



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DOUTORADO

ELIANE REGINA PEREIRA

APRENDENDO A SER CIRCENSE E AMPLIANDO AS
POSSIBILIDADES DE “SER” APRENDIZ

FLORIANÓPOLIS
2011

ELIANE REGINA PEREIRA

APRENDENDO A SER CIRCENSE E AMPLIANDO AS
POSSIBILIDADES DE “SER” APRENDIZ

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Kátia Maheirie

FLORIANÓPOLIS
2011

**Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina**

P436a Pereira, Eliane Regina

Aprendendo a ser circense e ampliando as possibilidades de "ser" aprendiz [tese] / Eliane Regina Pereira ; orientadora, Kátia Maheirie. - Florianópolis, SC, 2011. 172 p.: il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Psicolinguística. 3. Performance (Arte). 4. Circo. 5. Psicologia da aprendizagem. 6. Criatividade. 7. Arte - Psicologia. I. Maheirie, Katia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

TERMO DE APROVAÇÃO

Eliane Regina Pereira

Aprendendo a ser circense e ampliando as possibilidades de “ser” aprendiz

Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

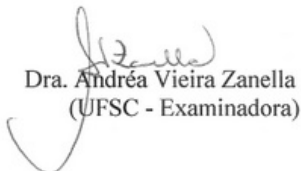
Florianópolis, 01 de junho de 2011.



Dra. Kátia Maheirie
(Coordenadora - PPGP/UFSC)



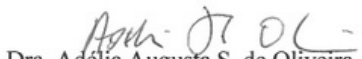
Dra. Kátia Maheirie
(UFSC - Orientadora)



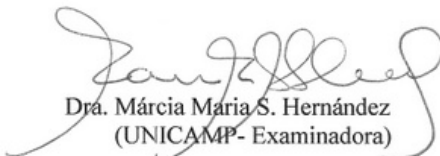
Dra. Andréa Vieira Zanella
(UFSC - Examinadora)



Dra. Luciane M. Schlindwein
(UFSC-Examinadora)



Dra. Adélia Augusta S. de Oliveira
(UFAL- Examinadora)



Dra. Márcia Maria S. Hernández
(UNICAMP- Examinadora)

Dra. Maria Juraci F. Toneli
(UFSC- Suplente)

Dr. Marco Aurélio Máximo Prado
(UFMG-Suplente)

AGRADECIMENTOS

Eu, desde muito cedo tive acesso aos livros. Minha mãe passava e passa ainda hoje, horas e horas devorando livros e livros, e me perguntando: “tens algum novo que eu possa ler?”. Mas, eu tinha seis anos, quando aprendi com a professora Clausemar a ler. Eu então sabia ler e de repente amava ler. Recebia frequentemente das mãos da minha mãe, um livrinho. Eram gibis da turma da Mônica, Tio Patinhas, ou ainda, pequenas histórias infantis. Lembro-me das gravuras que ilustravam algumas histórias, e por causa delas, devo ter lido Peter Pan, centenas de vezes. Mas, eu tinha nove anos, quando ganhei “*O pequeno príncipe*”. Eu lia e lia e, a cada nova leitura, sentia que o compreendia menos. Eu cresci, virei professora da educação infantil, e li “*O pequeno príncipe*” outras tantas vezes. Eu cresci e guardei o livro, não sei exatamente se perdi o interesse em compreendê-lo ou se acreditava que já o compreendia. Muitas experiências eu vivi, mas foi no dia 25.05.2009 que eu conheci o meu “*Pequeno Príncipe*”, e neste encontro fui *imediatamente cativada*.

Agradeço a você, meu pequeno príncipe – PEDRO, que me faz um sujeito que se alimenta melhor, que brinca mais, que sorri e gargalha com facilidade, que vê beleza nas borboletas, que corre a rua quando ouve o barulho de um helicóptero (Pócoto), que se anima cantarolando canções infantis, e dança todos os dias pra não perder o ritmo ou quem sabe, para um dia aprender a ter ritmo. A você que transformou minha noção de tempo, de disponibilidade e de insistência. Que me faz apreciar uma obra abstrata, quando decide que os mesmos dois riscos ora são um peixe (pese), ora o papai, ou ainda um passarinho (tapalinho). Você é com certeza, o melhor dos meus encontros. Amo você.

Agradeço ao meu amor, José Carlos. Nosso encontro, oferta à minha vida, mais leveza e prazer. Nestes 11 anos não aprendi a rir de suas piadas, mas estou certa, de que, a maior graça está exatamente em sua insistência em continuar tentando. Aprendi a saborear os pratos mais deliciosos e afetivamente bem preparados, que só você faz e, que por conta deles, reúne muitos amigos em nossa casa. Sua preocupação e cuidado em receber a todos, me ensina o que significa acolher. Amo você.

Agradeço a minha família, por todo amor e confiança.

A minha mãe, Olímpia, por me ensinar o prazer pela leitura, mas principalmente por me ensinar a sonhar grandes sonhos.

Ao meu pai, Nélio, pela certeza de sua presença, mesmo na ausência ainda tão sofrida.

Aos meus irmãos, Eduardo e Elaine, pelas brincadeiras na infância, pelos incentivos na vida, pelos abraços de sempre.

Aos meus sobrinhos Junior, Larissa, Rafaela e Luanna. Minha vida é muito mais barulhenta e colorida junto a vocês.

A minha cunhada Léia, meu padraсто Luiz, aos meus primos, tios e tias, obrigada pelo afeto.

A minha avó Regina que na simplicidade da vida me ensinou o prazer por um bom bolinho de chuva, um café quente e uma boa conversa a mesa da cozinha, recheada de afeto e curiosidade pela minha vida. Sem você, os bolinhos de chuva não são mais os mesmos.

Ao meu avô Arnoldo, o “vô cueca”, que sempre rodeado de crianças do seu “grupo folclórico” se mantém criança aos 91 anos. Sua juventude, alegria e certeza de que a vida vale a pena, me ensinam a beleza da vida.

A minha avó Francisca, a “vó Chiquinha”, que sempre questionando minha distância, me ensina que dividir atenção é multiplicar afetos. Seu sorriso quando pergunta: “Você ainda tá estudando, minha filha?”, me mantém atenta a necessidade de ir com mais frequência ao teu encontro. Amo muito vocês.

Aos meus amigos, amigos de verdade.

Elaine Coelho companheira há 16 anos, que me oferta encontros sempre agradáveis em sua casa, obrigada por compartilhar sua família, seus afetos, e me ensinar à delicadeza de uma amizade.

Déia Pesca, amiga “comprida e magra”, divertida e comprometida, amiga aberta a boas gargalhadas, aberta pra acolher. Obrigada pelas muitas acolhidas em sua casa, durante o mestrado e o início do doutorado. Adoro nossas conversas sempre extravagantes e barulhentas.

Juçara com quem me enfureço, por desejar que seja perfeita. Adoro sua voz doce e suas histórias chiques. Sua pressa de “formiga atômica”, ativa a minha existência.

Neiva com quem sempre é um prazer gargalhar ao falar da vida, assim como, compartilhar a experiência de ser “psicóloga da saúde pública”, com você aprendo sempre. Obrigada pelas leituras e conversas sobre esta tese.

Dianne cuja aposta e confiança em meu trabalho, sempre me fortalece. Com você aprendi e aprendo sempre que amizade e poder podem caminhar juntos. Você sabe comandar como poucos. Obrigada por sua leitura e cuidado com minha tese. Torço por você sempre.

Inea com quem a vida foi feita para sorrir, apenas sorrir. Mesmo distante, não permito que a saudade me faça esquecer as boas gargalhadas que desfrutamos quando estamos juntas. Você deveria participar da “confraria mistral”, você se encaixa perfeitamente nesse contexto “chique e divertido” da minha vida.

A amiga de sempre e para sempre Neide Lúcia “neidoca” com quem chorar ou rir é sempre bom. Sua escuta afetiva e comprometida me permite vislumbrar sempre duas ou mais possibilidades para minha vida. Sua amizade é fundamental.

Vocês mantêm a psicologia e/ou a docência um lugar de bons encontros. Amo vocês.

A todos os meus alunos. Aqueles do pré-escolar quando iniciei a docência e das minhas terceiras séries tão barulhentas, que me ensinavam a ser criança, quando eu iniciava a graduação e queria ser adulta. Os adolescentes com os quais discuti filosofia e com quem aprendi as respostas diversas, mas, necessárias, na tentativa de resolver os problemas do mundo ou apenas de atender as solicitações da professora insistente. Vocês me ensinaram que ser professor é ser leve, divertido, mas comprometido. Aos meus alunos da graduação, em Ibirama, Lages e Blumenau, me inspiro diariamente nas histórias que construímos juntos. Vocês mantêm minha paixão pela psicologia.

As pessoas especiais Rafaela Donhini, Aninha e Tábata que facilitaram momentos dessa pesquisa, me auxiliando nas filmagens, fotos e produção de vídeo. Obrigada por tudo.

Aos meus professores. Da tia Clausemar, professora da primeira série a todos aqueles que se fizeram transversais na construção da minha formação. Amo ser professora inspirada em muitos de vocês.

Aos meus mestres.

Silvia Da Ros a quem nunca disse pessoalmente sobre meu encantamento. Suas aulas me ensinaram para além de Bakhtin, me ensinaram sobre a importância do encantamento e estetização da vida.

Andréa Zanella obrigada pela maneira generosa com que compartilha suas leituras. Assistir suas aulas mudou o rumo da minha trajetória como docente. Você inspira muitos.

Kátia Maheirie, minha orientadora. Seu sorriso, seu abraço e sua voz doce ao me receber dizendo “Oi querida”, me permitem um espaço de fragilidade que eu, cotidianamente, procuro não apresentar a ninguém.

Às vezes, acho que não apresentei a você também, mas você o descobriu. Por ter me ensinado a produzir os argumentos desta tese, pela leitura cuidadosa, pela sabedoria em esperar que eu descobrisse e, me permitisse trilhar novos caminhos nesta pesquisa, obrigada. Você é brilhante.

Aos educadores do Circo Escola Smirnov, Ludmila, Serguei e Natasha. Aos aprendizes Dino, Bianco, Berenice, Leopoldo, Samantha, Jacque, Penélope, Hugo, Emílio, Vinícius, Ana, Elena. Este trabalho é sobre vocês e para vocês. Hoje eu os admiro ainda mais. Obrigada imensamente.

A coordenadora Roseana e a todos os colaboradores do instituto que sempre me acolheram e prontamente atenderam as minhas solicitações. O espaço do instituto e do Circo Escola é para mim uma possibilidade de “bons encontros”.

Pereira, Eliane Regina. **APRENDENDO A SER CIRCENSE E AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DE “SER” APRENDIZ**. Florianópolis, 2011. 172p. TESE (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora Prof. Dra. Kátia Maheirie

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar de que forma a arte circense, compreendida como atividade criadora e experiência estética, mediadas pela afetividade, aumenta a potência de ação do sujeito e amplia as possibilidades de “ser aprendiz”. Para realização da pesquisa, contatamos os quatro educadores do Circo Escola Beto Carrero e doze aprendizes. Por meio de entrevistas, observações e videogravação das aulas produzimos informações a respeito de como o sujeito define a atividade circense; como significa essa atividade em seu cotidiano; como se dá o processo de ensinar e aprender; e que relações são estabelecidas com a arte circense, com o público, com os colegas de circo e com a escola regular. A partir de uma orientação histórico-dialética, apresentamos os sujeitos da pesquisa e assinalamos as relações educadores-aprendizes como mediando à constituição dos sujeitos, os quais são compreendidos como inacabados e em constante devir. Discutimos como o acabamento provisório ofertado pelo contemplador transcende a personagem circense e alcança o sujeito-aprendiz, ampliando suas possibilidades de ser. Os resultados da pesquisa apontam que a atividade circense proporciona um aprender que se faz mediado pelo corpo, pois é com o corpo que o sujeito experimenta o encontro com o outro e tem aumentada sua potência de agir, sua possibilidade de se fazer um sujeito que aprende. É possível ainda hipotetizar que a arte pode ampliar as possibilidades de aprender em contextos formais de educação, já que a linguagem artística pode produzir uma nova forma de reflexão, gerando uma racionalidade outra que possibilita outros processos psicológicos complexos mediados pelo afeto. Por meio da apropriação da arte circense se processou uma nova forma de sentir e assim, necessariamente, uma nova forma de pensar e agir. Concluímos que o processo de ensinar e aprender que ocorreu nas relações destes sujeitos na arte circense se iniciou no corpo, mas se constituiu na ampliação de novos processos cognitivos e afetivos,

podendo ampliar outros processos psicológicos complexos, mediados pela experiência estética.

Palavras-chaves: Constituição do sujeito; Arte circense; Relações de ensinar-aprender; Atividade criadora; Experiência estética.

LEARNING TO BE A CIRCUS ARTIST AND EXPANDING THE POSSIBILITY OF BEING AN APPRENTICE

ABSTRACT

This study aimed to research the manner in which the circus art, understood here as a creation activity and aesthetical experience, mediated by the affectivity, increase the potential for action of the subjects and expand the possibilities of being an apprentice. For the development of the research, it was spoken to four circus trainers of Beto Carrero's School and twelve apprentices. By using interviews and video recording of the classes and observing the circus performances, it was possible to produce information about how the subjects defined the circus activity; how they signify this activity in their everyday life, how happened the teaching and learning process, and which relation has been established to the circus art, to the circus public, to their circus colleagues and to their regular school. By using an historical-dialectic approach, we present the subjects of the research and emphasize the relation between trainers-apprentices as mediation for their subject constitution, in which it is understood as incomplete and constantly becoming. We discuss how this unfinished offered by the observe transcends the circus character and reaches the apprentice-subject, expanding their possibilities of being. The results of this research pointed out that the circus activity provides a life-learning by the body's mediation, because it is with the body itself that the subject experiments a meeting to the others and has his power to act, his possibility to be a subject that learn. It is possible also to hypothesis that the art can expand the learn possibilities in formal education contexts, especially because the artistic language can produce a new mode of reflection, creating another rationality in which it produces other complex psychological process by the mediating influence of affection. Through the appropriation of the circus art was possible process a new mode of feeling and then, necessarily, a new mode of thinking and acting. We conclude that the teaching and learning process that happened in the relations of these subjects in the circus art has a beginning through the body, however it was the expansion of new cognitive and affective processes and it may increase another complex psychological process, by the aesthetic experience mediated.

Keywords: Constitution of the Subject; Circus Art; Teaching and Learning Relation; Creator Activity; Aesthetic Experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Página
Fig. 1 - Entrada principal do Instituto Beto Carrero	29
Fig. 2 - Entrada da lona do Circo Escola	31
Fig. 3 – Aulas no Circo Escola	32
Fig. 4 - Aulas práticas	33
Fig. 5 - Aulas práticas	34
Fig. 6 - 1ª Mostra de dança AFAB Piçarras	35
Fig. 7 - Ensaio do Dia do Circo – As guerreiras	40
Fig. 8 - Apresentação Dia do Circo 27.03.09	42
Fig. 9 - Exercício aéreo com tecido	53
Fig. 10 – Desfile nas ruas de Joinville – As guerreiras	65
Fig. 11 – Apresentação Dia do Circo - As guerreiras	67

SUMARIO

RESUMO	11
INICIANDO O DIÁLOGO.....	19
Uma trajetória.....	19
Uma busca.....	24
Um pouquinho de história	29
A tese.....	34
1. O PICADEIRO: lugar de espetáculo.....	37
1.1. Compreendendo as informações	58
1.2. Apresentando os sujeitos.....	61
2. SUJEITO-ARTISTA: relação de incompletude e acabamento	75
2.1. O contemplador: alteridade que confere acabamento que transcende o artista	80
3. TORNANDO-SE ARTISTA CIRCENSE	91
3.1. O encantamento do circo: a imaginação como alicerce do processo criativo.....	92
3.2. As cores do circo: os afetos que medeiam o fazer circense	95
3.3. O Artista circense: a objetivação do processo criativo e a vivência estética	97
4. O APRENDER CIRCENSE COMO EXPERIÊNCIA DE “SER”.....	105
5. SER EDUCADOR E ARTISTA: uma síntese que medeia as relações de ensinar e aprender.....	115
CONFERINDO ACABAMENTO E ABRINDO POSSIBILIDADES.....	123
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES.....	137
Quadro 1 - Relação de teses e dissertações encontradas segundo os descritores pesquisados.....	137

Quadro 2 - Relação de teses e dissertações analisadas e separadas em unidades temáticas.....	141
Quadro 3 - Relação de teses e dissertações analisadas, mas não selecionadas para a discussão principal.....	142
Roteiro de Entrevista – Educadores do Circo Escola.....	147
Roteiro de Entrevista com o grupo focal.....	148
Roteiro de Entrevista com os sujeitos da pesquisa.....	149
Tabela de tempos e síntese das videogravações	151

INICIANDO O DIÁLOGO

Olhe, na poesia e na leitura, não basta dizer as palavras certas, porque as palavras só têm sentido dentro de uma melodia e de um ritmo. É preciso aprender o ritmo, surfar sobre as palavras.

Rubem Alves.

Uma trajetória

Minha trajetória acadêmica foi iniciada em 1995, quando ingressei no curso de Psicologia na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), mas, minha relação profissional com a educação fundamental é anterior (1991), quando principiei o “tornar-me professora¹”. A vivência experimentada nessa profissão me ofereceu alguns questionamentos que me impulsionaram à Psicologia. E foi a graduação que permitiu compreender o vínculo que se estreita entre Psicologia e Educação.

Em diferentes encontros², passei a compreender a Psicologia a partir da perspectiva histórico-cultural, que se fundamenta no materialismo histórico e dialético e, tem Vygotski como principal teórico. Nesta perspectiva, o sujeito é compreendido como situado, contextualizado, exigindo daquele que quer conhecer, um olhar que transcenda o sujeito e alcance as relações por ele experienciadas, uma vez que é social, ativo e histórico.

Acresci a essas discussões, o existencialismo sartreano³, cuja concepção de “homem” também é histórica e dialética. Sartre (1986, p.99) explica que

se a história é verdadeiramente uma
significação que se totaliza ou a

¹ Expressão inspirada no livro “Como nos tornamos professoras? de Roseli Cação Fontana”.

² Refiro-me a encontros, porque realizei a compreensão a partir das mediações de professores como Luciane Maria Schlindwein, Carlos Eduardo Máximo, Léia Viviane Fontoura.

³ Apaixonadamente descoberto nas aulas dos professores Luiz Gonzaga e Almir Pedro Sais.

totalização em marcha de significações, se a história é verdadeiramente isto, então qualquer um é sempre a totalidade da história, tomada de um ponto de vista singular, é a singularização de uma totalidade.

Deste modo, o sujeito só pode ser compreendido levando-se em conta sua história individual, tanto quanto sua história familiar e seu contexto social e cultural. Compreendemos o sujeito então, como maior do que a si mesmo, uma vez que sua singularidade expressa uma coletividade.

A partir dessa concepção de sujeito, as relações de ensinar-aprender - meu interesse maior - passaram a ser definidas como “um sistema de atividades⁴ cuja realização conduz a pessoa a novos conhecimentos, novos hábitos, em que os conhecimentos e hábitos anteriores adquirem novas qualidades” (CAMARGO e BULGACOV, 2007, p.193). Nesta perspectiva, ensinar e aprender, não são instâncias opostas e lineares, mas sim, processos que se constituem dialeticamente.

Deste modo, o aprender passou a ser definido como processo de significação, no qual o sujeito se apropria de conhecimentos científicos e do cotidiano e os (re)significa, os singulariza, constituindo-se como sujeito. É fundamental destacar que se apropriar das “objetivações não cotidianas⁵” ou dos conhecimentos sistematizados, exige intencionalidade, organização, direcionamento, sensibilidade do aprendiz. Nesta perspectiva ainda, o ensinar passou a ser apreendido como processo, que se objetiva em intervenções intencionais de mediação de conhecimentos que, sendo apropriados pelos sujeitos, favorecem a ampliação de suas possibilidades de ser, transformando a si e ao seu contexto. É preciso que o professor tenha sido “marcado” pelo

4 “Toda atividade humana, qualquer que seja a estrutura que tome, é sempre uma atividade inserida no sistema de relações sociais. Ela se realiza por meio de instrumentos que são sociais e se desenvolve mediante a cooperação e a comunicação dos homens. É por meio da atividade que o homem se apropria da prática histórico-social, da experiência da humanidade”. (CAMARGO e BULGACOV, 2007, p.193). Quando falamos de atividade nos referimos à vivência do sujeito.

5 Para compreender melhor a discussão das objetivações não cotidianas ver Heller (1989, 1994). A autora divide a vida social humana em esfera cotidiana e esfera não-cotidiana. Segundo Heller a esfera cotidiana é do âmbito da espontaneidade e a esfera não-cotidiana se constitui de objetivações complexas, como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política.

conhecimento que ensina, para que ele possa descobrir formas de ensinar e favorecer a apropriação do aprendiz, até mesmo possibilitar que surja, por parte do aprendiz, a criação de um desejo, uma necessidade de aprender, uma marca.

Enquanto relação, ensinar-aprender ocorre quando os sujeitos se apropriam e dão sentido ao mundo. Assim, em um momento, o aluno aprende e em outro ensina. Na mesma condição, está o professor, sujeito de significações, mediador do processo, mas ele também aprende quando ensina.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1995, p.17).

Nas discussões propostas pela perspectiva histórico-cultural, descobri o ritmo da Psicologia. O ritmo no qual eu queria surfar a Psicologia. Ao me apropriar destes conhecimentos comecei a questionar o aprender, principalmente como eu, professora de Ensino Fundamental, havia compreendido o processo e, portanto, trabalhado até aquele momento. Iniciei deste modo, minhas primeiras reflexões sobre a formação dos professores do Ensino Fundamental e as dificuldades vivenciadas neste contexto.

Após a graduação em Psicologia, encetei minha atuação como Psicóloga aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Penha/SC. Trabalho no município desde então, como psicóloga do serviço de saúde, ligada diretamente ao atendimento e aos programas de promoção de saúde para crianças e adolescentes. Todos os dias, recebo e acolho pais e mães a procura de atendimento psicológico para seus filhos, motivados, na sua maioria, por encaminhamentos da escola, uma vez que as crianças apresentam o “diagnóstico⁶ de dificuldade de aprendizagem”.

⁶ O diagnóstico aqui destacado é apenas o rótulo que professores impõem a crianças que “não se adaptam” ao processo de ensinar e aprender.

Sob o rótulo de “dificuldade de aprendizagem” aparecem situações as mais diversas, que vão desde efetivas dificuldades de alguns alunos em se apropriar do conhecimento foco do ensino até características desses sujeitos que se diferenciam das expectativas dos professores, geralmente marcadas por um modelo de aluno característico das camadas médias da população. (ZANELLA, 2003, p.21)

Portanto, em um número expressivo de “diagnósticos de dificuldades de aprendizagem”, não é possível identificar na criança, qualquer problema que a impeça de aprender, o que exige uma reorientação do meu trabalho que, então, passa a ser direcionado aos professores e à escola⁷. Porém, após a apropriação do rótulo de “portador de uma dificuldade de aprendizagem”, o sujeito revela, em sua fala, um enorme sofrimento, quando descreve suas vivências em situações de aprendizagem e consequente fracasso escolar, o que exige algum tipo de intervenção.

Acompanhar cada uma dessas crianças e adolescentes é tarefa impossível, por isso, uma grande maioria é encaminhada a diferentes serviços que oferecem atividades de contraturno escolar como capoeira, balé, dança de rua e circo. O encaminhamento destas crianças até aquele momento, não tinha um objetivo específico. Era realizado apenas, porque entendíamos que o espaço ofertava situações de aprendizagens mais prazerosas, mais saudáveis que as vivenciadas em sala de aula, cujos rótulos de dificuldade de aprendizagem comumente substituem os nomes destas crianças.

Em maio de 2003, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, na Área de Concentração 2 - Práticas Sociais e Constituição do Sujeito, mais especificamente na Linha de Pesquisa 1 – Relações Éticas, Estéticas e Processos de Criação, do Núcleo de Pesquisa em Práticas

⁷ Organizo intervenções com base em Neves e Almeida (2003).

Sociais e Constituição do Sujeito: relações estéticas e processos de criação (NUPRA),⁸ sendo orientada pela Prof^a Dr^a Kátia Maheirie.

