortalecendo-se, sendo desafiado, afetado e afetando. No corpo pirâmide, o corpo se faz mídia de si mesmo, nasce da troca contínua que faz, do intervalo, da dobra, do entre, no encontro com o outro, entre o eu e o outro, e isso reforça o princípio de que o conhecimento não está em mim nem no outro, mas na relação que se estabelece nesses encontros.

Os confetos **Riso colorido, Riso morto e Riso alívio flexível** trouxeram implicações sobre diferentes formas de se perceber o riso e resultaram em uma potência de significados e de expressões que me permitem fazer paralelos e afirmar que a escola regular pode aprender com a escola de circo, oferecendo, ao aprendiz, um espaço para se sentir desafiado e necessariamente acolhido. Pode ensinar uma diversidade de conteúdos, ao lhe estimular a atenção, a concentração e a imaginação, tendo em vista a educação em movimento. Pode ainda, possibilitar a construção de estratégias de aprendizagem que os faça aprender o que quiser aprender, de diferentes maneiras, potencializando-os, estabelecendo bons encontros na relação de ensinar e de aprender. Não se preocupando em avaliar, em graus, conceitos e notas o quanto o aprendiz foi capaz ou não, mas em avaliar quanto aquilo o afetou e potencializou para ser mais. Uma escola que se inspire na Escola da Ponte – aqui definida por uma mãe, a pedido de Rubem Alves, no livro “A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir”:

[...] que compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascen-

do das perguntas que o corpo faz. Uma escola que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente), mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios. (ALVES, 2012, p. 75).

Por fim, evidencio aqui a relevância desta pesquisa, ao apontar outras possibilidades de práticas educativas, que levem em consideração o riso e o corpo como dispositivos potencializadores e disparadores da aprendizagem, práticas capazes de produzir experiências e encantamentos necessários para transformar espaços educativos em lugares prazerosos, lugares de mais vida. E deixo as cortinas abertas para que outros pesquisadores, afetados por esta proposta, sintam-se provocados e outras questões que não foram aqui suscitadas sejam criadas, de modo que o tempo sob o qual me debrucei sobre esta pesquisa se multiplique em novas dispersões, tão necessárias a outras invenções e propostas de investigação na educação e áreas afins.

### **Abrindo cortinas – um parêntese para a socialização**

No dia 15 de agosto de 2014, no Auditório Salomé Cabral, do CCE – UFPI, uma trupe invadiu o espaço acadêmico para mostrar o que pode o corpo. Para tomar parte na defesa desta dissertação de Mestrado, momento formal de finalização e socialização da pesquisa, jovens circenses da escola de Circo Pé de Moleque chegaram com suas pernas de pau, seus rostos pintados para ensinar sobre as potencialidades da arte circense e mostrar que a relação entre o riso e o corpo produz novos saberes – que podem contribuir para a transformação dos espaços educativos.

Findada a referida defesa, a trupe se apresentou para os presentes. Esse momento, pensado conjuntamente com o grupo-pesquisador, tinha o objetivo de socializar os dados produzidos na pesquisa conjuntamente. Para a Sociopoética, a socialização é mais que um momento acadêmico, pois é também a oportunidade de retomar os resultados da pesquisa e os apresentar à comunidade. No plano prático, é o retorno do trabalho com seus resultados, mas, mais do que isso, o momento foi, para mim e para a Trupe do Pé de Moleque, um marco.

Falar da sensação de uma etapa que se encerra é falar de um turbilhão de sentimentos, é falar de um processo de continuidade/descontinuidade, do dobrar-se e desdobrar-se para abrir outras possibilidades. O Circo veio à UFPI para mostrar que os saberes circenses produzem ressonâncias, para mostrar que a arte, em especial a circense, de que trata este trabalho, produz afetações.

Impossível não parar para ver/ouvir o palhaço, aquele personagem que tem um **corpo mímico**, que se expressa só com o olho e com o movimento. Quem está assistindo vai entender o que ele quer mostrar, o que ele quer fazer sem falar. E foi assim que tudo começou: uma dupla de palhaços, composta pelos jovens artistas circenses Vinícius e Maurício, prendeu a atenção e os olhares das pessoas que estavam presentes no auditório e elas entenderam o que eles queriam expressar. Entre risos e aplausos, eles mostraram que podemos superar nossos limites, que entre os saberes acadêmicos e os saberes da comunidade é possível estabelecer conexões, é possível aprender. Um caminho aberto, sem começo nem fim, um rizoma. Aprender do outro e com o outro.