Naquele momento, tomada por um “olhar do alto”⁹, entendia a falta de objetivação criativa por parte das professoras que acompanhava, em função dos atendimentos realizados no serviço de saúde, como comodismo ou apatia. Então optei por investigar o processo de criação do fazer pedagógico e suas significações, antecipando encontrar um grupo de professoras aprisionadas aos valores tradicionais, passíveis de serem enquadradas em uma categoria de cristalização. O mestrado que resultou na dissertação **Criação e Cristalização na dialética do ensinar e aprender: um estudo em torno dos sentidos que professoras atribuem as suas práticas pedagógicas**, foi um período de aprender significativo, participando diretamente da minha formação e minha trajetória profissional, permitindo-me (re)significar a compreensão do “tornar-se professor” como um fazer-se inacabado.

Em virtude disso, passo a compreender que esse “fazer pedagógico” se faz atividade criadora, não como esfera absoluta, mas na dialética do processo “criação-cristalização”. O mestrado mudou a relação que estabelecia com as professoras, mas não mudou a relação que elas estabelecem com as “tais dificuldades de aprendizagem” e os frequentes encaminhamentos ao serviço de Psicologia do município.

Em 2007, ingressei no doutorado, ainda não satisfeita com as diversas questões a respeito das relações de ensinar-aprender estabelecidas em processos de educação formal. Neste momento, apresentei o desejo de conhecer o “Circo Escola do Instituto Beto Carrero¹⁰” e, compreender o papel da aprendizagem circense na constituição dos sujeitos. Isto porque, após o mestrado e todas as leituras e discussões realizadas nos grupos de estudo do NUPRA, passei a compreender o Circo Escola como um espaço de criação, capaz de provocar significados que permitiriam ao sujeito (re)significar a si e o seu cotidiano, (re)significando também o modo como se constitui o sujeito aprendiz.

⁸ NUPRA – O Núcleo de Pesquisa foi criado em 2002, composto por mestrandos e doutorandos, do programa de pós-graduação em Psicologia, sob a coordenação das Prof^{as} Dr^{as} Kátia Maheirie e Andréa Vieira Zanella.

⁹ A expressão “olhar do alto” remete a obra de Certeau (1994), entendida como construção de conceitos que, quando confrontados com a prática, se mostram reducionistas.

¹⁰ A Circo Escola Beto Carrero é um dos serviços oferecidos à comunidade, pelo Instituto Beto Carrero.

Destacando o ensinar e aprender como processo que acontece na relação entre as pessoas e tem uma dimensão pessoal e coletiva, pressupomos o sujeito que aprende, mas aprende com a alteridade, no diálogo, na troca de ideias e na convivência.

Uma busca

A pesquisa na base de dados da Capes teve como objetivo identificar pesquisas que discutam o ensinar e aprender nas escolas de circo, investigando as perspectivas teóricas utilizadas nas teses e dissertações, visando localizar esta tese dentre as produções que vêm sendo realizadas. O levantamento bibliográfico a partir do portal da Capes, foi realizado em 2007 e atualizado em 2010. “Circo e aprender”, “Circo e escola”, “Circo Escola”, “Formação do artista circense”, “Circo social”, foram os descritores utilizados separadamente na busca, tendo sido encontrado 106 trabalhos. Após a leitura dos resumos fez-se necessário destacar que alguns trabalhos foram indexados com diferentes descritores, deste modo, apareciam repetidas vezes, assim como, muitas teses e dissertações encontradas, discutiam questões não relacionadas à proposta desta tese e por isso foram descartadas.

Após o descarte dos resumos, restou um total de 33 teses e dissertações¹¹ para que os resumos fossem analisados. Assim, os descritores “Circo e aprender” e “Circo e escola” separadamente, apresentaram três trabalhos em cada um. Com o descritor “Circo Escola” foram destacados dez trabalhos; com “Formação do artista circense” como descritor, foram selecionados cinco trabalhos e, por último, com o descritor “Circo social” foram selecionados doze trabalhos. Iniciei, então, uma análise dos resumos. E com base nas análises, outros trabalhos foram descartados, pois seu conteúdo não tinha qualquer relação com a proposta¹² dessa tese. Os trabalhos restantes foram organizados em duas unidades temáticas, que intitulei “Circo e Subjetividade” e “Circo Social”.

¹¹ O quadro 01, contendo as teses e dissertações selecionadas pelos descritores específicos, pode ser encontrado no apêndice.

¹² Alguns trabalhos pesquisados serviram como base para as discussões sobre a história do circo, apresentada no capítulo “Respeitável público: o espetáculo começa com um pouquinho de história do circo”.

Em “Circo e Subjetividade” apresento uma tese e duas dissertações que discutem o processo de constituição do sujeito tendo o circo como mediador. Nesta unidade, apresento o trabalho de Silvana Mendes Lima que defendeu em 2002, a tese, “Modos de subjetivação na condição de aprendiz: Uma análise de perspectivas educativas no âmbito do trabalho, da arte e da saúde”, para o programa de pós-graduação em saúde pública da Fundação Oswaldo Cruz. Nela, a autora propõe analisar os processos de produção de subjetividade engendrados nas ações educativas dirigidas a jovens pertencentes às zonas periféricas da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa aconteceu em uma ONG que objetiva a profissionalização voltada à formação artístico-cultural com elementos advindos da música, do teatro e do circo. A autora procurou compreender, a partir da composição saúde, trabalho e arte, os diferentes sentidos expressos na condição de aprendiz. Para isso, organizou entrevistas individuais e em grupo com os coordenadores, educadores, técnicos e jovens aprendizes, com questões referentes à relação educador/aprendiz, profissionalização, capacitação dos coordenadores, dificuldades encontradas, mudanças percebidas na população atendida. Ao concluir, a autora se diz impressionada “com a potência criativa das performances e a capacidade de extrair, de solo tão precário, matéria-prima na produção de trabalhos que tomam feições singulares” (LIMA, 2002, p.147). Segundo a autora, percebe-se que novos sentidos e maneiras de existir são de fato criados, cumprindo-se, deste modo, a constituição de um espaço de experimentação que investe na arte como estratégia de transformação e, assim, ao entrelaçarem saúde, trabalho e arte, esse tipo de atividade da ONG, produz práticas sociais inovadoras.

Ainda nessa unidade, a primeira dissertação destacada é de Lucília da Silva Matos, “Equilibristas da vida Cotidiana: arte circense, lazer e corpo a partir da Escola Circo em Belém”, apresentada em 2002 no programa de pós-graduação em Antropologia, da Universidade Federal do Pará. Neste trabalho, a autora se propõe a pesquisar sobre lazer e corpo na arte circense em um Circo Escola em Belém e, o faz a partir de uma base antropológica que compreende o sujeito como construtor de significados em suas relações sociais. Por isso, além de discutir o quanto o circo e seus saberes tem sido apropriados pelas políticas públicas, a autora conversa com os integrantes do Circo Escola, crianças e adolescentes, que denomina equilibristas da vida cotidiana, procurando, por meio de entrevistas, observação de aulas e de apresentações, identificar suas vivências, representações e rede de relações. A conclusão da autora é que o aprender da arte circense é

mediado pelo lúdico e a ludicidade subverte a ordem instituída hegemonicamente em nossa sociedade. Dessa forma, a aprendizagem circense é prazerosa, contextualizada e respeita as crianças e adolescentes como sujeitos sociais que constroem significados às suas relações.

A dissertação “Vamos brincar de circo? As brincadeiras das crianças da escola Brincando de Circo e do Reality Circus”, de Alessandra de Souza, apresentada em 2004 no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, teve como objetivo identificar o sentido e o significado que as crianças atribuem às brincadeiras nas escolas de circo “Brincando de Circo” e “Reality Circus”. Para a pesquisa, a autora utilizou entrevistas, observação, fotografias e filmagens. Souza conclui que o circo é trabalho e brincadeira, pois sua análise permite afirmar que as crianças levam o picadeiro a sério e por isso consideram-no trabalho, mas muito se divertem enquanto ensaiam e por isso podem perceber a brincadeira apesar de ser organizada num espaço institucional. As escolas de circo “Brincando de Circo” e “Reality Circus” têm características diferentes, a primeira é Circo Escola como atividade de contraturno escolar, enquanto a segunda é espaço de moradia das crianças. Apesar de a autora revelar essa diferença, deixa claro que não analisou ou compreendeu a pesquisa a partir desta.

Outra unidade temática foi intitulada “Circo Social¹³”, no qual apresento duas dissertações que discutem o circo como meio para formação, educação e inclusão social, a partir de experiências de pesquisas, em ONGs e instituições de ensino da arte circense.

Tiago Cassoli, em 2006, apresenta à pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, a dissertação “Do perigo das ruas ao risco do picadeiro: circo social e práticas educacionais não governamentais”, cujo objetivo de análise foi o circo social e a racionalidade política que é efetivada e constituída em suas práticas com jovens pobres. O autor é integrante de uma ONG e nela atua numa oficina de circo oferecida a pessoas de baixo nível socioeconômico,

¹³ Circo social é um conceito que surge na década de 90, baseado no trabalho da ONG “Se essa rua fosse minha” que, buscando mobilizar a sociedade e o poder público, passa a implementar o uso das técnicas circenses no trabalho desenvolvido com meninos e meninas que vivem em situação de rua. Com base neste trabalho, outras ONGs e instituições de auxílio à criança passam a buscar parcerias com diferentes circos, a fim de ofertar às crianças a arte circense como possibilidade de transcender as dificuldades do cotidiano.

ensinando a arte do palhaço, malabarista, perna de pau e monociclo. Partindo deste lugar, decide compreender e relacionar saberes circenses com tecnologias sociais disciplinares de educação e os efeitos destas na produção da subjetividade destes jovens. O autor apresenta como conclusões as sérias contradições entre o circo e a sociedade. Segundo ele, as ações do circo social não objetivam a profissionalização e, por esse motivo, seus objetivos iniciais de prevenção e inclusão alcançam, ao final do processo, a exclusão, pois acabam por criar uma demanda que não alcança espaço no mercado. Outro aspecto que o autor destaca é o fato de os jovens não conseguirem se organizar como grupo e alçar vôos além dos propostos pela ONG, ou seja, a instituição acaba por não ofertar aos jovens possibilidades de crescimento fora do seu espaço, pois, para a arte circense, são necessários materiais e figurinos que esses jovens não possuem se afastados deste espaço de instituição. Por último, o autor conclui que a chamada “resistência” da arte contra o poder das tecnologias de controle poderia se virar contra o sujeito numa operação que ele define como “potência do falso”, pois ofertaria ao sujeito um falso espaço de resistência.

A dissertação “O trampolim da razão subalterna: circo social e pensamento social de Nuestra América”, de autoria de Claudio Barría Mancília, foi apresentada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em 2007. Nesta, o autor se apresenta como educador da ONG “Se essa rua fosse minha”, que, como já destaquei, foi pioneira na utilização da arte circense como ferramenta de diálogo pedagógico para construção da cidadania junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O objetivo do autor não é contar a história da ONG, embora não negue seu lugar social, ele propõe compreender o quanto os discursos e práticas dos que estão envolvidos neste fazer específico são balizados nas matrizes históricas do pensamento social que legitima as relações entre dominantes e oprimidos.

Entre as teses e dissertações excluídas algumas merecem destaque¹⁴ pelo conteúdo que envolve a atividade circense, pelo resgate histórico do circo no Brasil e no mundo. Elas embasam alguns momentos dessa tese, pela discussão do circo enquanto arte ou pelo papel que o corpo exerce na atividade circense. Muitos destes estudos contemplam os aspectos históricos da arte circense, em que os autores

¹⁴ Estas teses e dissertações podem ser encontradas no quadro 3 do apêndice.

remontam à trajetória do circo (DUARTE, 1993; SILVA, E., 1996; ANDRADE, 2006), suas mudanças e a necessidade de preservação de características específicas, apesar das transformações sociais (BAND, 2004); sua influência nas diversas artes brasileiras, como é o caso do teatro, e da literatura (COSTA, E., 1999; SILVA, A., 2003). Outros estudos objetivavam identificar quais dimensões institucionais do circo estão preservadas e como essas podem ser consideradas responsáveis pela sobrevivência do mesmo (COSTA, M., 1999). Ainda remontando à história circense, muitos pesquisadores percorrem o caminho do circo a partir da compreensão de algumas companhias e recontam suas histórias, suas técnicas, sua organização e seus personagens/sujeitos (ANDRADE JUNIOR, 2000; MAUÉS, 2004; MERÍSIO, 1999, 2001).

Em teses e dissertações relacionadas à arte, os pesquisadores investiram em compreender como se dá o processo de construção dos personagens, principalmente do palhaço (PÂNTANO, 2001; SILVA, D., 2004; BRONDANI, 2006). Buscaram analisar o processo de criação, com intuito de identificar o que inspira o artista na construção do personagem, o que é capaz de despertar o riso, como o universo cômico revive e transforma valores das coisas e do mundo, e torna-o mundo revirado e percorrido pela graça (PEDRAL, 1989; PIZA, 2006).

A relação do teatro com o circo, também chamada de circo-teatro, teve destaque em muitas pesquisas. Em algumas delas, o circo passou a ser compreendido como palco de um teatro despido de quaisquer recursos técnicos; em outras, os autores, discutiram o quanto o circo tem buscado, nas artes cênicas, na dança e no teatro, um parceiro para seus espetáculos, de modo que, investindo em inovação, se opõe ao teatro sem recursos técnicos, exigindo alto rigor de treinamento e preparação (NEVES, 1989; ROCHA, 2003; GÓIS, 2005).

A experiência corporal também foi destacada em pesquisas, como de Boainain (2005) que discutiu como essa experiência influencia o desempenho motor em crianças de diferentes idades. O autor propõe uma discussão sobre a importância das atividades circenses como conteúdo para a Educação Física, nomeia tais atividades de “motrizes expressivas”, descrevendo passo a passo, algumas modalidades circenses tradicionais e identifica habilidades motoras necessárias para ensinar-aprender tal atividade (DUPRAT, 2007 e RODRIGUES, 2007). Outras pesquisas discutem a materialidade do risco¹⁵ presente na

¹⁵ A discussão *sobre* o risco será melhor aprofundada em outro momento desta tese.

atividade do acrobata aéreo e a produção de uma estética do risco. Esses autores propõem pensar o risco como movimento/ação, em que o sujeito que age necessariamente é “responsável/respondível” pelos riscos [consequências] desta ação. O risco então perde a sua correspondência direta com o perigo ou ameaça, para ser visto como “estética da existência”, no qual ele se apresenta como o organizador da vida contemporânea. Na arte circense, mais especificamente, utilizando-se o corpo, cria-se uma ilusão de risco, traz-se, com isso, a imagem de superação de limites, criando, também, formas contemporâneas de subjetivação (DAHER, 1991; GUZZO, 2004; RAMOS, 2003).

O circo, compreendido como espaço de inserção social de jovens em situação de vulnerabilidade social, foi destaque de outras pesquisas. Nelas os autores procuraram analisar os processos de produção da subjetividade, engendrados em ações educativas (BROWN, 2006). Uma dessas pesquisas discutiu como e por que o lúdico foi desprezado nas políticas públicas e, indicou o circo como possibilidade de redescoberta do lúdico (CONSONI, 2000).

A pesquisa na base de dados da CAPES evidenciou que, embora a produção do conhecimento sobre o tema “circo” seja significativa, são poucos os trabalhos que abordam a questão do ensinar e aprender circense, percebendo-o como mediador na constituição do sujeito. A maioria dos estudos versa sobre a história do circo ou sobre a inserção da atividade circense no currículo escolar. Acredito então, que esta tese possa cumprir **o papel de ampliar as discussões sobre o circo, a partir da concepção de atividade criadora, de atividade estética, de espaço de (re)significação de si e do seu aprender.**

Um pouquinho de história

Segundo Ruiz (1987) a data do primeiro espetáculo de circo é motivo de algumas contradições, pois Romanos e Chineses disputam sua autoria. Os chineses reivindicam para si, a origem do circo, afirmando que os primeiros espetáculos aconteceram no ano 108 A.C, no chamado “Festival da Primeira Lua”, em que apresentações acrobáticas eram utilizadas para homenagear os visitantes do Imperador. Enquanto isso, os romanos afirmam que o primeiro espetáculo circense aconteceu no ano 70 A.C, com exibições de habilidades que, somente mais tarde, seriam chamadas de circenses. Segundo Torres (1998) tais

apresentações teriam ocorrido num anfiteatro de madeira, chamado “Maximus”, que tinha em sua estrutura a arena – local onde as apresentações aconteciam; arquibancada – local onde a plateia se divertia e, as cavalariaças – local onde se guardavam os carros e animais utilizados no espetáculo. Este foi acometido de um incêndio e reconstruído apenas 40 anos A.C, por Julio César, que o denominou “Coliseu de Roma”. O circo tinha, neste período, o objetivo de entreter os menos favorecidos fazendo-os rir, para que esquecessem suas tristezas, oferecendo-lhes divertimento gratuito.

O circo moderno, segundo Ruiz (1987), Silva (1996), Torres (1998), Bolognesi (2003) surgiu com Phillip Astley em 1770. Segundo esses autores, Astley se apropriou das exposições realizadas nas praças públicas e as transferiu a um recinto fechado, definiu o tamanho da arena (13 metros) e transformou exímios montadores, dispensados pelo exército inglês, em artistas circenses. Com isso fez dinheiro e fama, pois além da cobrança de ingressos, tomou posse do cavalo, que representava o ícone da aristocracia decadente e o exibiu em espetáculos para a burguesia emergente do século XVIII (BOLOGNESI, 2003).

Sendo Astley, um suboficial, sua companhia circense funcionava como um quartel, no qual adicionou às apresentações, os uniformes, o rufar dos tambores e as vozes de comando nos espetáculos de maior risco. Toda a tendência militar das atrações foi amenizada com a presença de palhaços e de saltimbancos, o que definitivamente tirou das ruas as apresentações circenses e definiu o espaço apropriado para o trabalho dos “artistas de rua”. O circo moderno passou a ser o resultado dessa mistura, “militares e artistas de rua”, com apresentações que desafiam os limites do corpo, características das práticas militares e os esquetes teatrais próprias dos artistas de rua. Bolognesi (2003) destaca que o circo moderno adequou-se ao modelo econômico capitalista através das bilheterias e da simpatia do povo, os compradores do espetáculo.

Assim, o modelo de espetáculo recriado por Astley uniu os opostos básicos da teatralidade, o cômico e o dramático; associou a pantomima com o palhaço de acrobacia, o equilíbrio e o adestramento de animais, em um mesmo espaço. Esta é a base do circo que migrou para diversos

países, organizando diferentes circos, marcando relações singulares estabelecidas com as realidades culturais e sociais específicas de cada região ou país (SILVA, 1996, p.36).

Com as apresentações de Astley, o circo percorreu o mundo e, onze anos depois da inauguração em Londres, no “Astley’s Royal Amphitheatre of Arts”, ele inaugurava uma filial na França, “Amphithéâtre Anglois”.

Em 1830, o circo chegou aos Estados Unidos e, na mesma época, ao Brasil, sendo que no Rio de Janeiro a tradição circense do país foi inaugurada. Segundo Silva (1996), até o final do século XIX cada circo brasileiro era constituído por uma família estrangeira. A partir deste período, verificou-se o enraizamento dessas famílias no Brasil. Com o nascimento de filhos brasileiros, o circo passa a ter uma roupagem característica do país, sendo conhecido no Brasil como circo-família ou circo tradicional. Circo-família ou circo dos tradicionais,

que tinha a família como sustentação do circo, e o saber era suficiente para organizar toda a dinâmica do circo: a montagem e a desmontagem de sua estrutura, a criação do espetáculo com seus números, a música, a iluminação, os trajes, a bilheteria, a confecção dos aparelhos, a vida dos circenses nas cidades (...) (MATTOS, 2002, p. 14).

No Brasil, os circenses viviam um mundo à parte, não se relacionavam com pessoas nem com atividades extra circo, de modo que passavam pelas cidades, montavam, apresentavam e desmontavam sua lona sem se fazerem conhecer como pessoas, apenas artistas.

Silva e Câmara (s/d) escrevem que até pelo menos na primeira metade do século XX, a profissionalização do artista de circo era discutida dentro da própria estrutura circense, de modo que seu processo de artista em formação tinha início no seu nascimento. As relações de ensinar e aprender estavam firmadas na interioridade do contexto

familiar, no qual estava a chave que garantiria a continuidade do circo, pois os ensinamentos, específicos dessa arte, eram transmitidos de pai para filho. Segundo os autores, a criança “aprendia a aprender” porque assumia a responsabilidade de ensinar logo fosse mais velha, sabendo que isso garantia o aprender de um ofício e, com isso, a manutenção do saber, da técnica e da tradição. Aprender a arte circense exigia dos sujeitos um aprender sobre montar os aparelhos, preparar os materiais necessários para cada apresentação, assim como estruturar a lona e tudo o que a montagem exigia. A arte circense determinava que o artista tivesse um domínio da técnica e da tecnologia do circo.

Torres (1998) descreve que, no início do século XX, a história do circo vai se perdendo, pois muitas famílias circenses começaram a se preocupar com a educação formal de seus filhos, acreditando que, com estudo, eles poderiam continuar no circo, não apenas como artistas, mas como proprietários. Porém, seus descendentes afastaram-se cada vez mais do circo, fazendo com que os artistas circenses não conseguissem a continuidade da transmissão de seus saberes a eles. As deserções foram retirando gente do circo e isso provocou falta de continuidade no trabalho de famílias inteiras, alarmando, felizmente a tempo, os próprios profissionais circenses (RUIZ, 1987, p.27). Com isso, surge no Brasil, uma nova modalidade de circo, o circo teatro. Segundo o autor, o circo-família limitaria seu espetáculo quase tão somente aos números de variedades, acrobacia, trapézio, mágico, bichinhos e etc., conservando sua forma aristocrática; o circo teatro, por sua vez, estaria mais ligado à periferia, podendo associar o cômico ao drama, numa perspectiva da teatralidade.

A televisão ou “circo eletrônico” como escreve Filho (2001), foi inaugurado em 1950 e tornou-se o maior inimigo do circo de lona, pois a manutenção do elenco era cara e seu campo de atuação reduzido. Andrade Junior (2000) afirma que, na década de 80, a decadência passa a ser sentida em todos os palcos e picadeiros. A TV e os mega shows vão, aos poucos, tirando o público do circo de lonas e estes vão sendo desmontados. Neste momento, surgem as primeiras escolas de circo, como forma de burlar o abandono, tornando profissionais de circo todos os interessados na arte e não mais apenas os filhos de famílias circenses.

Assim como afirma Silva (1996), o circo, que se restringia às famílias circenses, passa, agora, a fazer parte de espaços alternativos. Segundo a autora, na França, o primeiro Circo Escola foi a “Escola Nacional de Circo Annie Fratellini”, tendo surgido com o apoio do

governo Francês, em 1979. No ano de 1982, em Quebec, no Canadá, surge o “Club des Talons Hauts”, que explorava o malabarismo e a perna de pau. No Brasil, foi inaugurada em 1977, a primeira escola circense, cujo nome é homenagem ao palhaço Piollin.

As escolas passaram a formar novos artistas, não nascidos sob as lonas de circo. Assim o modelo tradicional de circo-família se abre para o chamado Circo Contemporâneo. Torres (1998) escreve que o circo tornou-se performático, abriu espaço para o teclado, a guitarra e a bateria. Mas, acima de tudo, tornou-se espaço de exibição performática do corpo, que passa a ser objeto de consumo. Segundo Bortoleto e Machado (2003, p.52-53) o corpo circense se une a valores como força, agilidade e flexibilidades, vendendo a ideia de corpo jovem, que não basta ser hábil, precisa ter algo para contar e por isso precisa-se de artistas (...) “polivalentes, como por exemplo, malabaristas-acrobatas, acrobatas-clown, clown-músico, etc. (...) no circo novo, o mais difícil não significa o mais complicado, mais arriscado ou mais sobre-humano, senão o mais belo, plástico, visual, estético, etc.”.

O ícone do circo contemporâneo é o Cirque du Soleil¹⁶, que surgiu em Quebec, em 1984, e tem como característica principal a contratação de ex-atletas da ginástica olímpica que são transformados em artistas circenses. O treinamento e a repetição se aproximam da atividade esportiva de rendimento, sendo substituída apenas a perfeição da apresentação esportiva pela apresentação-performática da arte circense.