A trupe se esparramou pelos espaços da academia, do auditório foram para a entrada principal do CCE, chamando a atenção e conquistando olhares e aplausos de quem por ali

passava ou ficava. Pernas de pau, malabares, mágico e palhaços, personagens que durante os 30 meses de pesquisa possibilitaram pensar a relação entre o riso e o corpo e, sobretudo, tornaram possíveis a construção/desconstrução dos saberes. Mostraram que há potência na troca com o outro, que há potência no corpo, no riso. Mostraram que muitos saberes não se expressam com palavras.

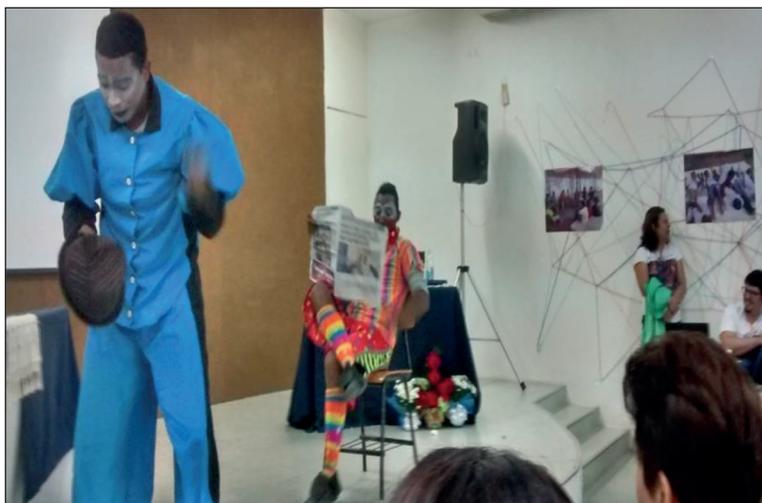
Na fala da Gilza, coordenadora da escola de Circo, a emoção de pela primeira vez trazer o circo à Universidade, e mais que isso, de contribuir com os saberes produzidos pelo grupo para a ampliação dos conhecimentos acadêmicos. Na emoção do momento, fez um convite a todos para conhecer “aquele mundo redondo, que recebe a todos de braços abertos, o baixo, o alto, o gordo o magro, a mulher de barba”. Esse convite traduz o espaço que, mais que diverso, é lugar do insólito, do inesperado, do surpreendente. Com pessoas que fazem coisas inimagináveis, de deixar outras pessoas de boca aberta e com o coração na boca. O circo é o espaço de realizar proezas, enfrentar riscos, colocar-se à prova apenas pelo prazer de surpreender e encantar o público. O circo é a arte do diverso. Tudo cabe debaixo de uma lona, tudo pode entrar na roda mágica do picadeiro.

**Fotografia 40** – Eu, Gilza e alunos do Pé de Moleque



**Fonte :** arquivo pessoal

**Fotografia 41** – Vinicius e Maurício – os palhaços



**Fonte :** arquivo pessoal

**Fotografia 42** – Trupe do Pé de Moleque

**Fonte:** Pedro Vitor Modesto

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.

*Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 25-36, mai./dez. 1997.

*ACTION Painting*. Disponível em: <[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_verbete=350](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=350)>. Acesso em: 1 mai. 2013.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *Corpos de Rua*: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

\_\_\_\_\_. Habitar a pesquisa e/ou o que da pesquisa habita em nós: escuta sensível do corpo pesquisador da Educação. In: MENDES, Bárbara Maria Macêdo; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. *Pesquisa em Educação*: Múltiplos referenciais e suas práticas. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 161-168.

\_\_\_\_\_. Ver de ouvir: a experiência sensível do corpo lesma para o historiador da educação. Educação em debate. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – FAGED/ UFC*. Fortaleza, v. 1, n. 59, ano 32, p. 142-148 período. 2010.

\_\_\_\_\_.; VASCONCELOS, José Gerardo. Entre o Corpo do pesquisador e a Invenção da Ciência: Um outro pensar sobre a pesquisa. In: ADAD; Shara Jane Holanda Costa; BRANDIM, Ana Cristina Meneses de Sousa; RANGEL, Maria do Socorro. *Entre línguas: movimento e mistura de saberes*. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 215-223.

ALVES, Rubem. *Variações sobre o prazer* – Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. 2. ed. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender* – Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004

\_\_\_\_\_. *Gaiolas e Asas*. Folha de São Paulo – São Paulo – caderno Opinião 05.12.2001 Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2014

AMARAL, Augusto Luís Medeiros. *Intervenção Socioambiental em Laboratório*: experimentações da Teatralidade Humana no campo da Educação Ambiental. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento* – O contexto de François Rabelais. São Paulo – Brasília: Edunb/Hucitec, 1993.

BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BARROS, Regina D. Benevides. Dispositivos em Ação: O grupo. *Cadernos de Subjetividade*. PUC-SP, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 183-191, período. 1993.

BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

BERGSON, Henri. *Memória e Vida*. Textos escolhidos por Gilles Deleuze. Tradução Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Biblioteca do Pensamento Moderno).

\_\_\_\_\_. *O Riso*. Ensaio sobre a significação do cômico. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 15 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. *Rede Circo do Mundo/Brasil – RCM/BR*. Disponível em: <<http://www.escolapecirco.org.br/index.php/2012-05-28-20-05-18/2012-03-20-10-10-32/o-que-e>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

CASSOLI, Tiago. *Do perigo das ruas ao risco do picadeiro: Circo Social e práticas educacionais não governamentais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense, 2006. Disponível em: <[http://www.slab.uff.br/dissertacoes/2006/Tiago\\_Cassoli.pdf](http://www.slab.uff.br/dissertacoes/2006/Tiago_Cassoli.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2012.

CÂMARA, Rogério Sette; SILVA, Ermínia. *O ensino de Arte no Brasil – breve histórico e algumas reflexões*. Disponível em:

<[http://www.circonteudo.com.br/v1/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1134:o-ensino-de-arte-circense-no-brasil-breve-historico-e-algumas-reflexoes&catid=147:artigos&Itemid=505](http://www.circonteudo.com.br/v1/index.php?option=com_content&view=article&id=1134:o-ensino-de-arte-circense-no-brasil-breve-historico-e-algumas-reflexoes&catid=147:artigos&Itemid=505)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

CAMARGO, Paulo de. Rir é preciso. In: *Revista Eletrônica Uol de Educação*. Edição 177, janeiro de 2012. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/artigo243657-1.asp>>. Acesso em: 8 dez. 2012.

CARMINI, Carolina. *Pollock: Um homem no centro de sua tela*. Disponível em: <[http://obviousmag.org/archives/2012/05/pollock\\_um\\_homem\\_no\\_centro\\_de\\_sua\\_tela.html#ixzz2X1y8dNFj](http://obviousmag.org/archives/2012/05/pollock_um_homem_no_centro_de_sua_tela.html#ixzz2X1y8dNFj)>. Acesso em: 22 mai. 2013. Não paginado.

COIMBRA, Cecília; Maria Lívia do Nascimento. *Ser jovem, ser pobre é ser perigoso?* Disponível em: <[http://www.slab.uff.br/imagens/Aquivos/textos\\_sti/Maria%20L%20C%20ADvia%20do%20Nascimento/texto23.pdf](http://www.slab.uff.br/imagens/Aquivos/textos_sti/Maria%20L%20C%20ADvia%20do%20Nascimento/texto23.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em Educação?* Porto Alegre – RS: UFRGS. Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUARTE JR., João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2010.

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. 9. ed. Trad. Aurora Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

ESPINOSA, B. *Pensamentos Metafísicos. Tratado da Correção do Intelecto. Ética. Tratado Político. Correspondências*. Tradução de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.). *Habitantes de Babel*. Políticas e Poéticas da diferença. Tradução de Semiramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: 2011. p. 195-213.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977. FRANCISCA. Direção: Manoel de Oliveira. Portugal: V.O Filmes, 1981. DVD (167min.). FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Série Pensadores & Educação).

GAUTHIER, J.; SANTOS, I. dos. Construindo a Sociopoética: pesquisando novos caminhos na produção de conhecimento. *Revista de Enfermagem da UERJ*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 175-183, out. 1995.

\_\_\_\_\_. *Sociopoética – encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação*. Rio de Janeiro: Anna Nery / UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. *O oco do vento – metodologia da pesquisa Sociopoética e estudos transculturais*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012.

GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

GONÇALVES, Marta Gama Regina. *Pensar é seguir a linha de fuga do voo da bruxa – Pesquisa sociopoética com estudantes de Direito sobre a arte na formação do jurista*. 2013. 374 f. Tese (Doutorado em Direito, Estado e Constituição). Programa de Pós-Graduação em Direito, Estado e Constituição da Universidade de Brasília, 2013.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

\_\_\_\_\_.; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*. Políticas e Poéticas da diferença. Tradução de Semiramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: 2011.

LIRA, Fernando (Org.) *Jogos para cenas cômicas*. Fortaleza: Grupo Crise, 2013.

LIXO Extraordinário. Direção: Lucy Walker. Rio de Janeiro: Paris Filmes, 2010. 1 DVD (99 min.).

MANCILLA, Claudio Barria. *Circo Social do SER*. Câmara Setorial de Cultura. 2006. Disponível em: <[http://seessarua.org.br/circo\\_social.php](http://seessarua.org.br/circo_social.php)>. Acesso: em 18 dez. 2012.

MINAYO, M. C. de S. et al. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. Tradução Maria Elena Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. *Esboço de crítica à escola disciplinar*. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NIETZSCHE, F.W. *Assim Falava Zaratustra*. Tradução: Mário Ferreira dos Santos. 2 ed.. Petrópolis: Vozes, 2013.