O circo hoje tem retornado ao seu lugar de origem. Inicialmente, deixa as ruas e ocupa o picadeiro. Agora retorna as ruas, com outra roupagem e outros objetivos, mas novamente nas ruas.

Segundo a ABE-CIRCO (Associação Brasileira das Escolas de Circo) e a ABRACIRCO (Associação Brasileira de Circo)¹⁷, o Brasil possui, atualmente, mais de 30 escolas de artes circenses, “que se esforçam para manter ativa a magia do circo, preparando e formando novos artistas”. Entretanto, o mercado de trabalho não absorve todos os formados e, por esse motivo, muitos artistas passam a se apresentar nas ruas, com malabares nos sinais de trânsito ou apresentações de palhaços em praças. Além disto, algumas ONGs têm utilizado o circo como

¹⁶ Outras informações podem ser acessadas no site oficial <http://www.cirquedusoleil.com/pt>.

¹⁷ Informações extraídas do site: www.abecirco.com.br, e www.pindoramacircus.com.br

estratégia de inserção do jovem, em situação de exclusão social, e tem nomeado este de circo-social¹⁸ e tem como objetivo principal “aprimorar a autoestima de jovens em situação de risco social”.

O circo social é analisado sob diferentes perspectivas. Hassan (2006) afirma a importância da atividade circense como proposta pedagógica, uma vez que é uma prática reflexiva, que auxilia a criança ou adolescente a pensar alternativas para as diversas situações enfrentadas no seu cotidiano. Cassoli (2006) também apresenta aspectos positivos dessa prática, mas a avalia dentro da perspectiva capitalista da sociedade. A preocupação do autor é que esses espaços ofertariam ao sujeito uma “potência do falso”, pois se apresenta como espaço de resistência e criação, mas não se traduz como tal. Segundo ele, o circo-social se propõe a inclusão do jovem, mas o que este aprende no circo não necessariamente, permite sua colocação no mercado de trabalho, o que novamente o expõe à situação de exclusão.

Além das escolas de circo e das ONGs¹⁹, alguns colégios regulares tem oferecido aulas de circo como ferramenta pedagógica, principalmente associada às aulas de educação física, como uma nova proposta de movimento corporal.

A tese

Feita a contextualização do objeto, circo, passei a definir os caminhos da investigação desta tese. Para mim, o ritmo desta tese seria comandado pela “dificuldade de aprendizagem” e, ancorada neste ritmo, desejava comparar os contextos de aprendizagem, o Circo Escola e a

¹⁸ O cirque de soleil, apresenta em sua página na internet várias informações sobre o circo-social e se diz criadora e fomentadora dessa ação, juntamente com a ONG Jeunesse du Monde.

¹⁹ As ações complementares à escola, na perspectiva da educação integral, tem sido uma realidade necessária, que se apresenta ao cenário da educação no Brasil. Dizemos necessária, pois a sociedade tem se caracterizado cada vez mais, pela desigualdade social e pela exclusão que se acentua com o capitalismo, de modo que, manter crianças e jovens em ações complementares à escola se constituem, segundo o CENPEC em uma alternativa para manter crianças e jovens ocupados em lugar seguro e adequado. Porém, essas ações não podem se limitar a isso, ou seja, as ONGs precisam ter clareza que o objetivo é ampliar o repertório cultural de crianças e jovens, potencializando “conhecimentos, fazeres, valores e habilidades exigidos na vida cotidiana (privada e pública) e explorar com eles oportunidades lúdicas, artísticas e esportivas”. (CENPEC, 2003, p.14).

escola regular. Procurava identificar de que modo o aprender circense favorecia um novo aprender na escola regular, e não via outra possibilidade que não fosse a comparação. Foram muitas as conversas com a orientadora e suas tentativas de me convencer em não comparar os espaços, mas conhecer como o Circo Escola constitui os sujeitos aprendizes.

Diferentes encontros e reencontros experienciei durante o doutorado. Os reencontros com as professoras Andréa Vieira Zanella e Silvia Zanatta Da Ros, já tão importantes durante o mestrado, foram agora revigorados pela aproximação com os escritos de Bakhtin. Assim abriu-se a possibilidade de compreender que o Circo Escola se trata de um **espaço de vivências estéticas e espaço de formação de discursos**, no qual a voz do educador, dos pais, dos amigos, do respeitável público, provoca no sujeito aprendiz um estranhamento de si mesmo e do seu contexto, ofertando novas possibilidades de ver, ouvir, sentir e provar a si mesmo e aos outros.

Tendo então, como foco da investigação a constituição do sujeito e a atividade criadora²⁰, passei a defender a tese de que **a atividade circense é capaz de se fazer mediação na constituição dos sujeitos aprendizes, ampliando suas possibilidades de ser e, assim, suas possibilidades de aprender**. As perguntas que seguem esta afirmativa são: quais os sentidos que os sujeitos atribuem à atividade circense? A arte circense se faz “experiência estética”? Qual o lugar do corpo como instrumento de significação e aprendizagem na elaboração de novos modos de pensar e agir do sujeito no mundo?

Para responder a estas perguntas e pensar outras possibilidades, esta tese está organizada de modo que, após iniciar a conversar, apresento o capítulo “O PICADEIRO: lugar de espetáculo”, no qual ofereço a discussão do método, que se pautou nas contribuições teórico-metodológicas de Vygotski, Sartre, Bakhtin e interlocutores que pudessem fornecer uma perspectiva dialética e dialógica de análise. Apresento, ainda, os procedimentos de produção [entrevistas em grupos, entrevistas individuais com roteiro norteador, gravação de aulas e

²⁰ Vygotski (2009, p.13) definiu dois tipos básicos de atividade, a reprodutora e a criadora. Na atividade reprodutora, o sujeito, com sua capacidade de memorização, reproduz normas já criadas. Na atividade criadora, o sujeito, tendo com base a imaginação, é capaz de planejar, projetar e construir, ou seja, reelaborar e criar suas próprias condições de existência. Esta discussão será melhor apresentada em outro momento desta tese.

apresentações circenses], análise de informações, e os sujeitos da pesquisa: educadores e aprendizes circenses.

A partir das informações produzidas, organizei os capítulos de análise:

No capítulo 2 “SUJEITO-ARTISTA: relação de incompletude e acabamento” apresento uma compreensão teórica da constituição do sujeito definindo-o como inacabado. Passo a discutir a relação de acabamento provisório [totalidade imaginária] ofertada pelo contemplador. Apresento as informações produzidas, discutindo como as relações de alteridade, vividas pelo aprendiz circense o alcançam e, assim, modificam sua constituição como sujeito.

No capítulo 3, intitulado “TORNANDO-SE ARTISTA CIRCENSE” destaco uma discussão sobre a objetivação artística, examinando conceitos como imaginação, afetividade e experiência estética. Partindo das informações dos sujeitos, discuto como o tornar-se artista circense se transforma em atividade criadora, permitindo que o sujeito planeje, projete e crie suas próprias condições de existência.

Capítulo 4 “O APRENDER CIRCENSE COMO EXPERIÊNCIA DE SER”. Neste capítulo apresento a compreensão de aprendizagem e sua relação com a constituição do sujeito. Discuto o papel do corpo/objetividade no aprender circense. A partir das informações produzidas apresento os sentidos que os sujeitos atribuem à atividade circense e, como o corpo utiliza a arte como possibilidade de criação e invenção de novas possibilidades para si, como sujeitos.

No capítulo 5 “SER EDUCADOR E ARTISTA: uma síntese que medeia as relações de ensinar e aprender” discuto como o artista-educador é significado pelo aprendiz e como a relação educador-aprendiz se faz mediação na constituição do aprendiz.

Por último, “CONFERINDO ACABAMENTO E ABRINDO NOVAS POSSIBILIDADES” resgato as discussões realizadas e articulo a defesa de que **a atividade circense é capaz de se fazer mediação na constituição dos sujeitos aprendizes, ampliando suas possibilidades de ser e, assim, suas possibilidades de aprender.**

1 O PICADEIRO: lugar de espetáculo

É por isso que é uma experiência não de conhecer, mas de reconhecer. A pessoa não se encontra, se reencontra, o que é uma das coisas fantásticas da poesia. (...). Quando os músicos e os poetas criam suas obras de arte, elas fazem reverberar dentro de nós aquela imagem adormecida; é nesse momento, então, que sentimos a beleza e choramos. Assim, quando ouço Cesar Franck, não é ele; sou eu. Aquela melodia sou eu.

Rubem Alves.

Descrever o picadeiro não é apenas apresentar o espaço circular em que as apresentações circenses são realizadas, mas, neste caso, é expor o método de identificação e compreensão das informações que foram utilizados nesta pesquisa e que corresponde aos seus pressupostos orientadores.

O método utilizado neste trabalho se pautou nas contribuições teórico-metodológicas²¹ de Vygotski (1896-1934), Sartre (1905-1980), Bakhtin (1895-1975) e interlocutores que pudessem contribuir com uma perspectiva dialética e dialógica de análise.

Quando falamos em dialética, esta deverá ser entendida como síntese inacabada e aberta da relação objetividade – subjetividade, no qual o conhecimento é entendido como sendo processo, movimento de totalizações e nunca uma totalidade acabada (MAHEIRIE, 2002). Assim, os fenômenos e processos psicológicos, portanto, são estudados em movimento.

²¹ Apesar de reconhecer as diferenças epistemológicas dos autores Sartre, Vygotski e Bakhtin, não é propósito desta tese demarcá-las. Deste modo, utilizarei as contribuições buscando seus encontros e na medida em que eles possibilitem compreender *a arte circense como espaço de experiência estética* capaz de se fazer mediação na constituição do sujeito ampliando suas possibilidades de ser e assim suas possibilidades de aprender.

Essa perspectiva já fazia parte de minhas leituras e modo como pesquisava²². O ingresso no doutorado me fez cúmplice dos escritos de Bakhtin, e com ele da dialogia. Bakhtin (2003) propõe a dialogia como fundante da relação entre os sujeitos. Para o autor é necessário compreender que sempre que dois sujeitos se encontram, dessa relação nasce um discurso, que se apresenta como historicidade, relação sempre provisória e inacabada. Discurso, aqui, é entendido como aquele produzido a partir de toda e qualquer relação social e que, necessariamente, se abre para uma coautoria, uma resposta do outro, por isso, se faz possibilidade de produção de novos sentidos. Explicando dialogia, Faraco (2006) escreve que as relações dialógicas são relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tem como referência o todo da interação verbal, e não apenas o evento da interação face-a-face.

Por este motivo, é importante que o olhar do pesquisador procure compreender os gestos, os movimentos, os olhares, enfim, os discursos verbais e não verbais constituídos no processo em que o sujeito está inserido. Só pode o pesquisador compreender algo depois de reconhecê-lo, por isso, é preciso analisar para quem, quando e em que contexto o discurso foi produzido, uma vez que ele se dá na relação entre sujeitos. Deste modo, busca dar conta de objetivos que estão além dos inscritos na própria relação.

O estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Tomar a palavra passa a ser visto como um ato social, com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, resistências, constituição de identidades, entre outras (...) para a análise do discurso, a linguagem é entendida como ação situada socialmente, ou seja, como uma forma de se comportar e fazer com que os outros se comportem (...). A linguagem é constitutiva da própria realidade, ela reflete, reforça e constitui modos de organizar interpretar a realidade. Os falantes inscrevem em suas falas, suas ideologias e

²² Refiro-me especialmente a dissertação de mestrado, na qual procurei estabelecer um diálogo com os escritos de Sartre e Vygotski.

interesses. A cultura, assim, fala por si mesma através da fala individual (ROCHA-COUTINHO, 1998, p.323-4).

Interessada em compreender como o aprender circense se faz mediação na constituição dos aprendizes, contatei em abril de 2007 a coordenadora do Instituto Beto Carrero, responsável pelo Circo Escola, a fim de apresentar o interesse em realizar a pesquisa naquela escola. Este primeiro contato foi importante, uma vez que a coordenação demonstrou interesse pela proposta me apresentando aos educadores e me fornecendo alguns dados sobre a instituição.

O depoimento abaixo é da coordenadora do instituto e tem como base uma descrição espontânea do trabalho no instituto, assim como a leitura de alguns documentos sobre o instituto, realizada por ela, no momento da conversa

O Instituto Beto Carrero iniciou seu trabalho em julho de 2003, com a fundação da Creche Betinho Carrero, atendendo 80 crianças com idade de zero a quatro anos, em período integral, tendo como proposta pedagógica: cuidar, brincar e educar. Em maio de 2005, o instituto ampliou suas atividades com ambulatório de saúde onde profissionais da pediatria, ginecologia e odontologia, atuam no atendimento clínico e preventivo através de palestras e orientação a comunidade. Em 2006, o instituto apresentou seu diferencial: o Projeto Circo Escola, reconhecido pelo MEC como Escola de Educação Complementar²³. Esta oferece uma oportunidade de atividade para aproximadamente 120 crianças e adolescentes no seu contraturno escolar. As atividades acontecem sob uma lona de circo e são fundamentadas nos princípios metodológicos da Arte Educação, focando a

²³ Segundo Assis (2011) programas sociais de contraturno escolar, são também denominados de: “Programa Jornada Ampliada”, “Educação Complementar”, “Educação em Tempo Integral”, “Escola em Tempo Integral” ou ainda “Segundo Tempo”, conforme a política pública a que se vincula e o público alvo atendido. Segundo a autora todas essas ações, reconhecendo que, apesar das diferenças que as conotam, mantém uma característica em comum: o aumento do tempo de permanência dos jovens em contextos de escolarização formal.

relação teoria e prática. Trampolim, malabares, paradas de mão, corda bamba e trapézio²⁴, são algumas das habilidades desenvolvidas através do projeto [do circo]. A instituição conta com 04 educadores/artistas, que organizam suas atividades em duas turmas, com aulas diárias de 1 hora e 30 minutos. O Instituto tem também mais dois projetos em desenvolvimento, o Centro de Excelência de Ginástica Artística (parceria com Governo do Estado - Fundo de Desenvolvimento para o Esporte) que será um espaço voltado para o esporte, saúde, lazer e educação, e o Centro Cultural Beto Carrero (parceria com Ministério da Cultura), onde serão ofertadas oficinas gratuitas de música, artesanato, capoeira e circo, e contará ainda com biblioteca, museu e rádio comunitária. (Coordenadora do Instituto).

²⁴ Trampolim – “Necessita do aparelho trampolim acrobático, mais conhecido como cama elástica e trabalha com ênfase os membros inferiores. As acrobacias executadas nessa modalidade exigem técnica e concentração, varia desde os saltos em pé, sentados, deitados até mortais, piruetas (parafusos) e múltiplos mortais com piruetas” (www.academiadecirco.com.br).

“Malabares – número em que se usa as mãos e os pés para trabalhar com claves, que são aparelhos em formato de pêra alongada com cabos que servem de apoio. Os malabaristas, além das claves podem usar também as bolas, argolas, chapéus, tochas acessas” (SILVA, 1996, p.160).

Parada de Mão ou curveta – “Exercício fundamental para as rondadas, flip-flap e saltos mortais. A partir de uma parada de mão, dobram-se as pernas de modo a tocar os quadris com o calcanhar. Volta-se à posição inicial com um impulso dado com as pernas e braços, dobrando a cintura para trás” (SILVA, 1996, p.159).

Corda Bamba ou “Equilíbrio sobre arame: é um número de equilíbrio corporal, no qual o circense, aramista anda sobre um arame bambo de aço 3/8 com duas cruzetas que sustentam o arame e a banquilha. É montado, geralmente na lateral do picadeiro em altura variada para cada artista. Além de andar para frente e para trás, realiza piruetas, ficam de joelhos, deitam, jogam malabares entre outros truques” (MATTOS, 2002, p.147).

Trapézio - Aparelho aéreo que desenvolve extrema força e resistência dos membros superiores e tem como característica o trabalho solo, isto é, somente um praticante. São realizadas quedas, giros, piruetas e posturas estáticas. Pode também ser executado em balanço (www.academiadecirco.com.br).



Fig. 1 - Entrada principal do Instituto Beto Carrero

Fonte: Fotos do acervo do Instituto Beto Carrero, cedidas pela coordenação.

No início de maio, retornei a este espaço visando o pedido de autorização da Coordenação do Circo Escola para a realização da pesquisa e para conversar com o educador Smirnov²⁵, responsável direto pela escola e pelos outros educadores, e marcar com ele uma entrevista, para que pudesse conhecer o funcionamento da escola. Ele relatou que em maio de 2007 a escola completaria seu primeiro ano e, por este motivo, só teria tempo de conversar comigo em junho. Marquei meu retorno para dia 01 de junho e conversamos sobre a escola e seu processo de ensinar e aprender.

Segundo o educador, a escola surgiu do desejo dele, em ensinar às crianças brasileiras a arte circense que ele aprendeu quando tinha 09 anos, ao ingressar no Circo Escola, na Rússia. Ele conta que estava insatisfeito como diretor de espetáculo do Parque Beto Carrero e sugeriu a criação da escola, sendo a proposta prontamente aceita. Hoje, o Circo

²⁵ Todos os professores da Circo Escola assinaram termo de consentimento autorizando o uso do nome e da imagem. Portanto, os nomes dos professores, apresentados nesta tese, são verdadeiros.

Escola Beto Carrero tem, segundo seu estatuto, o objetivo de tirar das ruas, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, porém o objetivo do educador é “ensinar para que possam ser artistas” (SMIRNOV).

Dois aspectos da entrevista me marcaram. Primeiro me senti contagiada pela motivação do educador. Sua fala me permitia identificar nele um sujeito mergulhado na atividade, apaixonado pelo que faz e por isso marcado pelo circo. Tinha a sensação de estar sendo desafiada a conhecer aquele lugar e como aquela alegria me contagiava tão rapidamente. Foi como bem diz Rubem Alves, na epígrafe, a fala do educador possibilitou que eu me reconhecesse ou redescobrisse apaixonada pelo circo, paixão que nunca tive, verdadeiramente.

Outro aspecto, destacado em sua fala, era a diferença entre os objetivos do instituto enquanto organização e os seus objetivos. Em diferentes momentos, ele relatou que o instituto se propõe a servir como “espaço para ficar”, espaço no qual as crianças e adolescentes tenham o que fazer para não ficarem nas ruas durante o período de contraturno escolar. Por isso, recebem aprendizes que não tem interesse em aprender a arte circense, que apenas permanecem ali, porque foram encaminhadas por algum serviço de atendimento do município²⁶, ou porque seus pais ficam mais tranquilos enquanto trabalham. Segundo o educador, além destes sujeitos não se dedicarem a aprender, porque não foi escolha sua estarem ali, “não querem ser artistas, querem apenas brincar” (SMIRNOV). A instituição também não se preocupa em manter os que sonham em ser artista, pois a partir dos 16 anos o instituto se propõe a situá-los no mercado de trabalho. Estas situações o desmotiva, porque não identifica nas crianças o seu sonho, o sonho de ser artista e porque, quando encontra os sonhadores, muitas vezes os perde²⁷.

Cassoli (2006) discute o papel das ONGs e sua atual aliança com a arte. Para o autor, a arte, tal como é utilizada nas ONGs, “aparece não

²⁶ Quando fala sobre o serviço de atendimento, o professor se refere ao conselho tutelar, que frequentemente solicita matrícula para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Porém, outras instituições e profissionais também realizam esta solicitação, inclusive eu, enquanto psicóloga do município, realizo encaminhamentos de crianças e adolescentes, como expliquei na introdução desta tese.

²⁷ Em sua fala, o professor relata já ter “perdido” aprendizes para diferentes circos, e isto o orgulha, mas o fato de não estarem completos como artistas, o entristece. Revela, também, já ter perdido aprendizes para o comércio da região como pequenas panificadoras, papelerias, controladores de brinquedos (no parque), etc.

como invenção de novas possibilidades de vida, mas como um dispositivo disciplinar que, ao produzir o aumento da habilidade dos corpos, procura reduzir as potências afirmativas de resistência” (CASSOLI, 2006, p.11). As práticas artísticas ofertadas nestes espaços se preocupam então com a construção da cidadania, tendo fins mais terapêuticos do que artísticos. O autor destaca, ainda, que existem diferenças profundas entre o “circo” e as atividades circenses propostas por ONGs, pois para as últimas, a formação do cidadão é uma prioridade, enquanto no circo, as crianças são iniciadas em processos artísticos para fins artísticos.

Vygotski (2001) já apontava este problema quando fazia uma crítica ao uso da arte como meio de instrumento “moral”, passando ela a ter objetivo e fins pré-estabelecidos, não se tornando atividade estética. Desta forma não se abre a múltiplas possibilidades de sentidos, não ampliando assim as relações dos sujeitos com a arte, dos sujeitos com os outros sujeitos, dos sujeitos com a vida.

Passo a pensar então, que a crise que se estabelece entre os objetivos do instituto e os objetivos do educador, fazem nascer no Circo Escola, uma história de diferença, no qual projeto social e formação profissional se misturam. Ora, os aprendizes são vistos como “artistas” ora são vistos como “cidadãos”. Diferentes mediações ocorrem em função das diferentes visões de sujeito e dos objetivos do Circo Escola, com isso, múltiplas possibilidades de constituição são ofertadas.

Após a entrevista com o educador Smirnov, iniciei visitas semanais a escola, observando a rotina. Tinha a pretensão de conhecer e me fazer conhecida; conhecer as regras e o ritmo que regia essa relação de ensinar e aprender; identificar os principais aspectos da atividade e, assim, definir a metodologia de pesquisa.



Fig. 2 - Entrada da lona do Circo Escola

Fonte: Fotos do acervo do Instituto Beto Carrero, cedidas pela coordenação.



Fig. 3 – Aulas no Circo Escola

Fonte: Fotos do acervo do Instituto Beto Carrero, cedidas pela coordenação.

A aula iniciava, a música alta era ligada e, por trinta ou quarenta minutos da aula, eu observava os aprendizes realizando exercícios de condicionamento físico.



Fig. 4 - Aulas práticas

Fonte: Fotos do acervo do Instituto Beto Carrero, cedidas pela coordenação.

As fotos parecem revelar olhares concentrados, sujeitos atentos aos movimentos dos seus corpos, absorvidos pela música ritmada que comanda a aula. Após estes trinta ou quarenta minutos, a música que mantinha o ritmo dos exercícios era desligada, os aprendizes corriam disputando o lugar no bebedouro e logo buscavam espaços debaixo da lona para exercitar números circenses. Os educadores também se espalhavam pela lona, aproximando-se de pequenos grupos ou de aprendizes isolados, orientando-os quanto aos exercícios, quando não os auxiliando diretamente na execução.

Neste momento, ficava eu absorvida pelas ações dos pequenos grupos ou dos sujeitos isolados. Imaginava o que os ligaria àquela

atividade específica. Sentia-me sugada pela coragem dos que subiam nos exercícios aéreos sem qualquer proteção entre eles e o chão. Eu me sentia paralisada, muitas vezes, pelo meu próprio medo e ao mesmo tempo ficava encantada, com a coragem deles. Observava as relações educador–aprendiz e os movimentos do ensinar-aprender que se constituíam, muitas vezes, da imitação do aprendiz após a execução do educador, mas de muito contato físico, no qual o educador auxiliava o aprendiz na execução dos movimentos.



Fig. 5 - Aulas práticas

Fonte: Fotos do acervo do Instituto Beto Carrero, cedidas pela coordenação.

Os sorrisos revelados nas fotos são a expressão dos sentimentos destes sujeitos-artistas; da alegria pelo que realizavam; mas posso inferir que elas traduzem também, os meus sentimentos com relação ao circo. E eu imediatamente retornava à questão “compreender como a arte circense se faz mediadora na constituição dos sujeitos”.

Numa dessas idas à escola, soube de uma apresentação que aconteceria na cidade vizinha e decidi acompanhá-los. Filmei então, da plateia, toda a apresentação com o objetivo de, como espectadora,

visualizar o que acontecia. E não identifiquei mais os sujeitos que eu frequentemente encontrava no Circo Escola. Estavam ali, na minha frente, artistas, maquiados, com roupas coloridas, com sorrisos nervosos, mas alegres artistas. E isso instigou ainda mais meu interesse. Pretendia, então, entender como esse “tornar-se artista circense” constituía esses sujeitos ampliando suas possibilidades de ser e assim de aprender.