NOGUEIRA, Eveline Dantas. *A construção de um corpo poroso ou o “percentual palhaço” de cada ator*. Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://escoladeteatroviladasartes.files.wordpress.com/2012/02/eveline-dantas-nogueira-mc3b3dulo-corpo-e-emoc3a7c3a3o-bya-braga.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

OLIVEIRA, Fausto. Circo Social: uma rede pela autonomia Juvenil. In: *Revista Proposta*. Rio de Janeiro, n. 115. Disponível em: <<http://www.fase.org.br/v2/pagina.php?id=3286>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *As práticas do circo social vivenciadas por jovens artistas como constitutivo de suas subjetividades*. 2013. 37f . Relatório Final Técnico Científico – Centro de Ciências da Educação – PIBIC-UFPI, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6 ed. Campinas. SP: Editora da Unicamp. 2007.

PESSOA, Fernando. *Alberto Caeiro: Poemas Completos*. São Paulo: Saraiva, 2007. (Coleção Clássicos Saraiva)

PETTIT, Sandra. Sociopoética: potencializando a dimensão Poética da pesquisa. In: MATOS, Kelma Socorro L. de; VASCONCELOS, José Gerardo. *Registros de Pesquisas na Educação*. Fortaleza: LCR, 2002. p. 34-48. (Coleção Diálogos Intempestivos).

\_\_\_\_\_.; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *Ideias sobre confetos e o diferencial da Sociopoética*. Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins. V. 1 N° 2. Março/Agosto de 2009. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/pdf/sandraeshara.pdf> Acesso em: 20 de março de 2013.

PUCCETTI, R. No caminho do palhaço. *Revista do Lume*. Campinas, UNICAMP, n. 7, p. 119-124, jul. 2009.

ROLNIK, Suely. *Olhar cego*. Entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. Para “Lygia Clark, do objeto ao acontecimento: projeto de ativação de 26 anos de experimentação corporal”. Paris, 21 de julho de 2004.

SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. O corpo equilibrista: Jovens na corda bamba. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; BARROS, Francisco de Oliveira Júnior. (Org.). *Corpografia: Multiplicidades em fusão*. Fortaleza: UFC, 2012. p.139-153.

SANTOS, Maria da Conceição de Souza. *Páginas Sociopoéticas: deslizando nas ideias e nos conceitos de jovens sobre leitura*. 2103. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2013.

SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a Filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina – PI*. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2014.

SILVA, Dagmar de Mello e; MARTON, Silmara Lúcia. Autoformação e experiência sensível em “Filosofia com crianças”. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Brasília, n. 18, p. 124-141, mai./out.2012.

SILVA, Ermínia. Saberes circenses: ensino/aprendizagem em movimentos e transformações. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (Org.). Introdução à pedagogia das atividades circenses. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008. p. 189-210.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOARES, Rosileide de Maria S. *A reinvenção da Educação de jovens e Adultos pelos professores e alunos: uma pesquisa Sociopoética*. 2009. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2009.

SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2011.

\_\_\_\_\_. Mémória, cotidianidade e implicações: construindo o Diário de itinerância na pesquisa. *Revista Eletrônica Entrelugares*. v. 1, n. 1, set.2008/fev. 2009. Disponível em: <[http://www.entrelugares.ufc.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=10:artigos&Itemid=12](http://www.entrelugares.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=10:artigos&Itemid=12)>. Acesso em: 2 abr. 2014.

ULPIANO, Claudio. *A Vida, a força da vida*. Manuscrito 14. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=6533>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?*. Artigo apresentado no Simpósio *Espaços e tempos escolares*, no 10<sup>o</sup> ENDIPE, Rio de Janeiro, maio de 2000. Não paginado. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.4.htm>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991. (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista).



## DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 18 de julho de 2018.

*Maria da Conceição de Souza Santos*  
Maria da Conceição de Souza Santos



## DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização do livro intitulado **Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 18 de julho de 2018.

*Maria da Conceição de Souza Santos*  
Maria da Conceição de Souza Santos

## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDBENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (Org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (Org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopóética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (Org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (Org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (Org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.

13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (Org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (Org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (Org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (Org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (Org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (Org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.

25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (Org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (Org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (Org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (Org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (Org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (Org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (Org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.

38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (Org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (Org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (Org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (Org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (Org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (Org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (Org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (Org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (Org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (Org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.

51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (Org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (Org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (Org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (Org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (Org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (Org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (Org.). *Costurando histórias:*

- conceitos, cartas e contos. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (Org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magana Bonifácio de (Org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (Orgs.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (Orgs.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Orgs.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Orgs.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-BOOK).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-BOOK).