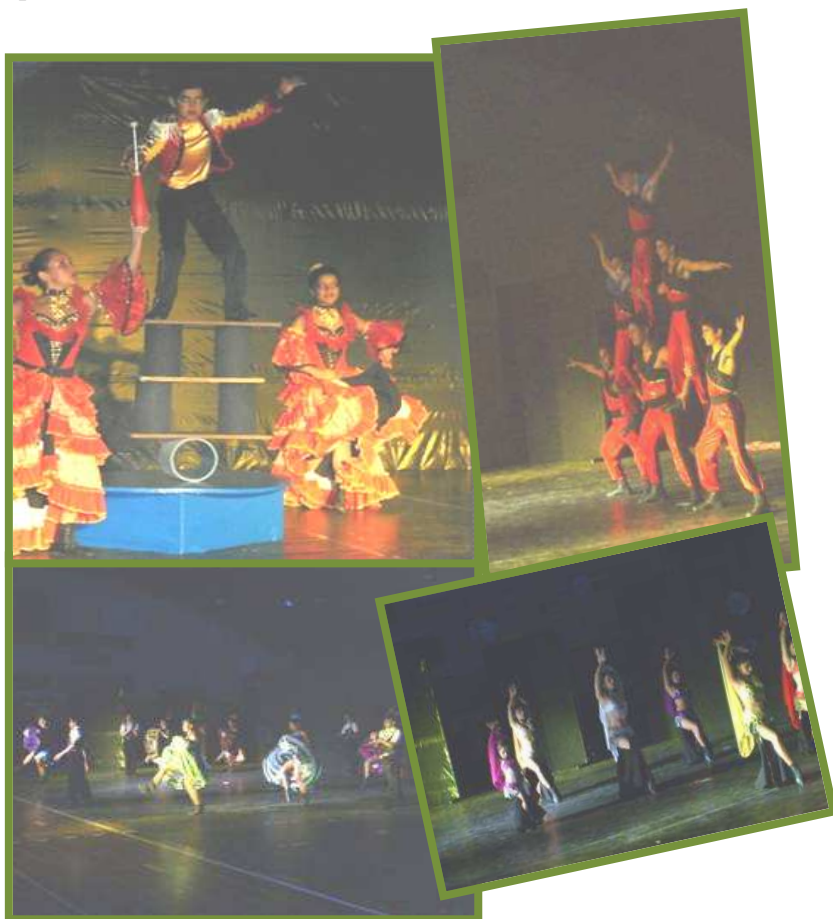


Fig. 6 - 1ª Mostra de dança AFAB Piçarras (Dança do rola-rola; Pirâmide humana, Can-can; Dança do ventre).

Fonte: Fotos do acervo do Instituto Beto Carrero, cedidas pela coordenação.

Em setembro, afastei-me da escola a fim de escrever meu projeto de pesquisa. Retornei em 2008 para formalizar o interesse na investigação e solicitar todas as autorizações. Retornei, então, em março, para produção das informações, marcando as datas e locais das entrevistas. Iniciei as entrevistas com os educadores, sendo que no dia 23 de março entrevistei as duas educadoras e no dia 24 de março os dois educadores. Nestas entrevistas, objetivava compreender as relações de ensinar e aprender do ponto de vista do educador: como percebiam seu aprendiz, como compreendiam o aprender, como e o que avaliam no processo de ensinar e aprender. Além disso, procurei conhecer a história de vida dos educadores-artistas, a fim de identificar aspectos da formação que se fazem presentes no ensinar.

Conforme preceitua Olabuénaga (1999) a entrevista consiste numa conversa intensa que exige o mesmo interesse e concentração por parte do entrevistador e do entrevistado. Deste modo, era necessário que o entrevistado se sentisse parte do trabalho a ser pesquisado, para que, na entrevista, fosse estabelecida uma estreita relação.

A proposta inicial era registrar as entrevistas em aparelho de MP3, o que ocorreu nas duas primeiras entrevistas. Porém, como os educadores tem origem russa, a fala com sotaque compromete a escuta e, visando à fidedignidade na transcrição das falas, optou-se por registrar em videogravação as demais entrevistas. Todas as entrevistas foram abertas, porém com roteiro norteador. O roteiro se faz importante porque alguns temas são fundamentais à pesquisa; mas a entrevista se fazia aberta por serem questões que não exigiam respostas fechadas e porque, partindo da fala do sujeito, novas questões foram elaboradas. Sobre isso, Zago (2003) escreve que a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades, que um instrumento com respostas previamente fixadas poderia ocultar. A autora escreve, ainda, que organiza suas entrevistas hierarquizando os assuntos entre o que é central e o que é periférico na investigação, auxiliando, assim, na definição da problemática. Deste modo, é necessária uma compreensão ativa, pois na medida em que o pesquisador produz sentidos a partir da fala dos sujeitos, pode intervir com novos questionamentos.

Os quatro educadores formam uma família, com pai, mãe e dois jovens filhos, e diferentes impressões surgiram destes quatro encontros.

A primeira a ser entrevistada foi Ludmila, a educadora-mãe. Eu já a conhecia de visitas anteriores, já havia conversado com ela sobre meu interesse pelo circo, já a havia observado durante as aulas e sempre

anotava em meu diário de campo que suas aulas tinham um misto de firmeza e afeto. Como Ludmila comanda a primeira parte das aulas²⁸ [de condicionamento físico], ela precisa de certa robustez, certo vigor, para que os aprendizes não desanimassem na exaustão da aula. Mas sempre que o cansaço submetia um sujeito a certa paralisia, ela se aproximava, tocava no aprendiz e o chamava docemente para continuar o exercício. Antes de se afastar, o aprendiz já havia retomado a atividade.

Durante a entrevista, a educadora explica os procedimentos de ingresso e avaliação no Circo Escola. Segundo ela,

ao ingressar na escola, o aluno frequenta as aulas de circo na primeira turma, em que são realizadas atividades físicas que favoreçam a coordenação motora, o alongamento, a resistência física. (LUDMILA)

Segundo a educadora, não há um período específico para que o aprendiz avance para a segunda turma. A mudança de turma depende do “olhar dos educadores”, que observam se o aprendiz já tem postura profissional, se o circo é algo que ele deseja, ou se apenas está ali para passar o tempo, mas, principalmente, se seu corpo tem a força muscular necessária para o esforço das atividades circenses, durante as apresentações.

Ludmila revela que o desejo de ser educador foi inicialmente de Smirnov, que todos acolheram a ideia, e que ela se sente realizada ensinando a arte circense; mas, também, ofertando “a cada criança e jovem uma vida mais saudável, conhecendo as possibilidades e limites de seus corpos”. (LUDMILA).

Sai da entrevista mais encantada do que antes com a educadora, contagiada com sua fala mansa e doce. Passaram-se uns quinze minutos para que iniciasse então a entrevista com Natasha²⁹, a educadora-filha.

²⁸ Como já destacamos na introdução desta tese, as aulas se dividem em duas partes: a primeira com exercícios de condicionamento físico e a segunda com exercícios livres e/ou direcionados aos aparelhos de interesse dos aprendizes.

²⁹ Todos na escola, coordenadora, aprendizes e familiares, inclusive a própria entrevistada, a chamam Natasha. E foi assim que me relacionei com ela durante toda a entrevista. No retorno a minha casa é que percebi que ela preencheu e assinou o termo de consentimento como Natalia.

Eu já tinha algumas percepções a partir de minhas observações. Natasha é a educadora que assume o lugar da mãe na sua ausência, com os exercícios de aquecimento e condicionamento físico, ou auxilia, na segunda parte da aula, os pequenos grupos em exercícios específicos. Sua relação com os aprendizes é diferente, até mesmo, porque tem apenas 23 anos³⁰, o que a aproxima muito dos jovens com quem trabalha. Sua postura durante as aulas é menos entusiasmada. Ela não demonstra força na condução do condicionamento físico, sua voz fica abafada pelo som alto da música e logo que inicia a aula, os aprendizes já demonstram cansaço e interrompem os exercícios. A educadora parece não perceber ou não se incomodar que muitos estejam aparentemente inertes.

Quando entrevistei Natasha, a educadora-filha fui sugada por seu discurso. Ela contou que passou sua vida no circo, mas que não escolheu ser circense escolheram por ela. Diz que, apesar disto, é uma artista circense, muito mais do que uma educadora, que se mantém ensinando porque em todas as apresentações tem a possibilidade de reviver o “ser artista” no palco.

Durante toda a entrevista, o que circulava era o tema da dificuldade de se manter artista no Brasil e da exploração do artista. Saí da entrevista carregando meu material, entusiasmada com a transcrição que imediatamente seria realizada, para ouvir novamente as entrevistas.

A transcrição provocou tensões entre a experiência vivida e a (re)vivida horas depois. Novos sentidos foram produzidos. A educadora-mãe não era mais reconhecida, pois me absorvi em tentar compreender sua fala na gravação em MP3, e poucos trechos foram de fato passíveis de compreensão e transcrição literal. O português com sotaque, compreensível no diálogo concreto, face-a-face, não se repetia na solidão da transcrição. A angústia deste fato não cristalizou minha escuta. Ao contrário, iniciei a transcrição da entrevista de Natasha, permitindo-me compreender o que ela dizia. Percebi que ela falava da sociedade contemporânea. De uma arte que, apesar de ter transcendido os espaços dos museus e galerias e alcançado o cotidiano, é sugada pela sociedade capitalista cujas relações são fluidas e demarcadas pela exploração. Uma sociedade que oferta força ao circo, que toma novos espaços [escolas, ONGs, ruas] como lugares de criação, mas que explora a criação, que passa a ser equiparada a qualquer processo industrial de

³⁰ Idade da professora no dia da entrevista.

produção, no qual o artista não vê possibilidades reais de sobrevivência. Natasha falava das relações comerciais em que a arte foi envolvida e, assim, seu desânimo é (re)significado e aparece então, como incômodo por vislumbrar para si e para os outros o desprestígio vivido na singularidade e originado pelo baixo salário. Como explica Bakhtin, 1976, p.2:

Todo artigo que se torna objeto de oferta e demanda, isto é, que se torna uma mercadoria, está sujeito, quanto ao seu valor e sua circulação na sociedade humana, à determinação de leis sócio-econômicas.

Retornei à escola no dia seguinte e iniciei as duas outras entrevistas³¹ previstas. A terceira entrevista foi com Serguei, o educador-filho. Eu já o havia observado e percebia uma postura rígida, severa, exigindo sempre mais dos aprendizes. Para Serguei, ser educador é uma alternativa para permanecer circense. Ele relata que tem boa relação com os aprendizes, mas se diz muito parecido com o pai no jeito de ensinar, por isso os aprendizes o acham rigoroso, crítico demais. Mas ele considera o rigor um estímulo para aprender.

A última entrevista, foi com Smirnov, o educador-pai. Entrevistá-lo foi simplesmente reconhecer um educador possuído por uma paixão e capaz de comunicá-la³². Smirnov fala de sua trajetória como se naquele instante a revivesse e me convidasse a senti-lo revivendo. Ele diz “o circo me salvou”. Partindo desta fala, o educador expressa seus prazeres e angústias, como circense e educador.

Saí da entrevista absorvida pela história que ouvira e certa de que o desejo de ser educador e o desejo de transformar a vida daqueles aprendizes, dizia muito do modo como Smirnov se relacionava com os mesmos. Eu estava certa de que o encantamento dele pelo circo,

³¹ Todas as entrevistas foram registradas em videogravação para garantir qualidade e fidedignidade da transcrição posterior.

³² Rubens Alves no livro “A poesia do encontro” de 2008, escreve “só podemos conhecer aquilo que podemos amar. Temos de amar primeiro. (...) se o professor não for possuído por essa paixão, não poderá comunicar isso” (p.141).

encantamento este que me encharcava de encanto, era o mesmo que prendia aqueles aprendizes no picadeiro do Circo Escola.

Dias depois da entrevista, retornei para conversar com a coordenadora e marcar com ela uma reunião com os pais dos aprendizes do Circo Escola. No dia marcado, apresentei a todos os envolvidos os objetivos da pesquisa e solicitei a assinatura dos termos de consentimento, que foram por alguns imediatamente assinados enquanto outros se comprometeram a devolver no instituto na semana seguinte após decidirem pela assinatura ou não, na companhia de seus pares responsáveis. Após recolher as assinaturas iniciei novo processo de observação, no circo escola, agora registrado em vídeo³³. Freitas (2003) escreve que a observação se constitui em um encontro de muitas vozes, pois ao observar um evento o pesquisador depara-se com discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos, segundo a autora, que refletem e refratam a realidade construindo uma verdadeira tessitura da vida social. No intuito de auxiliar a observação, o recurso da videogravação foi utilizado, visando uma maior visibilidade no processo de investigação, assim como facilitador na transcrição das informações.

Como disserta Loizos (2002), o vídeo tem uma função óbvia no registro de dados, sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito por um único observador. Assim, a observação pode se perpetuar e ser reproduzida quantas vezes forem necessárias, ou seja, até que o pesquisador tenha esgotado, provisoriamente, a sua análise. A observação se faz fundamental na análise das relações e expressões manifestadas durante as aulas e apresentações de circo, as quais, muito provavelmente, não possam ser expressas durante uma entrevista.

No dia 25 de março retornei à escola e registrei a segunda parte da aula da primeira turma, no qual cada aprendiz escolhe o aparelho que deseja treinar. No dia 26 de março registrei o ensaio para apresentação do “Dia do circo”, que aconteceria no dia seguinte, ali mesmo no Circo Escola. O ensaio foi nervoso, muitos erros se repetiam, parecia que nada dava certo. O educador Smirnov, então, parou a apresentação, chegou perto das aprendizes que estavam no palco, naquele momento, ensaiando a coreografia das guerreiras e as repreende, dizendo:

³³ A tabela com síntese das videogravações e tempo de duração encontra-se no apêndice.

o que é isso? Aqui vocês não são meninas, são guerreiras! Ou são guerreiras ou não são nada. Porque meninas eu não quero no palco. Meninas caem e se machucam. Guerreiras não. Guerreiras lutam, tem força. Ou são guerreiras ou nada, ouviram? (SMIRNOV)



Fig. 7 - Ensaio do Dia do circo – As guerreiras – Dia 26/03/2009.

Fonte: Fotos do acervo do Instituto Beto Carrero, cedidas pela coordenação.

A ação do educador mobilizou as aprendizes, imediatamente, à correção dos erros. As meninas conversaram com ele e entre si, e refizeram acertadamente a coreografia. Como pode ser identificada na Figura 7, a coreografia exige força muscular e concentração, tanto de quem serve de base como daquelas que formam a torre e mantêm o equilíbrio. Assim, a não “encarnação” da personagem oferta riscos a todos os envolvidos.

A fala do educador neste momento se apresenta como mediação desafiadora para as aprendizes, favorecendo a produção de uma nova postura que instiga a ação. No encontro desafiador, estas aprendizes são afetadas, de modo a produzirem uma nova forma de pensar e agir sobre a atividade que realizam e, assim, podem produzir uma nova forma de se perceberem como sujeitos que realizam a atividade.

No dia do circo, 27 de marco, a escola encontrava-se preparada para receber os alunos e professores das escolas municipais, que seriam então, a plateia do espetáculo. Neste dia os aprendizes se mostraram empolgados porque na plateia estavam amigos da escola, familiares, o que fez com que a apresentação se transformasse num grande espetáculo. Afinal, eles estavam se apresentando para **contempladores de peso**, cujas críticas vão além do fazer circense, mas os alcançam como sujeitos, nas suas relações de amizade e/ou familiares. Tudo acontecia com muita dedicação e nervosismo. Essa apresentação tem números de teatro, dança, dança de rua, equilíbrio (o rola-rola e as guerreiras). Durante a apresentação, achei o educador parecido com os assistentes de palco da TV, assobiando pra induzir a plateia a gritar, aplaudindo pra agitar a plateia.

A principal diferença entre a apresentação e o ensaio foi o tom. A entoação presente na apresentação tem relação direta com a presença da plateia, mas também com a iluminação, o figurino e a maquiagem corretas, que permitem ao sujeito encarnar a personagem. A ausência de tal contexto pode dificultar a encarnação da personagem, permanecendo no palco os meninos e meninas que são no contexto da vida cotidiana.

O espetáculo circense é iniciado na ruptura da rotina do dia-a-dia do sujeito, objetivada no corpo exausto da rotina de ensaios. Mas, o que move diariamente os ensaios é a memória de futuro, o espetáculo e a sensação de prazer imaginada, a partir da possível reação da plateia. Esta se constitui no “outro” que imprime o reconhecimento esperado e, pode ser percebido no corpo do aprendiz, nos ensaios. A postura não é tão formal, as mãos não são tão bem posicionadas, o sorriso e o brilho dos olhos não são reconhecidos, mas durante o espetáculo tudo se transforma e o aprendiz se mostra artista.

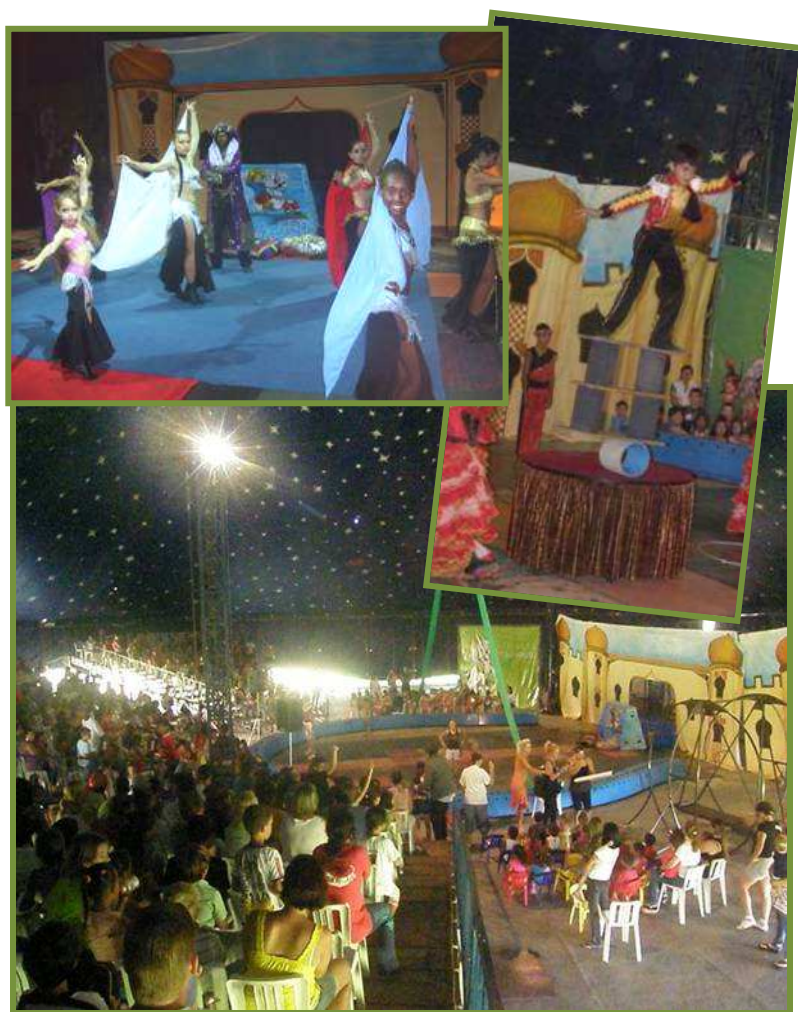


Fig. 8 - Apresentação dia do circo – Dia 27/03/2009

Fonte: Fotos do acervo do Instituto Beto Carrero, cedidas pela coordenação.

No mês de abril, filmei diferentes momentos das aulas, com os diferentes educadores. Registrei as relações educador-aprendiz e aprendiz-aprendiz identificando as relações de ensinar e aprender. Os educadores se posicionam junto aos aprendizes, executam as atividades com eles, servem como modelo e ofertam a possibilidade de os aprendizes se ajudarem, de servirem também como modelo. O educador

ensina, explica, demonstra, ajuda, mas critica, faz “cara feia” e ri ao mesmo tempo, o que leva todos a rirem com ele.

Depois de vários momentos diferentes da filmagem, optamos por realizar uma entrevista coletiva de modo a selecionar os aprendizes que seriam posteriormente sujeitos da pesquisa. Retornei ao Circo Escola para as entrevistas e, neste dia, a primeira turma tinha em sala 30 aprendizes, cujos pais haviam consentido na participação da pesquisa. Estes então, foram divididos em três grupos focais, de 10 aprendizes cada. Quando a aula da segunda turma iniciou, constatei a presença de 25 aprendizes. Convidei-os para participarem das entrevistas, sendo que cinco deles preferiram não participar, de modo que formamos dois grupos de 10 aprendizes. Neste dia, conduzi as entrevistas, filmadas por Rafaela Donhini³⁴, com roteiro contendo perguntas sobre como iniciou no Circo Escola, quais atividades circenses mais gostam de realizar e como definem o circo.

Após as entrevistas, 12 sujeitos foram selecionados para as entrevistas individuais, tendo como critérios “envolvimento com a atividade” e a resposta sobre como define o circo, próxima a “o circo é tudo pra mim”; “o circo é minha segunda família”; “o circo é profissão”; “a gente vê nossa vida aqui” ou ainda “o circo é minha vida”.

As datas das entrevistas foram marcadas e nestas entrevistas procurei investigar de que forma o circo surgiu na vida do sujeito; como ele definia esta atividade, os educadores e amigos, os sentimentos envolvidos na relação com o público; como ele significa esse espaço de aprender; qual a relação deste com a escola regular; como percebia seu aprender.

Entrevistei³⁵ Dino, Jacque, Bianco e Berenice. Saí das entrevistas satisfeita com as informações, marcada pelo entusiasmo de cada aprendiz com quem dialoguei naquele dia.

Nos dias seguintes entrevistei Leopoldo, Hugo, Emílio, Vinícius, Ana, Elena, Penélope e Samantha. Encerrei as entrevistas e me despedi

³⁴ Rafaela Donhini, no período em que a pesquisa foi realizada, era aluna do curso de Psicologia da UNIASSELVI/FAMEBLU de Blumenau. Ela foi selecionada como bolsista, para me acompanhar em algumas filmagens e, posteriormente, realizar as filmagens das aulas, enquanto eu me encontrasse em licença maternidade.

³⁵ Alguns pais ao assinarem os termos de consentimento permitiram o uso do nome verdadeiro, outros autorizaram apenas a participação na pesquisa. Por este motivo, os nomes apresentados são todos fictícios.

de todos, [educadores, aprendizes e coordenação], uma vez que ficaria distante da escola por um período significativo.

O encontro com estes sujeitos me possibilitou uma apreensão exata do que é ser afetado. Quando saí destas entrevistas, estava entusiasmada, certa da escolha que havia feito. Eu já conhecia aqueles meninos, já os tinha visto nos ensaios e apresentações. Apreciava a dedicação e persistência no picadeiro. Mas, ouvi-os falar de si, dos motivos que os mantinham ali, mantive meu desejo pela investigação. Saí destes encontros com a apropriação do que Espinosa (1983) chama de “bons encontros”, encontros que potencializam o sujeito, encontros nos quais o sentir, pensar e agir, enquanto formas de objetivação do sujeito, encontram-se em congruência e são potencializados.

1.1 Compreendendo as informações

Compreensão é algo muito distinto de inteligência. No domínio desta última classificaremos, se quiserem, todos os conjuntos significantes que apreendemos como racionais. Compreensão, porém, é algo estritamente reservado ao que podemos apreender, nós, da ação de um outro.

(SARTRE, 1986, p.73)

Sartre (1986) esclarece, que compreensão é apreensão da situação objetiva, apreensão que acontece da análise da ação concreta de um sujeito no mundo. Compreender, portanto, exige conhecer a experiência dos sujeitos, suas relações com as coisas, com os outros, com a cultura, sempre numa relação temporal. “Compreendemos seu ato pela situação, a situação por seu ato e, ambos, a um só tempo, acabam por nos fornecer uma compreensão acerca do que ele quer e do que ele sente” (SARTRE, 1986, p.73). O autor nos diz ainda que “essa noção de compreensão nos remete ao ato e o próprio ato nos remete ao projeto. Pois fazer um ato é necessariamente negar algo que existe em função de algo que não existe” (p.75).

Na ação, o sujeito nega a objetividade do presente, em nome de uma situação que ainda não existe, o futuro. O futuro, portanto, define o sujeito que o criou. Assim, ele se faz no presente, com base num passado e dirigido por um desejo, por aquilo que ainda não é, e projeta vir-a-ser. Deste modo, transita a partir de um campo de possíveis, por meio dos quais visa superar sua objetivação, por meio da subjetivação, em direção a uma nova objetivação (MAHEIRIE, 1994).

O campo dos possíveis sempre existe e não devemos imaginá-lo como uma zona de indeterminação, mas, ao contrário, como uma região fortemente estruturada, que depende da História inteira e que envolve suas próprias contradições. É superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva e contribui para fazer a História: seu projeto toma, então, uma realidade que o agente talvez ignore e que, pelos conflitos que ela manifesta e que engendra, influencia o curso dos acontecimentos (SARTRE, 1979, p. 79/80).

Compreender, portanto, exige buscar a especificidade em suas múltiplas dimensões, evitando o risco de generalizações. Para compreender, é necessário abandonar o abstrato e alcançar o concreto, o que inclui identificar o que o sujeito nega, abandona e o que ele projeta, na ação em si.

Entendemos, a partir de Barros (1996, p.25) que o pesquisador quando analisa, busca “compreender o outro sujeito, em lugar de buscar apenas conhecer um objeto”. Por isso, a análise deve considerar o universo sócio-histórico em que o sujeito está inserido. Deve-se ainda considerar, segundo Geraldí (2006), que analisar um discurso exige compreender os sentidos que estão sendo enunciados, assim como os presumidos, presentes nestes enunciados, além das relações deste discurso com os outros tipos de linguagem visual, imagética, não verbal. Exige compreender que todo enunciado é dialógico porque pressupõe alteridade, sendo dirigido a um outro, que pode inclusive ser o

pesquisador, que, portanto, participa ativamente da elaboração do discurso e essa relação precisa também ser considerada em análise.

Com base nisso, transcrevi as entrevistas com os educadores, com os grupos focais e entrevistas individuais com os aprendizes do Circo Escola. Posteriormente, organizei as falas em grupos de análise, objetivando compreender como o sujeito define a atividade que realiza, como ele significa essa atividade em seu cotidiano, como se dá o processo de ensinar e aprender, além da relação que estabelece com a arte circense, com o público e com os colegas de circo, dando os indícios da mediação da arte circense na sua constituição. Vi e revi as videogravações³⁶ das aulas e apresentações, objetivando identificar aspectos não-ditos presentes nestas relações aprimorando as análises.

Se analisar é pôr em diálogo A e B, (GERALDI, 2006), a análise objetivou um diálogo entre as falas dos educadores do Circo Escola e seus aprendizes, o diálogo entre os aprendizes nas atividades de aprender a ser artista circense, e ainda um diálogo com a pesquisadora, o referencial teórico e as imagens registradas.

Foi necessário analisar os sujeitos envolvidos no processo e as condições em que foram produzidas as possibilidades. Como nos diz Geraldi (2008), é preciso temporalizar o enunciado, estudar sua historicidade, compreender que os sujeitos buscam dar conta de objetivos que vão além deles mesmos, objetivos que estão se constituindo nas e pelas relações sociais.

Esse vai e vem entre a compreensão do universal/singular tem como base a perspectiva teórica do pesquisador, que vai sendo um mediador na construção dos diversos sentidos do discurso. Isso porque os processos dialógicos têm a permanência da alteridade e o pesquisador é responsável pela correlação que faz entre a teoria e o evento, ou seja, é responsável pela atribuição de significados a este evento.

O discurso é um texto aberto com múltiplas possibilidades de sentido e, assim, deverá ser analisado como indicador de processos que se objetivam numa materialidade. A partir das leituras de Bakhtin (2003) e de autores de seu círculo, acredito que o pesquisador deva entrar em contato com esse sujeito, colocar-se no lugar dele e, com seu excedente de visão, criar para ele um ambiente concludente. O pesquisador, neste contexto, assume lugar de alteridade, o discurso do

³⁶ A tabela de tempos e síntese das videogravações encontra-se no apêndice.

sujeito neste se origina e para ele é produzido, por isso, é fundamental que o pesquisador compreenda o sujeito como totalidade provisória, dando a ele certa completude para que, então, com seu distanciamento exotópico, já existente e necessário, possa enxergar com seu excedente de visão o perfil e o todo, compreendendo o sujeito como ele próprio é incapaz de compreender.

É preciso que o pesquisador, se distancie, saia do contexto, volte às reflexões teóricas sobre seu objeto para, então, dar a completude necessária à compreensão de seu recorte. Ao voltar ao seu lugar é que o pesquisador tem condições de dar forma e acabamento ao que ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência.

Como salienta Stafuzza (2005), ao investirmos na análise do discurso é fundamental observarmos a importância de se descrever os lugares institucionais de em que o sujeito falante instaura sua fala. É importante também identificarmos que um discurso é produzido em uma determinada sociedade e, por isso, cristaliza conflitos históricos, sociais, psicológicos, entre outros. Por último, importante se faz delimitarmos o espaço do interdiscurso, verificando a relação entre os discursos presentes naquele contexto, uma vez que todo discurso é tecido a partir do discurso do outro.

1.2 Apresentando os sujeitos

Antes de iniciar qualquer compreensão sobre as informações produzidas, considero interessante que o leitor conheça os sujeitos da investigação, sabendo que optei por apresentar “os educadores e os aprendizes” na mesma ordem em que aconteceram as entrevistas.

Educadores

Ludmila conta que era bailarina na Rússia e o balé do qual fazia parte foi convidado a ensaiar uma coreografia com um grupo de circo. Nos ensaios se apaixonou por Smirnov que era um artista circense e viajava com o circo. Sorrindo, ela diz: “como ele não podia ser um bailarino, eu decidi me tornar uma artista circense e casar”. Ludmila ao falar da escolha que fez, fala de afeto. Ao justificar sua escolha, indica seu envolvimento afetivo-volitivo com a atividade.

O homem não é um ser apenas racional, mas que sua reflexão é atravessada por sentimentos que afetam o seu fazer e, assim, toda reflexão é mediada pela afetividade (SAWAIA, 1999 e MAHEIRIE, 2003). A afetividade altera o modo como o sujeito significa o mundo tanto positiva como negativamente, e isto acontece também com Ludmila, que revela a paixão que tem pelo circo misturado ao seu relacionamento pessoal e destaca que em função de sua história como bailarina todas as suas apresentações, em todos os circos que trabalhou, foram sempre com dança. Hoje, ela ensina aos aprendizes a primeira etapa do aprender circense - condicionamento físico e alongamento - objetivando o fortalecimento do corpo, possibilitando a estes sujeitos uma nova postura corporal.

Ludmila falou durante a entrevista da importância do seu trabalho, do quanto é fundamental que o sujeito conheça seu próprio corpo para que saiba o que pode ou não exigir dele, o quanto precisa treiná-lo e respeitá-lo. Diz que acredita muito no que faz, porque mesmo que os aprendizes não saiam artistas da escola, se souberem a importância da postura corporal para a vida, desde uma entrevista de emprego ao simples sentar-se à mesa, ela considera ter realizado o seu trabalho.

Natasha conta que não escolheu ser circense, mas que nasceu circense. Conta que sempre viveu do circo e que ama sua profissão, mas que no Brasil não há uma boa remuneração para os artistas. Assim, ela não vê futuro para os aprendizes da escola porque, como ela, “eles não vão conseguir sustentar suas famílias com a atividade circense”. Diz que deseja trabalhar com outras coisas, mas como não tem curso superior, as possibilidades que surgem não lhe agradam.

Para ela, seu papel no palco é uma forma de “ser modelo para os alunos, que se orgulham em dividir o palco com a educadora que já é uma artista, mas, acima de tudo, é o que mantém minha identidade circense”.

Serguei inicia seu relato afirmando “eu não escolhi ser artista, eu nasci numa família de artistas e meu presente de aniversário foi me apresentar no palco do circo”.

Serguei continua a entrevista dizendo que já experienciou trabalhos além do circo, mas não suportou a falta de liberdade, sempre experienciada no picadeiro. Segundo ele, foi tradutor Russo, mas não tolerou “a vida de escritório, em uma sala fechada, engravatado e sem liberdade de movimento. Não me vejo longe do circo”.

Natasha e Serguei se dizem não escolhendo ser circense, mas se fazem educadores para continuar sendo. Maheirie (2002, p.37) escreve que, “ao escolher, singularizo a possibilidade ou a impossibilidade coletiva, tornando-a individual, pois a interiorizo e exteriorizo na coletividade, mesmo que não me reconheça nesta ação”. O desejo de ser podia não ser seu, mas é marcado pelo seu cotidiano e os impulsiona para além de si mesmos.

O homem subjetiva o mundo, cria o antes e o depois, definindo o agora, de maneira que as três dimensões temporais se entrelaçam formando um todo, onde cada parte constitui e determina a outra. (...) Dessa forma, passado, presente e futuro constituem um único movimento temporal no plano do vivido, já que agimos e sentimos no presente, estruturados num passado, mas em função de um futuro, em função de um porvir, de uma expectativa, de um desejo, de uma vontade ou de um medo. (MAHEIRIE, 2006, p. 148).

O passado, a escolha dos pais pelo circo, não é determinante exclusivo da escolha de Serguei e Natasha. O passado é revivido no presente, mas é o futuro, o manter-se circense e/ou a dificuldade de se ver em outra atividade, enfim, as múltiplas possibilidades de futuro, que constituem esses sujeitos como artistas-educadores.

Smirnov - Explica que foi no circo que se tornou o sujeito que é, uma vez que, segundo seu relato, nasceu e cresceu na Rússia quando esta passava por um momento de crise econômica e as crianças ficavam muito tempo nas ruas, arrumando confusão, roubando, enfim, em situação de vulnerabilidade. Diz que foi encontrado na rua por um

educador de circo, quando fugia de uma confusão. Saltava na rua, subia muros e árvores com muita destreza e o educador então o convidou a treinar no Circo Escola e o ensinou a ser o “melhor”. Mas explica:

o papel do circo não é tirar as crianças da rua, o papel do Circo Escola é transformar crianças em artistas e, com isso, novas perspectivas surgem pra eles. (...) Meu professor não me tirou das ruas, ele viu na habilidade de fugir nas ruas uma possibilidade de ser artista. Eu o enfrentei e ele se sentiu desafiado, e me enfrentou e eu me senti desafiado. Ele viu possibilidades e me mostrou.

O circo se fez mediação na constituição do sujeito que é. É na relação concreta com o Circo Escola e seu professor que Smirnov estabelece seu campo de possibilidades, contemplando, admirando a profissão. Porém, é experimentando que se torna capaz de ampliar sua visão de mundo e escolher-se um artista circense, que desafia e é desafiado, primeiro por seu professor e hoje por seus aprendizes.

Smirnov acredita que o objetivo do Circo Escola que ele coordena não pode ser tirar as crianças da rua. Acredita que se não fizer um trabalho com qualidade não vai conseguir formar artistas circenses, capazes de trabalhar em qualquer circo, mudar de fato suas vidas.

Smirnov conta que aos 50 anos, decidiu que não seria mais artista de palco, e foi então convidado a ser diretor artístico do parque Beto Carrero, local onde trabalhava. Segundo ele, essa atividade foi “frustrante”, pois percebia que os jovens artistas não conheciam de fato as técnicas circenses, eles queriam “fazer tudo do jeitinho brasileiro. Eles diziam que tudo tinha um truque e não uma técnica”, isso o deixava infeliz, porque não queria fazer o que fazia apenas por dinheiro, queria fazer um bom trabalho. Foi quando decidiu que seria educador e teve o apoio na criação do Circo Escola, dentro do instituto que já existia.

Muitas mediações constituem a escolha de cada um destes educadores pelo Circo Escola. Mas o passado de Smirnov como aprendiz circense, a paixão de Ludmila, ou a imposição dos pais de Serguei e Natasha para que se tornassem circenses, se fazem presentes na escolha de ser educador, para cada um deles, ao seu modo. Independente de realizarem uma escolha posicional e/ou não posicional,

todos esses educadores escolhem-se educadores e descrevem seus trajetos, destacando a importância de serem, também, artistas na hora de ensinar.

Aprendizes

Dino, 13 anos (Na data da entrevista, frequentava o Circo Escola há três anos)

Dino conta que iniciou no instituto frequentando as aulas de capoeira e, assim, que a oficina de capoeira foi encerrada, um amigo lhe informou que estavam abrindo o Circo Escola. Ele veio conhecer a escola e então reconheceu muitos de seus amigos da escola regular e descobriu um novo “jeito de ficar perto dos amigos”. Dino explica que no Circo Escola tem amizade com todos os aprendizes, porque para ele a escola é um espaço para se conhecerem. Quando questionado sobre o que seus pais pensam acerca da atividade que exerce, Dino explica:

(...) meus pais gostam de mim no circo, porque assim não se preocupam de onde eu estou. Mas eles nunca vêm assistir, a mãe veio uma vez só. Eles não têm tempo porque trabalham.

Jacque, 14 anos (Na data da entrevista, frequentava o Circo Escola há dois anos).

Jacque conta que a decisão de participar do Circo Escola foi da mãe, pois “ela trabalha o dia todo e ficava preocupada que eu ficava sozinha à tarde sem fazer nada”. Jacque conta que tem amizade com todo o Circo Escola, diz que ali, o lema é ser

(...) unido, um ajudando o outro. Se um está precisando melhorar aquele passo, a gente está ajudando, está sempre incentivando os novatos a aprender mais, se encaixar assim na turma que faz show. A gente sempre está ajudando.

Jacque participa das apresentações de dança e das guerreiras³⁷. Revela adorar “o circo, eu tenho muitos amigos aqui. E eu adoraria aprender russo, só pra entender o que eles conversam”. Segundo ela, sua participação no Circo Escola mudou o modo como se relaciona com as pessoas, pois hoje se mostra mais atenta, capaz de escutar mais, e mudou principalmente, sua postura corporal, uma vez que tem mais força.

Bianco, 15 anos (Na data da entrevista, frequentava o Circo Escola há um ano).

Bianco conta que mudou para a cidade há pouco mais de um ano. Logo foi ao parque Beto Carrero e, assim que viu as apresentações artísticas, pensou:

eu sempre quis ser um ator, porque sou inibido e queria me soltar mais, já que não pude, porque não tive oportunidade de ir a uma escola, eu vou aprender a ser circense.

Diz que no circo aprendeu a ter uma melhor relação com aqueles que o ensinam. Explicou que já fez natação, e logo nas primeiras aulas, assim que aprendeu a nadar, parou de ouvir as orientações do educador.

Ele falava e eu pensava, vou fazer do meu jeito que é melhor. Mais aqui no circo é diferente. Eu sei que se não fizer exatamente como ele explica, ele não deixa a gente se arriscar, porque sabe que a gente pode se machucar. Se hoje eu fizesse natação, eu iria seguir as orientações do professor, quem sabe eu pudesse até competir?

Bianco é filho único e descreve as reações da mãe e do pai quanto à sua participação no Circo Escola como exageros ou soberba, pois

³⁷ Guerreiras: é um número de dança e torre humana que exige força, concentração e equilíbrio. As aprendizes utilizam roupas, maquiagem e espadas, que “lembra” guerreiras.

para ela, eu estou sempre me arriscando, então, ela não gosta muito que eu venha, mas o pai, esse sim, odeia, ele diz que é algo meio fútil esse negócio de circo.

Berenice, 15 anos (Na data da entrevista, frequentava o Circo Escola há dois anos).

Berenice e sua irmã mais jovem fazem aulas de circo. Diz que são incentivadas pelos pais, que apesar de assistirem poucas apresentações, as apoiam com palavras, demonstrando estarem orgulhosos delas. Berenice se apresenta nos exercícios aéreos com o tecido³⁸ e em muitas apresentações de dança. Diz que seu corpo mudou muito com a atividade, hoje está “menos seca e com corpo bem definido e até musculoso”. Berenice conta que apesar de participar das apresentações de dança, acredita ser ótima nas apresentações de tecido. Diz que no início, seu medo de altura a impedia de realizar a atividade, então acompanhava as outras meninas e

via o Smirnov falando, falando. Parecia que ele dava uma segurança, uma confiança, ai fui fazendo aos poucos. Mas no primeiro dia que ele levantou a lira³⁹ bem alto, daí tremi, mas fiz certinho. Hoje não tenho mais medo.

³⁸ Exercício aéreo com tecido – “Aparelho aéreo que tem como característica o trabalho simultâneo dos membros superiores e inferiores. Consiste em pendurar-se, enrolar-se no tecido e realizar quedas, posições invertidas ou posturas estáticas. Esse número trabalha todos os grupos musculares, com ênfase nos membros superiores e costas. Melhora a flexibilidade, a agilidade, a resistência e a força dos membros superiores” (www.academiadecirco.com.br).

³⁹ Lira – “Aparelho aéreo, em formato de círculo, que fica suspenso por um cabo de aço. Pode ser realizado individualmente ou em dupla. Tem como objetivo a execução de movimentos clássicos de circo, posturas estáticas penduradas pelos braços, pernas, pés, quadril, ou até mesmo pelo pescoço. Exige flexibilidade, força, elegância, suavidade e graça” (www.academiadecirco.com.br).



Fig. 9 – Exercício aéreo com tecido.

Fonte: Fotos do acervo do Instituto Beto Carrero, cedidas pela coordenação.

As imagens nos auxiliam a compreender a fala de Berenice, quando ela destaca a atividade de tecido. Nas imagens, momentos diferentes da atividade: primeiro, o exercício com auxílio do educador; segundo, o exercício apenas com observação do educador; e, no terceiro, a apresentação.

Leopoldo, 16 anos (Na data da entrevista, frequentava o Circo Escola há dois anos e meio).

Leopoldo mora no município há cinco anos, com os avós, uma tia e primos. Os pais permanecem em Mato Grosso, onde ele nasceu. Leopoldo conta que já frequentou o circo, pois iniciou junto com Hugo, há três anos, mas estava muito acima do peso e por isso, era exigido demais pelos educadores. Não resistindo à pressão, desistiu. Conta que quando comunicou sua desistência não ouviu de nenhum dos educadores um incentivo para continuar. Longe do circo, permaneceu acompanhando os amigos nas apresentações e percebeu que gostaria de fazer as mesmas coisas. Retornou ao Circo Escola há dois anos e meio, quando perdeu peso e conquistou força muscular. Participa de muitas apresentações, principalmente as relacionadas a saltos.

Leopoldo conta que “de gordo e tímido, eu virei o garoto do instituto. Hoje, todo mundo me conhece e eles dizem, aquele é o Leopoldo lá do instituto”.

Leopoldo fala das amizades do Circo Escola, que extrapolam os espaços do instituto, pois conta que é com eles que sai e vai às festas.

Hugo, 16 anos (Na data da entrevista, a escola oferecia as aulas há aproximadamente três anos).

Hugo conta que sua história no circo é iniciada por pura curiosidade. Segundo seu relato, era aprendiz de uma escolinha de futebol e, numa tarde, saía de casa a caminho do jogo, quando viu na frente do instituto um pequeno aglomerado de crianças e adolescentes. Parou, perguntou o que eles faziam ali e disseram que iam iniciar as aulas no Circo Escola. Imediatamente, virou em direção aos colegas que iam ao futebol e disse: “vou ficar, vou fazer aula de circo”. Os amigos riram, chamaram de “bobo da corte”, mas ele decidiu conhecer o “tal Circo Escola e nunca mais saí daqui. Isso aqui é a minha vida”.

Hugo conta que já teve algumas propostas de trabalho, em circos em São Paulo e Florianópolis, mas não quer sair do instituto, quer trabalhar ali, manter as relações com aquelas pessoas, não quer viajar e ficar longe deles.

Emílio, 12 anos (Na data da entrevista, frequentava o Circo Escola há dois anos e seis meses).

Filho de pais separados, Emílio mora com a avó materna. Conta que ouviu em sua escola que tinha um Circo Escola no instituto e pediu para a avó que o levasse para conhecer, pois segundo ele, “não fazia nada de bom a tarde toda”.

A avó o levou, conheceu os educadores, conversou com a coordenadora e decidiu que era um bom lugar pra ele, “mal sabia ela que eu ia me apaixonar, não ia querer mais sair daqui”. Segundo Emílio, a avó mantém um álbum com todas as fotos e recortes de jornal, de todas as apresentações em que ele aparece, “pois para ela, é um orgulho eu estar no circo”.

Segundo Emílio, seu pai e sua mãe poucas vezes assistiram a suas apresentações no Circo Escola, mas dizem sentir muito orgulho do que ele faz. A mãe é casada, tem um filho de dois anos e é quase sua vizinha. O pai mora numa cidade próxima, onde ele passa as férias. Emílio sonha em trabalhar como circense no parque Beto Carrero, pois, segundo ele,

aqui a gente se apresenta para os amigos e conhecidos, mas ali, eu ia me apresentar pros turistas, ia ser um artista de verdade.

Vinícius, 15 anos (Na data da entrevista, frequentava o Circo Escola há um ano e seis meses).

Vinícius escolheu o circo porque conhecia muitos amigos que frequentavam a escola. Diz que precisa “treinar muito para ser um circense. Eu ainda não sou porque mal sei saltar, virar um mortal, essas coisas”.

Vinícius mora com os pais e conta que eles ainda não assistiram nenhuma das apresentações, mas revela “eu faço malabares em casa e eles gostam, acham bonito”.

Ana, 14 anos (Na data da entrevista, frequentava o Circo Escola há três anos).

Ana conta que antes de fazer aulas de circo, fez aula de balé, pois sempre desejava dançar. Quando o Circo Escola foi iniciado, ela e o

irmão (dois anos mais velho) foram uns dos primeiros aprendizes. Logo ele (o irmão) demonstrou muita habilidade para as atividades e teve muito apoio dos educadores. Numa determinada ocasião conheceu uma garota, por quem se apaixonou. Ela era filha de circenses, donos de um circo “nômade”. Ele, então, decidiu viver com ela e hoje viaja com o circo.

Ana participa de apresentações de dança, mas não consegue realizar as atividades do tecido aéreo, apesar de se sentir incentivada pelos educadores.

Elena, 16 anos (Na data da entrevista, frequentava o Circo Escola há dois anos e seis meses).

Elena mora com os pais e seus dois irmãos mais novos. Ela frequentou o Circo Escola por um ano, mas, em função de dificuldades econômicas, foi trabalhar numa padaria. Elena conta, que

foi a pior coisa que aconteceu, porque eu amava participar do circo e me apresentar nos números de dança, e, na padaria, eu comecei a ficar triste, triste, engordei muito. Até o dia que eu disse pra mãe: não dá mais, eu vou voltar!

Elena trabalhou seis meses na padaria e então retornou ao Circo Escola. Hoje diz que não consegue “ajudar nas despesas da casa”, mas auxilia cuidando dos irmãos em casa de manhã, e estudando a noite, para participar do Circo Escola no período vespertino.

Elena se orgulha de participar dos números de dança e do número das guerreiras, mas sonha em aprender a saltar, pois se imagina como “a Daiane dos Santos”. Quanto aos pais, diz que a mãe frequentemente lhe diz para seguir em frente e lutar pelo que quer. Quanto ao pai, “ele é mais ausente nessas coisas”.

Elena demonstrou orgulho por quem é, mas falou de modo especial, falou de sua força pessoal e disse de um jeito muito firme

sim, todos nós somos artistas, em todos os pontos, mesmo que tu não ta lá no palco dançando, mas tu tens o dom

assim, (...) em segurar teus “problemas”, isso pra mim também é ser um artista, é poder estar lutando pra ter um futuro bom.

Penélope, 15 anos (Na data da entrevista, frequentava o Circo Escola há seis meses).

Penélope é filha de circenses. Diz que o avô paterno era trapezista e ensinou o filho a arte do trapézio. Sua mãe, quinze anos mais jovem que o pai, fazia número de trapézio com ele. “A atividade em dupla acabou em casamento”. Os pais de Penélope percorreram cidades acompanhando os circos, até o dia que mãe engravidou e decidiu que precisava de um “lar”. Vieram trabalhar no parque Beto Carrero. O pai de Penélope faleceu há uns dois anos, e mais ou menos neste período, a mãe também passou por problemas de saúde, de forma que hoje não realiza mais as atividades circenses.

Penélope nunca foi incentivada a aprender as atividades circenses, nunca teve real contato com a vida de circo. Está muito acima do peso e, como não consegue emagrecer, a mãe decidiu matriculá-la no Circo Escola. Penélope conta que já foi aprendiz do circo há uns dois anos atrás, mas quando demonstrou interesse em fazer trapézio ou arco aéreo, percebeu que o professor não a incentivou, ao contrário, disse que ela estava gorda demais para aquele tipo de atividade. Entristecida, ela desistiu da escola e só agora optou por retornar. Percebeu que precisa fazer sua parte, que é emagrecer, e então diz, “vou mostrar pra ele [o professor] que eu posso emagrecer e fazer apresentações aéreas”.

Penélope tem uma irmã, dois anos mais jovem, que está no Circo Escola há dois anos.

Samantha, 12 anos (Na data da entrevista, frequentava o Circo Escola há cinco meses).

Samantha é filha de pais separados, mora com a mãe há um ano, antes disso, vivia com o pai em outra cidade. Samantha tem um irmão da relação de seus pais, e além dele, o pai tem novo casamento e dessa relação tem três outros filhos. A mãe também é casada e tem um filho de alguns meses. Logo que veio para a casa da mãe, esta, contou que o instituto oferecia aulas de circo, e como o irmão e o primo vinham às aulas, ela decidiu conhecer. Diz que a melhor coisa em estar ali é “fazer

amigos, rir e cuidar do corpo, além de que, minha mãe é muito estressada e, assim, eu me distraio e me incomodo menos com ela”.

Acredita que não tem futuro como artista de circo, “pois a carreira é difícil e termina cedo, mas estar ali pode ajudar a conseguir um emprego e pagar uma faculdade”.

Quando entrevistei cada um destes sujeitos, suas histórias sobre o circo e outras histórias atravessadas pelo Circo Escola, senti a beleza daquelas narrativas. Fui afetada nos encontros com estes outros, suas histórias reverberavam e senti necessidade de que o leitor os conhecesse um pouco. Minhas palavras trazem as escolhas que realizei para a construção dos fragmentos que ora apresentei.

2 SUJEITO-ARTISTA: relação de incompletude e acabamento

A poesia ensina você a ter olhos para as coisas. Isso significa que uma criança que lê uma poesia e gosta vai ter olhos para o mundo e vai ser um grande aprendiz.

Rubem Alves.

Sujeito incompleto ou sujeito acabado. De que sujeito falamos?

Se partimos de uma perspectiva histórico-cultural, compreendemos que o sujeito se constitui, que ele não tem subjetividade determinada *a priori*, nem acabada no presente, mas que seu “Eu”, sempre inacabado, inconcluso, resulta do modo como interage socialmente e se apropria do contexto.

Compreendemos, a partir de Vygotski, que o sujeito se constitui ao se apropriar dos significados dos signos a ele apresentados nas relações sociais. Essa apropriação se dá sempre de forma singular, ou seja, cada sujeito se apropria das coisas e das relações do mundo de forma única, a partir do momento e do lugar que ocupa no mundo, sendo singular em um específico conjunto de circunstâncias. Somos únicos porque cada relação que vivenciamos é única e irrepetível, mas, ao mesmo tempo, somos semelhantes porque vivemos num mesmo contexto histórico e, por este motivo, não fugimos aos limites da época e da organização social. Para que este sujeito se torne singular, esse processo se faz na vivência dialética/dialógica da objetivação/subjetivação.

O sujeito se apropria dos significados que são coletivos, singularizando-os para que se possa objetivá-los em ações, pensamento, emoções. Portanto, é a partir destes sentidos que o sujeito tem possibilidade de compreender e agir no mundo. (ZANELLA, 2005).

Dizer que o sujeito tem natureza social não é apenas dizer que nasceu entre outros sujeitos, mas é dizer que suas ações são socialmente planejadas e estruturadas. É acreditar que ele é o resultado do processo sócio-histórico no qual se desenvolve e, sendo assim, por meio das mediações que estabelece, constitui-se (PINO, 1995). É dizer que os processos psicológicos superiores não se transmitem por hereditariedade, mas se adquirem no decurso da vida por um processo

de apropriação da cultura anteriormente criada. A dimensão singular, então, se processa pela apropriação das relações sociais ou, como bem escreve Pino (2005), não são as relações sociais que o sujeito internaliza, mas a função que elas exercem para o sujeito, ou ainda, a significação dessas relações. Ou ainda, como nos explica Faraco (2006, p.48)

... nós, os seres humanos, não temos relações diretas, não mediadas, com a realidade. Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem mediadas semioticamente. Vivemos de fato, num mundo de linguagens, signos e significações.

Deste modo, é através do outro – sujeito, contexto, linguagem – que constituímos o “Eu”. Bakhtin (2003) escreve que a consciência tem uma materialidade sógnica porque esta passa a existir quando **entra na relação com os outros** e a partir daí internaliza os signos dessa relação. Portanto, o sujeito se constitui em ação historicamente situada, a qual se faz a partir das relações dialéticas e dialógicas com os outros e com a materialidade. Esta relação com outro, mediador da constituição do sujeito, é o que chamamos alteridade. Alteridade é um conceito fundamental na teoria bakhtiniana e, apesar de fazer pouco uso do termo, sua compreensão também é fundamental em Vygotski e Sartre⁴⁰.

Quando fala de alteridade, Zanella (2005, p.103) escreve que “(...) só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de seres humanos que coletivamente organizam seu próprio viver”. Nossa existência é dirigida ao outro, que ativamente produz sentidos sobre nós e, assim, se faz mediação em nossa constituição.

A existência do outro é fato incontestável e me atinge em meu âmag, na justa medida em que o outro é o mediador indispensável

⁴⁰ Sartre (2007, p.453), “o fundamento do para-si é justamente a relação com o outro”.

entre mim e mim mesmo. O outro é, antes de tudo, o ser pelo qual adquiero minha objetividade, ou seja, o outro está presente a mim, onde quer que eu esteja. O outro não é uma representação minha, mas uma experiência concreta no seio do mundo, que atinge meu ser psicofísico. (SCHNEIDER, s/d. p.9)

Para compreender a alteridade como fundante do sujeito, Bakhtin (2003) introduz três conceitos: totalidade, exotopia e excedente de visão. Segundo o autor, a incompletude humana exige do sujeito uma relação de alteridade, sendo esta que lhe dá completude, acabamento. Isto só é possível porque o “outro” tem um excedente de visão e está em distância exotópica em relação ao sujeito.

A exotopia é compreendida como distancia de um sujeito em relação a outro, distância necessária para que o outro constitua seu excedente de visão.

O excedente de visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre de lugar que ocupo, fora dele, devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2004, p.45).

O excedente de visão é, portanto, a possibilidade de ver o outro, de um modo que este não pode se ver. Amorim (2003) define exotopia como desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, sendo que este lugar permite que se veja do outro algo que ele mesmo nunca pode ver, ou seja, que se tenha dele um excedente de visão.

Compreendemos o sujeito como se constituindo, como processo, portanto totalização e inacabamento. O inacabamento do sujeito é o que faz dele um ser responsável por sua constituição, uma vez que reagindo diante da vida, ele se (re)faz, se (re)cria. Esta responsabilidade implica que o sujeito não é produto das forças externas, mas ele produz e é produzido em seu contexto, por isso **capaz de criar**.

Mas esse sujeito inacabado e capaz de criar-se só o faz porque se relaciona a todo o momento com um “outro”, outro que lhe confere acabamento, lhe define como alguém. Então, quando se percebe como totalidade – um acabamento provisório - é que o sujeito se abre para a possibilidade de (re)criação. É a totalidade imaginária que potencializa a produção de sentidos e funda uma dinâmica de renovação da existência. Geraldi (2003) explica que o acabamento é o sentido de que algo tem começo e fim, e porque tem um fim, tem um limite que se abre a ela possibilidades de sentidos. Diz o autor, “nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução” (p.47).

Nossas identidades não se revelam pela repetição do mesmo, do idêntico, mas resultam de uma dívida da criação do outro que, dando-nos um acabamento por certo sempre provisório, permite-nos olharmos a nos mesmos com seus olhos. (GERALDI, 2003, p.47).

Como são inúmeros os outros com os quais o sujeito estabelece relações de alteridade, este sujeito torna-se espaço de síntese de outros sujeitos.

Nesse sentido pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem

exterior em um novo plano da existência.
(BAKHTIN, 2003, p.33)

Cada ser é, então, a síntese de múltiplas determinações, síntese no sentido de apropriação do discurso do outro, daquilo que faz seu a partir do outro. Síntese que se apresenta como totalidade provisória no presente, mas se define pela relação entre o passado e o futuro. O passado, como nos explica Sartre (1979) ou a memória⁴¹ de passado como define Bakhtin, é a objetivação da história do sujeito, de como se constituiu, ela é quem oferece as condições de existência do sujeito. O futuro, ou memória de futuro é a dimensão subjetiva que dirige o sujeito ao por vir, aquilo que está por ser alcançado e que, conseqüentemente, oferece possibilidades de ação.

Bakhtin (2003, p.128) escreve que o sujeito se constitui como sujeito em ação, sujeito de volição, sujeito de desejo. “Sua vida (...) é a cada momento um agir: eu ajo através do ato, da palavra, do pensamento, do sentimento; eu vivo, eu me torno um ato”. O futuro, como possibilidade, como porvir, também é apresentado em Sartre, sendo definido como projeto. O projeto, independente de ser resultado de uma consciência reflexiva-crítica ou de uma experiência no plano não posicional, sempre é resultado das vivências do sujeito, reconhecidas as condições materiais de existência. Para Sartre (1979, p.80), o sujeito supera, pelo projeto, a condição que lhe é dada, transcendendo-a para objetivar-se pelo trabalho, ação ou gesto. “É superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva (...)”.

É a memória de passado e a memória de futuro que determinam os critérios de valor, com os quais o sujeito seleciona suas possibilidades, **o que faz deste processo de constituição um processo de criação.**

⁴¹ O autor acrescenta ao passado e ao futuro, a palavra memória, para afirmar que estes não são vividos no presente nas suas condições reais, mas sim, a partir da significação que o sujeito confere a eles. O sujeito (re)compõe o passado na produção de sentido e este é revivido no presente, o mesmo ocorre com o futuro, cuja imaginação o presentifica.

2.1 O contemplador: alteridade que confere acabamento que transcende o artista

Em uma gincana da escola que eu estudo, tínhamos que fazer um “cover” de uma trupe de circo já conhecida. Então, criamos um número de acrobacia, “cover da África Misteriosa”. O [educador] ficou sabendo da apresentação na escola e sugeriu que apresentássemos para ele. Ele mexeu em alguns detalhes, nós opinamos em outros e juntos criamos o número de acrobacia que apresentamos ainda hoje. Definimos com ele o tipo de roupa que iríamos usar, porque na gincana usamos roupas parecidas para o “cover”, mas ele sugeriu algo mais clássico, daí pensamos e enfim, criamos juntos, aquela roupa vermelha... Claro, apresentamos muita coisa que ele cria, mas ele permite nossa participação, nossa opinião também. Isso é muito bom. (Leopoldo)

Leopoldo é um dos aprendizes circenses, e sua fala esclarece o quanto o aprender circense lhe permite ser autor da personagem que apresenta no picadeiro.

Bakhtin (2003, 1976) destaca a existência de uma tríade fundamental à arte: o autor, o ouvinte e o herói. É acreditando na autoria de cada um dos sujeitos aprendizes, que definimos que no circo o aprendiz é autor e personagem, o ouvinte ou contemplador é a plateia, real ou imaginária com o qual o autor dialoga na apresentação ou ainda na criação, e o herói é a apresentação, com seu início, meio e fim.

No espetáculo circense, o autor é também personagem. Em cada apresentação circense, ele cria sua obra e a apresenta como herói que tem início, meio e fim. O autor, pessoa, é inacabado, mas a personagem, a obra, tem acabamento. Toda a criação é mediada pelo contemplador, alguém real ou não, com quem o autor imagina e dialoga no momento da criação artística, e que durante a apresentação da obra se materializa nos pais, amigos, educadores e na plateia em geral. Há, portanto, uma relação afetivo-volitiva entre o autor/personagem e o público, que mutuamente se constituem.

O papel do contemplador foi destaque em muitas falas das entrevistas, entre elas, as de Samantha.

... eu nunca tive lá, [no picadeiro em uma apresentação]eu acho que é uma coisa bem legal tu ser aplaudido pelo público. O público sai dali satisfeito, então eu acho que se um dia eu for fazer um show, eu acho que vou fazer bem feito por que é uma coisa que dá muito gosto pra gente que vai fazer.

Samantha apresenta em sua fala a mediação do contemplador, aquele que ela idealiza, com quem ela dialoga no processo de criação e que ainda não foi materializado, pois ela ainda não experimentou o palco para apresentação.

Na arte circense, o autor, sendo personagem, tem a possibilidade de dialogar com outro contemplador, o sujeito real, que se expressa pelo aplauso, pelo grito, pelo registro fotográfico, que servem para o autor como entoação, que possibilitam a ele uma produção de sentidos outra que o afeta, não apenas como personagem, mas fundamentalmente como autor.

O poeta trabalha constantemente em conjugação com a simpatia, com a concordância ou discordância de seus ouvintes. (...). Ouvinte e herói são participantes constantes do evento criativo, o qual não deixa de ser nem por um instante um evento de comunicação viva envolvendo todos os três. (BAKHTIN, 1976, p.10)

O contemplador é coautor do espetáculo, ofertando ao artista uma produção de sentidos que transcende a personagem e confere acabamento ao sujeito. O contemplador, durante e depois do espetáculo, é convidado a dialogar com as personagens. Cada gesto, cada movimento, a música, as luzes, provocam estranhamento no

contemplador, que deixa de identificar os sujeitos do dia-a-dia, mas se impressiona com as personagens, sua destreza, força e habilidades.



Fig. 10 – Desfile nas ruas de Joinville - As guerreiras

Fonte: Fotos do acervo do Instituto Beto Carrero, cedidas pela coordenação.

... vejo que a plateia se impressiona com as coisas que a gente faz, ... demonstra um pouco assim, que você ta fazendo uma coisa que realmente ta impressionando eles,

por mais que ainda não esteja correto, mas você já vê que isso já começa a te animar mais, pra você continuar fazendo alguma coisa realmente impressionante. (BIANCO)

Bianco fala de si como sujeito, muito mais do que do artista que está sendo. O olhar e a euforia da plateia ratificam o artista, de tal modo que o permite falar de si, como alguém que realiza coisas impressionantes, como se a cada dia se descobrisse capaz de novos feitos.

É incrível, é incrível, o pessoal, a gente olha o pessoal tudo rindo, sorrindo, alegre, a gente faz a pessoa sorrir, entendeu? (ELENA)

A fala de Elena nos permite pensar que no momento em que olha para os contempladores e se percebe vista por eles, ela se (re)conhece, se (re)descobre e, naquele momento, se faz outra de si mesma. Sartre (2007, p.335) escreve que o olhar do outro me oferece uma totalidade provisória: “eis que eu passo a existir enquanto *eu* para minha consciência irrefletida”.

[Na coreografia das] ... guerreiras, a gente tem medo de cair, qualquer coisa, ai depois que eles batem palmas, a gente fica ali em cima, a autoestima fica lá em cima. (JACQUE)

A fala de Jacque não é diferente das falas de Elena e Bianco. Jacque fala de si, dos seus medos, das suas dificuldades e da possibilidade de superação e (re)descoberta de si, vivenciada na relação com o contemplador. A relação artista-contemplador se apresenta pautada por uma relação estética, possibilitando a cada artista a produção de outros sentidos que os torne sensíveis à sua própria história e, assim, ampliem as suas possibilidades de “ser”. O contemplador é, portanto, constitutivo do artista, confere ao artista um acabamento que transcende os limites da personagem e alcança o sujeito. Neste

momento, o contemplador se faz mediação na constituição do sujeito/artista, ampliando suas possibilidades de ser.

Então, quem são os contempladores? Como esses “artistas circenses” são por eles afetados?

Durante as entrevistas, fica evidenciado a presença de diferentes contempladores, com os quais os jovens artistas estabelecem diferentes momentos de comunicação estética.

O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas suas contínuas re-criações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de objetivação. (BAKHTIN, 1976, p.4)

No circo, quando o contemplador é a família, a entoação dada pelo autor, determina o lugar do outro como possuidor de uma voz que revela um conhecimento sobre o autor, mais do que sobre a personagem. O acabamento ofertado à personagem alcança o autor e lhe confere acabamento, como nos revela Jacqué.

... das guerreiras, ela [a mãe] elogia bastante, ela disse que não imaginava que eu teria aquela força toda. Ela disse pros guris da sala ficarem com mais medo de mim, meu Deus.

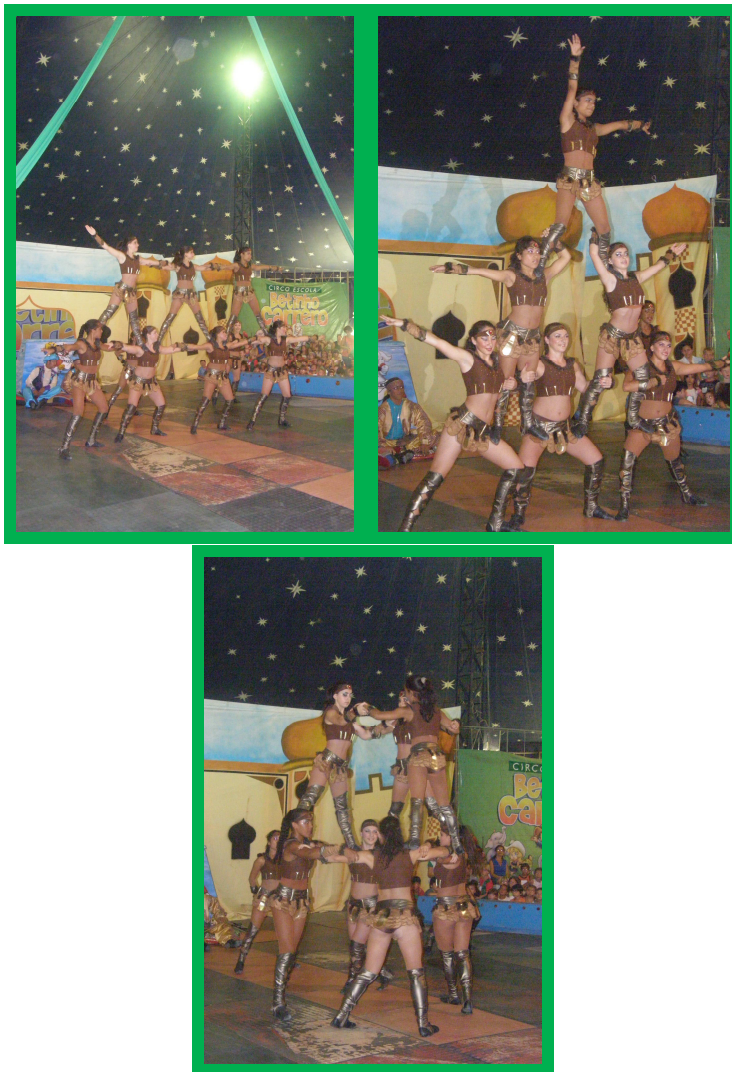


Fig. 10 - Apresentação dia do circo - As guerreiras

Fonte: Fotos do acervo do Instituto Beto Carrero, cedidas pela coordenação.

Jacque fala da mãe contempladora, que se faz alteridade e lhe possibilita a construção de novos sentidos sobre si mesma. Jacque

entende, então, que a força da personagem - guerreira - é sua força, e pode se apresentar em outros contextos e para outras pessoas, como os meninos da escola. A força da guerreira pode se constituir força da menina, proporcionando a catarse do autor. Sawaia (2006, p.90) explica que a catarse tem como efeito a reorganização das funções psicológicas superiores, que mediada pela imaginação e pelo afeto, tem impacto cognitivo e afetivo no sujeito, “permitindo ao homem superar os seus limites particulares”.

Compreendemos perfeitamente que, se consideramos a arte como catarse, é porque a arte não pode surgir onde existe simplesmente o sentimento vivo e intenso. Por isso só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto (...) se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza. (VYGOTSKI, 1999, p. 314)

O olhar da mãe contempladora transforma as emoções de Jacque por meio da experiência estética e direciona as emoções, como estímulo para novas ações. É a partir da contemplação da mãe que a arte alcança Jacque e ela compreende que é forte, se constitui como “forte”.

As relações artista-contemplador revelam que o acabamento ofertado à personagem tem em si presumidos que vão constituindo a vida destes sujeitos. Cada aprendiz se apropria diferente do olhar do contemplador, em função dos presumidos construídos em suas relações.

... minha mãe gosta bastante e meu pai melhor ainda, ele admira bastante, entendeu? Por que não é muitas vezes que ele me vê fazendo show, entendeu? Porque ele mora longe, entendeu? Não tem como ele vir pra cá mais. (...) ele adora, né. Até um dia ele veio aqui... ele me viu fazendo, meu Deus, ele quase saiu chorando, de tanta emoção que ele me viu fazer. (EMÍLIO)

... minha mãe tirava foto, levava pro emprego,” essa é minha filha”, toda orgulhosa, toda boba. Meu pai também dava bastante parabéns pra mim... (BERENICE)

Emílio e Berenice falam de orgulho, de emoção, de admiração, sentimentos que transcendem a personagem e alcançam o autor. Mas é Elena quem declara os presumidos que ela compreende quando a mãe é ouvinte/contempladora.

... quando a gente inaugurou o Aladim aqui no circo, quando ela [a mãe] veio, eu tava dançando o rola-rola né, do menininho, lá. Quando olhei a expressão do rosto da minha mãe, sabe, ali. Dá vontade de parar e ir ali abraçar ela, assim, não tem? Porque é lindo. É um orgulho, bem, não sei, diferente de explicar. Assim é bem gostoso [começa a lacrimejar] **é como se ela dissesse, “continua, continua que tu chega lá”**. (ELENA)

Para ela, o orgulho que a mãe sente serve como acabamento artístico, mas principalmente como memória de futuro do sujeito que aponta aonde quer chegar. No fazer, Elena encontra o fazer-se outro. O “orgulho” da mãe contempladora confere a Elena uma totalidade provisória que imprime um sentido estético, que lhe impulsiona a um possível outro, no porvir.

Bianco também assinala aonde quer chegar, apesar de identificar no pai sentimentos de reprovação dele como sujeito que deseja ser artista. Bianco compreende o sujeito que quer ser, não permitindo que os outros façam dele o que desejam.

... meu pai não dá muita bola, eu acho que é, ele acha meio fútil, não tem tanta necessidade, ... sendo que é alguma coisa que eu to gostando e não quero desistir disso. (BIANCO).

Como escreve Bakhtin (1976, p.7) “a entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito”. A palavra **fútil**, em si, apresentada por Bianco, não determina a entoação, - uma vez que esta depende do contexto - mas quando acompanhada da contradição “é alguma coisa que eu estou gostando”, ela traz consigo o presumido “pare de fazer isso”. Não necessariamente o pai declara ou pensa isto, mas suas ações e ausências fazem com que ele se torne o contemplador imaginário com quem Bianco dialoga para se constituir sujeito/artista e, assim, o possível julgamento do pai torna-se seu próprio julgamento.

Julgamentos de valor presumidos são, portanto, não emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. Emoções individuais podem surgir apenas *sobretons* acompanhando o tom básico da avaliação social. O “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do “nós” (BAKHTIN e VOLOCHINÓV, 1926-1976, p. 6).

Bianco identifica [na ação do pai e na ação que se espera dos pais], os presumidos da relação pai-filho. Segundo ele, o pai o reprova. O artista se apresenta para o contemplador, mesmo que um contemplador imaginário. As ações do pai o afetam, dificultando sua constituição como artista, mas é superando a objetividade negada que Bianco se mantém sem desistir.

Outros contempladores importantes são os amigos próximos, isso porque eles contemplam a beleza, a suavidade dos movimentos, a precisão da ação, mas abstraem dela o esforço, a força, o treinamento. E isso oferta ao autor um acabamento que o faz projetar cenários outros para se definir.

[Os amigos que não fazem aula de circo] ... acho que eles ficam pensando que eu sou uma pessoa persistente naquilo que eu quero fazer. (SAMANTHA)

O que cada um dos entrevistados apresenta em suas falas e, assim, o que acreditam, é que os contempladores demonstram valorização pelo que eles fazem. E a sensação que se apresenta pela valorização - a felicidade - se encontra em fazer-se outro de si mesmo. Um outro que Samantha define como “sou persistente”.

Eles não sabem como é, eles ficam, “Meu Deus”, como se fosse um mundo mágico. “Meu Deus, você está no circo, como que é? É legal?” ... “que legal, você me leva um dia pra assistir?” ... “então é por isso que tens um corpo todo durinho?” eles perguntam. Eles começam a tocar e dizem, “meu Deus, é tudo duro”. Que é isso, é porque eu faço aula no circo escola, .. eu sou gordinha né. (PENÉLOPE)

Durante a entrevista, Penélope revela que o fato de “*ser gordinha*” muito a incomoda. Diz que precisa superar os comentários do Smirnov, os comentários de sua mãe e de outras pessoas que a provocam por não perder peso apesar de suar nas aulas de circo. Quando fala sobre o fato de estar acima do peso, Penélope se aliena na relação com o outro, se perde no olhar que o outro dispara ao seu corpo e que experimenta como se ficasse em poder dos outros, como se não pudesse ser dona de si e precisasse se explicar, se justificar. Mas outros contempladores têm ofertado à Penélope uma possibilidade de superação e, assim, mediado sua relação consigo mesma, na qual Penélope passa a destacar aspectos do seu corpo que ela admira e valoriza. Deste modo, Penélope supera a “condição de alienação” estabelecendo outra relação eu-outro, uma relação de estar com o outro, de “ser-com-o-outro” (Sartre, 2007).

O desejo de ser é constituído pelo homem na sua práxis cotidiana e realiza-se em cada experiência relacional, emocional, intelectual, definindo o homem na justa medida em que este se define (SARTRE, 1979). É o desejo de ser que lança Penélope a um determinado futuro em que transcende o “*ser gordinha*” e se totaliza em imaginação com um corpo que, apesar de não alcançar os padrões de beleza da sociedade, pode ser interessante e, por isso, aceito.

Vázquez (1999, p.94) explica que a relação estética “implica que a atenção do espectador se desloque para a sua forma sensível”. O olhar do outro confere valor estético a obra, o que facilita a entrega do autor

para a criação quando este percebe que sua obra é aceita pelos outros. São esses olhares estéticos, dirigidos às personagens, que oferecem ao autor uma oportunidade de vivência estética, uma possibilidade de significação outra, diferente da experiência anterior.

O que é possível defender então, é que o contemplador confere acabamento à personagem, acabamento este que transcende a personagem e alcança o artista/sujeito conferindo a este um acabamento provisório. É este acabamento que permite ao aprendiz/sujeito (re) significar-se e, assim, entender que **a atividade circense se fazer mediação na constituição do sujeito ampliando suas possibilidades de ser. A arte circense amplia as possibilidades de ver e se rever, ela renova o olhar sobre si mesmo.**

3 TORNANDO-SE ARTISTA CIRCENSE

Mas a alma do texto não é a coisa formal, a alma do texto é a emoção. Antes de estudar a forma, de mergulhar em seus detalhes, é necessário captar a essência, a alma, a emoção. (...). Não acho possível que alguém retenha algum conhecimento se não tiver emoção.

Rubem Alves.

A atividade criadora é compreendida, segundo Vygotski (2009) e o círculo de Bakhtin (1926-1976), como processo social. Segundo os autores, o sujeito parte da realidade e a transforma, transformando-se neste movimento, a partir do modo como, neste processo, (re)significa o seu contexto e a si mesmo. A atividade é criadora, então, quando o sujeito, partindo dos elementos percebidos na realidade e (re)configurados na imaginação, produz algo novo. A atividade criativa ou criadora transcende o cotidiano, permitindo que o sujeito se distancie em relação a ele e, emocionando-se diferentemente, objetive uma subjetividade. Deste modo, as objetivações artísticas - aqui destacamos o circo - passam a ser compreendidas como espaço de produção de novos sentidos, como possibilidade de experimentar diferentemente o cotidiano.

Para Vygotski (1999) a objetivação artística amplia, qualitativamente, os sentimentos, permitindo que o sujeito transcenda sentimentos comuns. Ela não gera, em si, uma ação prática, ela prepara o organismo para a ação e, deste modo, não é realizada “pela simples busca ao prazer”, mas por necessidades que nós mesmos criamos, de estabelecer novas relações com o cotidiano. A arte

não nos leva diretamente a nada, mas cria tão-somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como um terremoto, desnudando novas camadas.... A arte é antes uma orientação do nosso

comportamento visando o futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela. (VYGOTSKI, 1999, p.320)

Em virtude de tais aspectos, as objetivações artísticas promovem o estranhamento com o cotidiano e, conseqüentemente, uma ruptura, fazendo-se experiência estética. Por tudo isso, o produto final, a obra, não se constitui, necessariamente, como algo inovador, mas é, essencialmente, a objetivação de um processo de produção. Ela revela um sujeito que objetiva sua ação, que representa uma totalidade imaginária e assim o constitui.

3.1 O encantamento do circo: a imaginação como alicerce do processo criativo

Maheirie (2006) diz que o imaginário não é a antítese da realidade, sendo que esta, marcada pela subjetividade, engloba e dá lugar de destaque ao imaginário, quando nos processos de criação.

Imaginar, nesta perspectiva, é se dirigir a um objeto irreal ou ausente, onde a subjetividade se faz como impulso a alguma coisa e, portanto, indica que o imaginário não se confunde com um depósito onde se armazenam imagens. (...) Então, imaginar é imaginar algo ou alguém que está ausente ou que se caracteriza como irreal. (MAHEIRIE, 2006, p. 150)

A imaginação, portanto, está diretamente relacionada à realidade concreta, ao mundo, mas não está atrelada a ele. Assim, imaginar é imaginar alguma coisa. O sujeito percebe o mundo ao seu redor, depois transcende esta percepção, e constitui sua imagem com base neste

mundo, imagem essa que se mostra como totalidade da percepção, e, portanto, não mais o objeto anteriormente percebido, mais um objeto novo. “O objeto como imagem seria, portanto, constituído inicialmente no mundo das coisas, para ser, *depois disso*, expulso desse mundo”. (SARTRE, 1996, p.26 – grifos do autor). Para poder imaginar é fundamental que a consciência possa ultrapassar o real, que ela ultrapasse as relações deterministas, constituindo-o como outro.

Falando em termos de percepção humana, a imagem é algum tipo de reprodução das coisas (objetos, eventos, figuras, pessoas etc.) que permite ao sujeito torná-las presentes e evocá-las quando estão ausentes. Na medida em que a imagem e a coisa são entes distintos, mas dependentes um do outro, a coisa como componente da realidade externa e a imagem como experiência interna do sujeito, devem existir estreitas relações entre uma e outra. (PINO, 2006, p.21)

Ao imaginar é fundamental que o sujeito se aproprie da ação completa, em totalidade imaginária. É fundamental que o sujeito se absorva inteiramente nessa consciência, que perca a relação com seu mundo concreto e invente para si novas possibilidades. E por isso, pode-se afirmar que a imaginação é possibilidade criadora, pois ela inventa o que lhe agrada, a partir da percepção da realidade, numa síntese afetiva, possibilitando ao sujeito superar a situação em que está inserido, em direção ao novo, ao vir-a-ser.

Quando pensamos no circo, compreendemos que ao imaginar-se realizando um exercício, é fundamental que o sujeito se aproprie da ação completa, em totalidade imaginária. É necessário que o sujeito se veja executando todos os movimentos que levem a plateia a se deliciar com a beleza dos movimentos, com o risco que parecem correr e torne a apresentação um espetáculo.

Imaginar o exercício é conseguir vê-lo sendo realizado no futuro, e por mais que ele não se concretize como foi imaginado, permanecendo no presente, como exercício irreal, ele se concretiza na imaginação. O espetáculo real estará sujeito às condições de um mundo concreto, que

tem na presença da plateia, na temperatura do ambiente, na textura dos objetos que compõem cada apresentação, ou ainda no cansaço do sujeito, determinações que necessariamente o modificam. Porém, ao imaginá-lo, ele corresponde à intenção do aprendiz, que busca tornar-se artista circense.

O espetáculo circense não expressa o artista pela palavra, mas sua ação é gestual, e se apresenta como “metáfora entoacional gesticulatória” (Bakhtin e Volochinóv, 1926-1976). Cada movimento do artista, a força exigida por seus braços e pernas, os movimentos com a cabeça, a tranquilidade expressa em seu rosto, desestabilizam o “enunciado concreto”, ou seja, o risco, e se tornam linguagem, porque imprimem sentido afetivo-volitivo quando a plateia reconhece com aplausos, a coragem, a alegria e a leveza em que os movimentos foram executados.

O artista circense, com suas roupas coloridas, seu cabelo bem estruturado, com a pintura em seu rosto, quando no picadeiro se faz personagem, foi anteriormente autor: imaginou e criou cada movimento. Enquanto personagem, o artista parece criar o movimento naquele momento e tudo parece mágico, é como se a criação tomasse vida. “As personagens criadas se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo” (Bakhtin, 2003, p.6).

Antes de ser personagem, ele é sujeito/autor. Assim, domina a técnica, sabe como arriscar-se sem correr riscos, sabe como saltar, como cair, como girar. Portanto, por mais que a ação pareça surgir do nada, ela foi anteriormente imaginada e arduamente trabalhada. O corpo foi esculpido para ser corpo de artista e por isso não foge a esse projeto imaginário, mas se faz único porque vai depender das condições concretas do ambiente.

Por estar de fora, o sujeito/autor tem uma visão da totalidade. Imagina a coreografia inteira, cada movimento, tendo, portanto, uma visão exotópica em relação à personagem, o qual, por sua vez, é quem executa a ação. O sujeito/autor executa a ação em imaginação, seguindo uma memória de futuro, um projeto, enquanto a personagem vive o ambiente, seguindo um passado. Neste movimento, o sujeito se recria enquanto autor, pois ele apura seu olhar e, necessariamente, se recria enquanto pessoa.

3.2 As cores do circo: os afetos que medeiam o fazer circense

A palavra CIRCO provoca diferentes sensações⁴², dentre elas o desejo de brincar, sorrir, dançar, bater palmas, ser feliz. Estas sensações dão um “colorido” especial ao circo, o colorido dos afetos. A afetividade compõe, com a imaginação e a estética, a base da configuração da pessoa como potência de vida e criação (SAWAIA, 2006).

A afetividade, em síntese, envolve todas as relações humanas consideradas espontâneas, seja percepção, imaginação ou reflexão, contemplando, assim, os sentimentos e as emoções como forma específica de relação entre subjetividade e objetividade. (MAHEIRIE, 2003, p.148).

A emoção passa a ser compreendida como uma transformação do mundo. Essa transformação não é um jogo, assim como não é objeto de uma consciência reflexiva; ela é a captura de um objeto, que sendo impossível de ser capturado é então transformado. Portanto, independente da motivação que leva o sujeito à emoção, ela tende a manter-se, pois as qualidades deste mundo mágico são vividas como significando o mundo. (MAHEIRIE, 2003; SARTRE, 2006).

A emoção não pode ser explicada unicamente no sentido fisiológico, mas na relação do sujeito com o mundo. Assim, ela potencializa a ação, aumentando ou diminuindo a capacidade do corpo frente ao mundo. A emoção, então, é psicofísica, pois afeta o sujeito no plano orgânico e simbólico do corpo. (VYGOTSKI, 2004a).

Emoção e sentimentos são fenômenos privados, mas sua gênese e consequências são sociais. No caso do circo, a transformação corporal é possível pela apropriação da técnica, mas fundamentalmente pelo tom

⁴² Vygotski (2004a, p.213 – Tradução livre do espanhol) escreve que não existe emoção que seja por natureza superior ou inferior, como não existe emoção que seja por natureza independente do *corpo*, que não esteja unida a este; quer dizer que é no *corpo* que as sensações emocionais são apresentadas. Deste modo, quando utilizamos o termo “sensação” queremos dizer das **reações corporais vividas a partir de uma consciência emocional; e enquanto vivência produz sentidos, mas não permite um (re)viver, ela se esgota em si mesma.**

afetivo-volitivo da ação em si. Fica evidenciado que, durante os ensaios, o sujeito se preocupa com a compreensão da ação, o passo a passo da ação, até a compreensão de sua totalidade e a formação da imagem da ação em si, mas é depois, durante a maquiagem, a preparação do figurino que o artista circense vai sendo apresentado para o sujeito/autor. A emoção transforma esse corpo de aprendiz em corpo de artista, em personagem. A expressão de seu rosto, a posição das mãos, a postura corporal, tudo muda quando a personagem toma forma (BAKHTIN e VOLOCHINÓV, 1926-1976).

Sobre as apresentações, Emílio, revela que sente

frio na barriga, sempre dá isso, eu acho que de vez em quando dá errado, a gente sabe, não vai todos os shows dá certo. (...) todo o circo tem, tipo uma lei, sabe, que se errar a primeira vez no show tem que fazer de novo, daí se errar de novo não precisa fazer mais, é só cumprimentar e deu, porque mesmo assim eles aplaudem, entendeu? Eles sempre gostam assim, aí tipo se tu errar a primeira, acertar a segunda é melhor ainda. (EMÍLIO).

Emílio fala do medo de errar, que vem acompanhado da justificativa e da alternativa construída pelo artista para amenizar o erro, e falando de erros, fala das suas emoções, do desejo de acertar. Matos (1992) escreve que o espetáculo funciona como uma espécie de afirmação do artista, do crescimento, das conquistas e avanços; e no rosto do artista percebe-se o sorriso, expressando “eu consegui”.

Mas quando o autor encarna a personagem, ao interpretá-la, o corpo, seus movimentos e posturas, só serão elementos artisticamente significativos na consciência do contemplador e no conjunto artístico da peça, mas não na construção da personagem (BAKHTIN, 2003). As emoções, portanto, são vividas no tempo presente, experimentadas por nosso corpo, exigindo um posicionamento. Porém,

as emoções do momento têm três temporalidades: passado, presente e futuro, o que significa que todas as experiências vividas no passado e as

projetadas no futuro como esperança, possibilidade ou desamparo, medeiam os afetos do instante. (SAWAIA, 2006, p. 86)

O circo passa a ser compreendido como espaço de produção de novos sentidos, como possibilidade de ruptura do cotidiano, sabendo que,

as coisas não mudam porque pensamos nelas, numa relação direta, como se o pensamento comandasse as funções psicológicas superiores, e as coisas fossem da ordem das idéias, apenas. Elas mudam quando os afetos ligados a elas mudam ou quando se tornam conscientes. Os afetos envolvem a afecção de meu corpo por objetos, pessoas ou por imagens, o que permite mudanças no sistema. (SAWAIA, 2005, p.22)

Sendo a emoção um processo relacional, ou seja, não acontece dentro do sujeito, como explica Espinosa (1983), ela não é boa ou ruim, mas o afeta permite emancipação ou aprisionamento. Então, na medida em que está sendo afetado, o sujeito tem a possibilidade de transformar a si e ao seu contexto, produzindo uma nova racionalidade.

3.3 O Artista circense: a objetivação do processo criativo e a vivência estética

Estético é o que pode suscitar uma percepção desinteressada.

(VÁZQUEZ, 1999, p.43)

Falamos de uma “estética enquanto dimensão sensível, enquanto modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida e transcender

o caráter prático utilitário da cultura capitalística (...)” (Zanella, 2006, p.36). A atividade estética transforma o contexto histórico em dialógico, em ambiente cujo acabamento abre possibilidades de sentidos. No mundo da ética e da cognição não se tem acabamento, só possibilidades, enquanto no mundo da estética, o acabamento permite ao sujeito produção de sentidos, o estranhamento, a criação. Geraldi (2003, p.52) escreve: “talvez reencontremos na atividade estética o que de comum compartilhamos como homens - a capacidade de criar”.

A experiência estética determina a existência de um homem que transcende a si e ao seu contexto, ou seja, o homem sai dessa relação de forma diferente e passa a significar diferentemente seu contexto. Isso fica evidenciado em todas as falas destacadas sobre “o que é o circo?”.

alegria, pra mim é alegria, a única palavra que eu posso dizer. É paixão. (ANA)

[O circo] minha vida, só, só isso. Pra mim, não sei, é uma família. (...) Assim pra mim é, não sei te dizer, é uma cultura que eu tenho hoje. O que eu acho melhor hoje é o circo pra mim, vejo o circo como um segundo lar. (EMÍLIO)

eu defino o circo como uma vida, as pessoas que tem problemas, não é que elas deviam entrar no circo, só que vindo pra cá, elas se superam só na alegria. Sabe, elas vem pra cá e se contagiam com a felicidade das pessoas. Ela tá lá embaixo, daí quando ela vem pra cá, eu pelo menos, digamos assim, não é que eu me sinto infeliz, mas quando eu venho pra cá, eu me sinto, mais feliz ainda, 100%. É muito bom estar aqui. (ELENA)

Ana, Emílio e Elena definem o circo como se definissem a si próprios: “é paixão, é minha vida, é felicidade”; é como se integrassem suas vidas ao Circo Escola. Duarte Jr (2010, p.13) escreve “deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente”. O circo, portanto,

antes de ser compreendido intelectualmente, é sentido, é vivido, e por isso os sujeitos ofertam a ele qualidades do sensível.

A arte amplia qualitativamente sentimentos, permitindo que o sujeito transcenda sentimentos comuns. A arte seleciona da vida o conteúdo a ser apresentado, conteúdo este impregnado de julgamento de valor, objetivando uma subjetividade, transcende o cotidiano permitindo que o sujeito, ao romper com o cotidiano, se emocione diferentemente. A “arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (VYGOTSKI, 1999, p.308).

Deste modo, a arte não é realizada **“pela simples busca ao prazer”**, mas por necessidades que nós mesmos criamos de estabelecer novas relações com o cotidiano, relações estéticas.

Pensando no circo, a imagem nos remete ao risco, o que nos causaria medo, mas a possibilidade de uma vivência estética leva o imaginário do autor/personagem ao não dito e, assim, à oportunidade de transcender e perceber a objetivação como sensação de “liberdade”.

Sobre o risco, Guzzo (2004) nos propõe pensar que todo movimento, ação, escolha, é risco. “O movimento sugere o contrário da fixidez, que seria prontamente traduzida por aquilo que não muda” (p.26) e, por não mudar, não impõe a presença do risco. Para a autora, o risco contém em si uma “positividade”, quando pensado como “metáfora do devir (...). Devir, tornar a ser aquilo que ainda não é, chegar a ser” (p.27). A autora escreve ainda que o circo tem seu espetáculo alimentado pelo risco e o vende como mercadoria que tem o corpo como veículo.

É a partir do risco enfrentado no dia-a-dia do circo que muitas falas surgem, sendo significadas como superação.

ali a gente aprende que a gente tem capacidade pra tudo.
Ali a gente aprende que não precisa ser o “*superman*” pra
tentar fazer as coisas. (SAMANTHA)

Samantha fala do que não precisa ser, pois já sabe que tem capacidades e, portanto, fala de quem é, fala de resistir, de insistir, de não desistir. Fala da vida quando fala do circo, fala de si. O mesmo

ocorre com Bianco que percebe na ação cotidiana do circo, uma “potência de ação”.

Ah eu acho que tem certa magia, que eu não tinha visto antes, e que acaba me impressionando muito mais. Eu acabo vendo que, às vezes, as pessoas tentam e conseguem, tão lá fazendo malabarismo, corda bamba, algo assim, e acabo pensando, (...) ele pode um dia ser alguém importante, e é essa garra que eu acabo adquirindo. (BIANCO)

Bianco nos faz pensar na **potência de ação**, no quanto fazer malabarismo ou andar na corda bamba do circo potencializa o sujeito que então pode superar as situações cotidianas, pode fortalecer a si.

Espinosa (1983) nos explica que “ser capaz de existir é potência” (p.98), isto porque o autor entende que, em existindo, o sujeito dispõe seu corpo ao contato com outros corpos e nesse contato “o corpo humano é afetado pelos corpos exteriores de um grande número de maneiras” (p.211). O autor explica ainda que nestes afetos

a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções. (...) O corpo humano pode ser afetado de numerosas maneiras pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída; e, ainda, por outras que não aumentam nem diminuem a sua potência de agir. (...) As afecções, com efeito, são modos pelos quais as partes do corpo humano, e, conseqüentemente, o corpo humano, na sua totalidade, é afetado. (Espinosa, 1983, p.184)

O autor explica ainda que o encontro com o outro pode resultar numa paixão triste que diminui a potência do corpo, pois retira dele as condições de reagir. São encontros perversos que enfraquecem o sujeito

ou podem resultar numa paixão alegre, que aumenta a potência do corpo, imprimindo nele a liberdade de ação, ativando-o em direção ao devir.

É o bom encontro que aumenta a potência de ação que pode ser identificada na fala de outros sujeitos, que experienciando o circo como espaço de construção de si mesmos, se definem e se tornam artistas circenses e esta transformação transforma o modo como esses sujeitos veem o mundo.

Nas falas de Samantha e Bianco, destacadas anteriormente, fica evidenciado que o contato com outros corpos no circo, transforma as afecções em força que permite a estes sujeitos transcenderem as condições de existência, promovida por uma reflexão afetiva. O mesmo é constatado na fala de Ana.

A gente foi para o circo do Beto Carrero, pra Joinville, pra Blumenau, a gente ia lá pros lugares assim, quando eu ia pra lá, eu senti que eu já tava preparada, porque nada que eu passei foi por um acaso, se eu fui pra lá é porque eu tinha alguma coisa de bom. Isso, porque muitos não foram, pensei, “nossa eu tenho alguma coisa que mexeu com eles, tenho alguma coisa assim que eles gostaram”. (ANA)

Ana fala das apresentações circenses em que esteve envolvida e que, por isso, sentia-se uma artista, sentia-se escolhida, e com isso valoriza o seu esforço. “A arte é antes uma organização do nosso comportamento” (VYGOTSKI, 1999, p.320).

Quero ter um certificado, ficar aqui no instituto até chegar a se formar e vê que tu ta formado, e te dão o certificado. Com o certificado, você ganha em qualquer lugar, ai você pode se considerar um artista profissional. (LEOPOLDO)

Leopoldo fala do certificado que aguarda, e assim, fala do tornar-se artista. O presente de Leopoldo está amarrado no passado, aquele que foi. E, principalmente, no futuro, a possibilidade de reinvenção que se alicerça na dialética passado-presente-futuro, que constitui o seu estar

sendo. É o projeto de Leopoldo se objetivando no seu desejo de ser e, assim, definindo o sujeito. É Leopoldo abandonando seu anonimato e passando a se (re)ver e ser (re)visto.

Como escreve Sartre (2007, p. 690) um homem se define por seus desejos, portanto, “devemos descobrir em cada tendência, em cada conduta do sujeito, uma significação que a transcenda. (...) [Uma] relação global com o mundo pela qual o sujeito se constitui como si-mesmo”. Cada escolha singular apresenta a escolha original, ou seja, Leopoldo escolhe permanecer no instituto e, com isso, revela que é um sujeito que deseja ser artista profissional e que quer ir além de si mesmo. Leopoldo escolhe em uma dada estrutura, frente às possibilidades que para ele se apresentam, as quais ele não pode deixar de escolher. O mesmo ocorre com Elena,

bom a minha área mais é dança em que eu fiz quatro apresentações, que é a dança do rola-rola, (...) ai depois eu fazia a dança dos mortos, (...) o samba (...) o mambo (...). Acredito que, **todos nós somos artistas**, em todos os pontos, mesmo que tu não ta lá no palco dançando, mas tu tem o dom assim, (...) em segurar teus “problemas”, isso pra mim também é ser um artista, é poder ta lutando pra ter um futuro bom.

Fica evidenciado na fala de Elena que o Circo Escola permitiu que ela aprendesse muito mais que dançar, se constituiu numa educação do sensível, da sensibilidade, na qual ela é capaz de compreender que ser artista é dar conta de si, da sua própria vida, é um projeto de ser. Em cada apresentação – no mambo, no samba, no rola-rola ou na dança dos mortos – Elena vive e se apresenta em totalidade provisória, se totaliza artista, mais principalmente se totaliza como sujeito capaz de ir além de si mesma.

O circo escola é, dessa forma, uma experiência estética - experiência porque marca, passa e toca o sujeito - e estética porque oferece ao sujeito um novo olhar sobre si mesmo e sobre a vida. Ao tornar-se artista, o aprendiz não demonstra seus “dons” ou “qualidades inatas”, mas apresenta qualidades provenientes de sua história, de seu desejo de ser, e, acima de tudo, neste espaço (re)descobre sua história, (re)descobre seu desejo de ser. O que é possível defender então, é que a

experiencia estética, do tornar-se artista circense, confere ao aprendiz a possibilidade de se (re)ver **ampliando suas possibilidades de ser.**

Para Duarte Jr (2010) esta seria mais do que uma educação estética, mas uma educação “estésica”, cujo desenvolvimento dos sentidos é mais acurado e refinado, constituindo, assim, sujeitos mais atentos aos acontecimentos à sua volta, tendo assim mais condições de sobre eles refletir.

4 O APRENDER CIRCENSE COMO EXPERIÊNCIA DE “SER”

[Emily Dickinson] escreveu para um amigo dizendo o que ela achava da poesia. Dizia mais ou menos assim: “Quando leio um texto e me sinto tão fria que nenhum fogo pode me aquecer, sei que aquilo é poesia. Quando sinto como se o topo da minha cabeça me tivesse sido arrancado, sei que é poesia”. Achei esse jeito de se expressar muito sugestivo, porque ela diz que poética é a palavra que faz amor com o corpo, é a palavra que vira corpo.

Rubem Alves.

Partindo da Psicologia histórico-cultural compreendemos que o aprender é fundamental à constituição do sujeito, uma vez que promove, ou ainda, define os seus rumos. Assim, compreendemos que o sujeito aprende desde o seu nascimento e aprendendo se desenvolve, se constitui. E, também, se desenvolvendo, ele aprende. Ou seja, a constituição resulta do movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento.

À medida que aprende, o sujeito amplia suas possibilidades de ser e, assim, desenvolve e amplia, ao mesmo tempo, suas possibilidades no processo de constituição de si.

Na perspectiva histórico-cultural, cujo referencial é o materialismo histórico e dialético, o conhecer humano é um tipo de atividade que se assemelha, em vários aspectos, à atividade do trabalho, pois coloca um *sujeito* frente a um *objeto* cuja natureza, de caráter semiótico, ele deve desvendar, conferindo-lhe uma nova forma de existência: uma existência “para si” (ou seja, para o sujeito). (PINO, 2004, p.441-441)

O postulado básico da Psicologia histórico-cultural é que a constituição do sujeito se dá na relação, ou seja, a constituição do plano intrapsicológico, a dimensão singular do sujeito, se dá no plano interpsicológico. O sujeito se constitui, portanto, na apropriação da cultura, na apropriação das diferentes formas de mediação e apropriação de signos.

Foi destacado anteriormente que “ser quem se é” depende dos caminhos percorridos pelo sujeito, uma vez que o sujeito está imerso num mundo cultural e sua especificidade vai sendo definida na sua experiência de aprender. Aprender, então, indica os caminhos da constituição do sujeito, caminhos trilhados na relação eu-outro. Segundo escreve Smolka (1993), a aquisição da alfabetização, que aqui é generalizada para o aprender, se dá numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação. O conteúdo que vai ser aprendido está fora do sujeito, está posto na realidade e, em função de sua necessidade, o sujeito se apropria dele. Mas o aprender, como explica Pino (2004), se dá numa relação entre o sujeito que aprende, a coisa a ser aprendida e um elemento de mediação, que o autor definiu como sendo a significação.

Mas a significação, antes de ser significação para si, o é para o Outro (os outros sujeitos), o que quer dizer que ela tem sempre como portador o Outro, não sendo acessível diretamente. (PINO, 2004, p.442)

Deste modo, o aprender se estabelece na comunicação entre os sujeitos, por meio de um vínculo afetivo, de forma que é na relação eu-outro que o sujeito aprende, tendo o signo como materialidade. Aprendendo, recria-se como sujeito.

Investigar o aprender enquanto experiência única e singular exige adentrar na significação dessa experiência para o sujeito aprendiz. Exige conhecer a relação entre esses sujeitos, educador e aprendiz; em que tempo eles se encontram; quem é o sujeito que ensina; como ensina; o que ensina; quem é o sujeito que aprende; o que deseja aprender; o que projeta com a aprendizagem; enfim, em que contexto o aprender se efetiva.

Para aprender, diz Geraldi (2008), é preciso que o sujeito retorne ao seu repertório ou suas contrapalavras, de modo que o sujeito aprende a partir do que já conhece. O novo vem para deslocar, rearranjar todos os conhecimentos, modificar toda a estrutura anteriormente organizada. Aprender é apropriar-se dos conhecimentos que o sujeito recombina ativamente, criando seus próprios conhecimentos, projetos. Toda compreensão, portanto, resultado de uma aprendizagem, emerge das contrapalavras, toda aprendizagem se efetiva na história do sujeito.

É preciso olhar a aprendizagem como um momento a frente, para além daquilo que já sabemos, como uma possibilidade contínua e constante do “vir aprender”, do conhecer, do apropriar-se de um conhecimento novo. (SANTOS, 2000, p.64)

A aprendizagem, portanto, não é inato ou natural, mas historicamente determinado, sendo entendida como “apropriação” da cultura, “como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo” (SMOLKA, 2000, p.27), precisando, portanto, ser compreendida em sua historicidade. Em seu texto, “Experiência e discurso como lugares de memória”, Smolka (2006) pergunta “como o sujeito sabe?” Responde que ele sabe a partir da experiência, a qual é entendida, segundo a autora, como

resultante daquilo que impacta e é compreendido [...] significado, pela pessoa. (...) Falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo. É falar da via impregnada de sentido. Não existe experiência sem significação. (...) Na raiz da experiência, o signo, aquilo que se produz na relação com o outro, que afeta os participantes na relação, que redimensiona e transforma a atividade humana, que vai possibilitando a produção de sentidos. (SMOLKA, 2006, p.125)

Autores como Larrosa (2002) e Bakhtin (2003) esclarecem a diferença entre experiência e vivência. Vivência é aquilo que o sujeito vive na cotidianidade, mas que não perdura, não marca, não transforma e que, conseqüentemente, não é possível de ser narrado. A experiência, ao contrário, passa e toca o sujeito, deixa marcas, transforma.

Larrosa (2002) explica que se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração de sentidos sobre aquilo que nos acontece, trata-se de um saber ligado à existência de um indivíduo particular. O autor explica que esse saber é um saber particular, subjetivo e, por esse motivo, um acontecimento único é experienciado de formas diferentes por duas pessoas. Se a experiência é marca, é marca no corpo, é “experiência de ser”.

O corpo vivo é mais do que a capacidade de se manter em pé e em movimento, é o corpo/mente com potência de ação para perseverar na autonomia e lutar contra tudo que nega a liberdade e a felicidade de cada um e do coletivo. (SAWAIA, 2003, p.56)

O corpo expressa as marcas desta experiência, ao mesmo tempo em que é condição para a experiência. O corpo é emoção, é símbolo, é memória. Dizer que o corpo é memória é afirmar que ele condensa palavras e gestos, práticas e sentidos, as marcas da cultura e da história (SMOLKA, 2006).

O corpo é instrumento do sujeito no mundo, é com o corpo que o sujeito experimenta as relações com o mundo, sente e significa este mundo (SARTRE, 2007). Ao mesmo tempo, nas relações que o sujeito estabelece, o corpo é visto pelo outro e, ao ser visto, é significado pelo outro e (re)significado pelo próprio sujeito, que então (re)define-se enquanto tal. O corpo se constitui como afetado pelos encontros e desencontros com outros corpos.

Duarte Jr (2010) chama nossa atenção para o que e como se aprende que, segundo ele, antes do conteúdo aprendido ser matéria inteligível, é apropriado pelo corpo como objeto sensível. É o corpo, portanto, que sente ou percebe as cores, as texturas, os sons, os odores e depois converte em matéria de outra aprendizagem. Deste modo, o

conhecer exige uma 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” (p.14). O conhecer é o inteligível capaz de ser articulado abstratamente, enquanto o saber está detido no corpo, nos constitui e nos move.

O autor descreve o que ele chama de sabedoria do corpo, uma sabedoria que muitas vezes é dita como sentimento, intuição ou treino corporal, mas que determina muito das nossas ações diante do mundo.

Emprestar sentido – ao mundo – depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido – àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. O sentir – vale dizer, o sentimento – manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente, “ser com significação.” (DUARTE JR, 2010, p.130)

No caso desta tese, é possível defender que o aprender circense, que se faz experiência, marca os sujeitos aprendizes e os transforma como sujeitos, modificando a maneira como compreendem e agem no mundo:

assim a minha vida mudou completamente. (...) Assim sabe, eu me sentia sozinha mesmo. Eu tinha minhas amigas, mas eu não sentia aquilo tudo. Antes eu era mais trancada, não vou fazer isso, não dançava na escola nada, agora não, agora eu quero fazer tudo, vamos fazer tudo, vamos fazer tudo. Não quero nem saber das pessoas, quer rir, o problema é deles, eu vou fazer e pronto. Assim mudou minha vida completamente, gosto daqui e vou ficar. (ELENA)

Elena nos fala de escolhas. Das escolhas que realizava antes do Circo Escola e das que realiza no aprender circense, falando de si, do

sujeito que foi e não pode negar, mas do que é e do que vislumbra ser. Sartre (1979) aponta para a importância do projeto como determinante do “ser quem se é”. Para o autor, o sujeito supera pelo projeto a condição que lhe é dada, transcendendo-a para objetivar-se pelo trabalho, ação ou gesto. “É superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva (...)” (p.80). São as escolhas, portanto, realizadas dentro das condições possíveis, que constituem Elena.

Sartre (2007) escreve que o sujeito é corpo e consciência, sendo o corpo a condição para a subjetividade. O autor explica que somos corpo como “ser-para-si”, ou seja, corpo como instrumento, corpo que se emociona na relação com o mundo, corpo que capta o mundo, corpo que se afeta e se transforma dando condições do sujeito ser. Mas, o autor explica ainda, que somos “corpo-para-outro”, um corpo que se expressa para o outro, para dar conta de ser captado pelo olhar do outro.

Quando Elena fala de si e de suas escolhas, fala do corpo, do corpo “ser-para-si” que se apresentava “trancado”, tímido, que agora se permite ser um corpo que dança. Fala, também, do corpo-para-outro, um corpo que ao dançar é visto pelo outro e para continuar dançando precisa se deixar marcar diferentemente. Elena revela diferentes formas de movimentação e experimentação do corpo e, juntamente com a visibilidade do corpo, alcança uma estética do existir. Elena fala de seu corpo vivo, um sujeito – corpo e consciência – que aprende a ser circense e se modifica como corpo e consciência, um corpo que deseja experiência quando diz “vamos fazer tudo”.

O mesmo movimento acontece com Leopoldo:

Antes de eu entrar aqui, como no começo que eu era obeso, não tinha nada, me viam como mais um, mais um. Agora é o Leopoldo, que tem mais conhecimento, se comunica melhor. (...) o Leopoldo é o garoto do instituto que conhece todo mundo, que é legal com todo mundo e que não, como posso dizer, não critica ninguém, não tem rixa com ninguém, é amigo de todo mundo, não incomoda ninguém.

O sujeito se constitui no presente, numa relação dialética entre as experiências passadas e o projeto. É exatamente isto que Leopoldo relata em sua fala quando compreende que o sujeito que foi é diferente do sujeito que é, do garoto “que não tinha nada” ao “garoto do instituto”, Leopoldo faz-se sujeito. Leopoldo fala do “garoto obeso que não tinha nada” e de quem é hoje. Orgulha-se de si e orgulha-se do corpo que é. É marcado e transforma-se como sujeito.

O aprender circense vai muito além do saber fazer, do aprender a técnica, pois constitui sujeitos, os marca. Essa marca é narrável como nos diz Bakhtin, o sujeito experiencia o acontecimento e tem a possibilidade de descrevê-lo, de compartilhar. O circo escola é experiência, é mediador de transformações.

Foi anteriormente destacado que o sujeito é eterna temporalização, quer dizer, se constitui no presente, mas se define pela relação entre o passado e o futuro. O tempo passado é sempre tempo futuro, porque quando no presente eu revisito uma experiência, eu lhe dou outro sentido. O futuro é abertura de possibilidades, se apresenta como projeto em movimentos de totalização. Estamos atravessados por nossa história passada, nos constituímos com base nesta, mas fundamentalmente impulsionados pelo futuro, o futuro é o que nos ilumina. Portanto, toda ação que experienciamos é uma ação que busca realizar a ação seguinte. Toda ação tem uma memória de futuro, mas que pode ser a curto ou longo prazo. Quando pensamos no circo, sabemos que o aprendiz circense tem uma história, vive um momento presente histórico e cultural, e, portanto, quando experiencia o aprender circense o faz a partir de sua história. Temos, em curto prazo, a ação da construção da personagem que, em longo prazo, se faz mediação na construção do artista que o aprendiz sonha ser, na composição da sua vida.

Isto pode ser identificado nas falas de Elena e Samantha.

imaginava que seria uma brincadeira, assim, vir pra cá e ficar pulando, ficar brincando. Depois que eu conheci é totalmente diferente, se tu queres, tu tem que correr atrás, tem que tentar aprender, tem que fazer as coisas, tipo assim, não pelas pessoas, é por ti mesmo, eu sou capaz de fazer isso, entendeu? Tipo assim, (...) quando a gente consegue subir no tecido, oh! eu consegui, tu fica com

aquela alegria o dia inteiro, (...) eu penso em ficar aqui no instituto pra poder melhorar a minha vida, meu físico, mental porque é uma coisa que a gente fica alegre, dá pensamento positivo e daí vou tentar fazer um vestibular, uma coisa fora, se conseguir um futuro aqui melhor ainda. (ELENA)

bom, por enquanto a minha mãe conversou comigo esses dias e disse que se eu ficasse aqui e aprendesse alguma coisa, era pra eu tentar arranjar algum trabalho ali no circo, já que eu me apeguei tanto assim, sabe, com meus colegas. Ela disse que é uma coisa boa, porque desde que eu vim pra cá, meu Deus eu emagreci, eu fiquei assim, como é que vou dizer, com mais disposição, então eu acredito que isso vai me ajudar futuramente, sabe? E daí vou ficar, até pagar uma faculdade, essas coisas assim. (SAMANTHA)

Nas falas os entrevistados falam de si, das relações do cotidiano, das aprendizagens que favorecem sua condição corporal, mas principalmente das possibilidades que vislumbram. O devir não é uma meta ou um projeto de chegada, mas um projeto de ser. O aprender circense transcende o Circo Escola, possibilitando que o sujeito passe a projetar-se em instancias outras, imaginando-se artista, mas principalmente imaginando-se um sujeito outro. Um sujeito, como dizem Elena e Samantha, capaz de “melhorar de vida, passar no vestibular”, mas, também, como dizem Samantha e Bianco, nas falas destacadas a seguir, um sujeito que aprende a “ter garra, não desistir, ver o lado bom da vida”.

também aprendi a ver o lado positivo das coisas, não o lado negativo. A gente pensa, a gente vai fazer aula ali, a gente sempre ta pensando, meu Deus, se eu fizer isso aqui, acho que vou me machucar, mas vou ver o lado positivo, se eu fizer isso aqui e conseguir eu vou impressionar o Smirnov. (...) meu, a disciplina mudou muito. Nosso comportamento, como vou dizer assim, de sempre estar sentado corretamente, mesmo quando uma cadeira não tem apoio, estar sempre em silêncio, meu, aqui eu aprendi a

ouvir as pessoas, eu aprendi a ouvir, porque as vezes a Ludmila está falando, daí vem uma pessoa e corta, ela fica muito brava, então em casa eu aprendi a fazer isso, as vezes a mãe tá falando e eu espero ela acabar de falar, e depois assim eu vou falar, dizer o que eu queria falar pra ela. Acho que mudou muito a disciplina e também o comportamento físico. (SAMANTHA)

eu aprendi a ter mais garra, que se eu não consigo uma coisa eu aprendi a não desistir na primeira vez como fazia antes. Eu aprendi a persistir e continuar tentando até conseguir, e conseguindo aprendi a me aperfeiçoar e fazer melhor e isso vou levar pra minha vida, pra quando tiver que fazer um trabalho, eu vou poder trabalhar e tentar me esforçar, fazer melhor, e se não conseguir vou tentar até conseguir. (BIANCO)

Não existe um sujeito sem projeto, diz Sartre (1979). Em cada ação do sujeito no mundo, há um sentido que a transcende e que se explica ou se justifica em seu projeto de ser. O aprender circense foi significado por Bianco e Samantha a partir de um projeto construído com as relações experienciadas neste contexto. Quando dizem “eu vou impressionar ou vou me aperfeiçoar” estes sujeitos falam de si, de um aprender que os constitui.

Aprender é um processo ativo, contínuo e participativo. Compreende situações significativas, diversificadas e planejadas. Significativas porque o novo se relaciona com o universo de conhecimentos existentes, diversificadas porque propiciam a exploração, a investigação e a vivência de atividades com recursos variados; planejadas porque possuem objetivos de modo a nortear os procedimentos e as estratégias (CENPEC, 2003).

No circo fica evidenciado que o processo é ativo, contínuo e participativo, mas é, principalmente, significativo, diversificado e planejado, se apresentando **capaz de ampliar as possibilidades de aprender do sujeito**, uma vez que aprendendo a ser circense ele aprende mais que dançar ou se equilibrar no picadeiro, aprende a se fazer sujeito que acredita em si, sujeito que se nomeia e não mais permite ser apenas nomeado.

5 SER EDUCADOR E ARTISTA: uma síntese que medeia as relações de ensinar e aprender

A poesia não é para ser entendida, é para ser vista. O poeta é uma pessoa que pinta com palavras.

Rubem Alves.

Durante as entrevistas com os aprendizes do Circo Escola, as falas sobre os educadores se alternavam. Ora descreviam a admiração pela carreira, ou seja, pelos artistas, ora descreviam a relação de afeto entre educadores e aprendizes e admiração no processo de ensinar.

Vygotski (2009, p.25) explica que nossa imaginação não funciona livremente, mas que é orientada pela experiência de outros, atuando como se fosse por ele guiada, isso porque “ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal”. Há concretamente a possibilidade de ampliação da existência a partir da narrativa de um outro, como pode ser identificado nas falas de Ana e Hugo.

... eles tiveram uma grande carreira e acho que eles tem muito que mostrar pra gente... (ANA)

... eles fazem circo também, eles já sabem melhor, como é pra ensinar. São ótimos professores, muito educados e sabem como lidar, tanto com pequeno quanto grande. Sabem quanto cada um pode chegar, se o pequenininho faz uma cambalhota e começa a chorar, ele vai lá, fala uma coisa para o menino, ele vai lá e consegue, não sei o que ele faz, é uma coisa. (HUGO)

Os aprendizes revelam a importância dos educadores serem artistas circenses, de contarem histórias a partir de suas experiências, de descreverem lugares que já conheceram. A admiração de Ana e Hugo vai além do saber ensinar, mas destacam o que os educadores sabem contar, contagiar, compartilhar. Hugo enfatiza a diferença no modo como os educadores se relacionam com os aprendizes, suas possibilidades e limitações. A postura dos educadores é identificada como facilitadora, que os auxilia a superar as condições em que estão inseridas e impulsionam o aprendiz a ir além de si mesmo.

“A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia” (VYGOTSKI, 2009, p.25). Quando escreve isto, Vygotski se refere à importância da imaginação para toda atividade humana, estabelecendo uma relação de dependência entre experiência e imaginação. No caso do circo, os aprendizes destacam a importância dos educadores não serem brasileiros, falam de suas experiências na Rússia, como motivadores de sua aprendizagem, destacam as experiências de vida, as histórias que contam, os circos nos quais trabalharam como experiências do outro e lhes conferem novos sentidos.

São educadores mas principalmente artistas, que conhecem profundamente o que é necessário ensinar e ensinam a ser artista a partir das experiências que os marcaram. São admirados como pessoas, são admirados pelo lugar social que ocupam, e isto vai muito além do ensinar.

O professor do futuro não será um instrutor, mas um engenheiro, um marinheiro, um militante político, um ator, um operário, um jornalista, um cientista, um juiz, um médico, etc. Isso não implica, porém, que tenha que ser um diletante em pedagogia. Na própria natureza do processo educativo, em sua essência psicológica, está implícita a exigência de um contato e de uma interação com a vida que sejam o mais estreito possível.

Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetra na escola,

tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida... (VYGOTSKI, 2001, p. 300-301)

Penélope descreve seus educadores a partir do que compreende aprender com eles.

O Smirnov ... não tenho palavras pra dizer como ele é. Ele sempre fala que a gente não precisa fazer as coisas por obrigação, a gente tem que fazer porque a gente gosta. Ele é uma pessoa simpática ... porque ele chega e já vai conversando com os alunos, ... ele fala sobre a aula, ele conversa, diz que poderia montar um número pra gente, e que a gente poderia fazer isso ou aquilo... Eu defino a Ludmila assim, como guerreira, porque ela sempre quer impor aos outros mais e mais. Ela quer sempre estar com o corpo mais bonito... e pra idade dela, meu Deus, eu acho ela muito... Eles estavam ensaiando o rola-rola, uma dança que precisa rebolar, daí a menina que entrou não sabia, daí de repente ela colocou a saia e começou a rebolar numa elegância. Meu Deus, que que é isso... (PENÉLOPE)

Penélope fala de desejo, de vontade de aprender, mas destaca também a importância de ter garra, de insistir, de ser melhor. Para ela, a “simpatia” ou a capacidade artística dos educadores inserem em seu contexto de significados “a volição”, e ela compreende que é necessário “gostar”, desejar, para que o processo de ensinar e aprender sejam eficientes. Mas descreve também o quanto se impressiona com a beleza de Ludmila.

Penélope, ao descrever Ludmila, fala do sentimento da beleza, do quanto se sente motivada, do quanto a beleza é mediadora do sentir e perceber o outro e, com isto, do sentir e perceber a si mesma, permitindo-se sentir estimulada. Lucinda e Alves (2008, p.61) escrevem que “os seres humanos são os únicos seres que se alimentam com aquilo que não existe. E a poesia é aquilo que não existe”, dizem eles, e acrescento, a beleza é aquilo que não existe, a arte é aquilo que não

existe e que alimenta Penélope, Samantha, Leopoldo e Ana, como nas falas a seguir.

... o Smirnov é quem eu mais gosto de falar, porque ele é uma pessoa que, sabe, ele tem a lábia, ele é uma pessoa muito sofisticada, sabe? É uma pessoa, ao mesmo tempo rígida e ao mesmo tempo extrovertida, uma pessoa, ao mesmo tempo brava, mas ao mesmo tempo, alegre. Então, o Smirnov como é que vou dizer, é uma pessoa mista, ele sabe falar com todo mundo, ele sabe fazer a gente se enraivar mesmo, pra gente fazer aquilo lá. Ele é uma pessoa maravilhosa... A Ludmila eu diria que ela é uma pessoa muito atenciosa com seus alunos, ela trata seus alunos como se fossem filhos dela, porque assim, nos exercícios ela dá muita, muita atenção pros alunos... (SAMANTHA)

Eles são umas pessoas rígidas e, ao mesmo tempo, são bem simpáticos... Aqui no circo eles tentam ser o professor, não o amigo... o professor amigo, pra muitas crianças não perderem o respeito... Ele é amigo de todo mundo, mas sempre tem liderança, que a liderança nunca acaba. (LEOPOLDO)

... totalmente amizade, alegre, ... a gente sempre ri, principalmente o Smirnov. A gente tá lá fazendo alguma coisa séria, ele tá lá brincando, tá lá fazendo algo pra a gente rir ... ele sempre tenta fazer a gente alegre, sabe? (ANA)

Os discursos dos aprendizes indicam o processo dialético presente na relação educador e aprendiz. Samantha fala de um educador que é “rígido e extrovertido, bravo e alegre”. Leopoldo destaca “rigidez e simpatia”. Ana fala de “amizade e seriedade”.

Nesta relação, cujo vínculo é mediado pela afetividade, o eu e o outro se encontram de forma que a produção resultante dessa relação

parece inusitada e, por isso, chamada de amizade. Sartre (2006) escreve que estar emocionado significa construir “um mundo mágico que utilizando nosso corpo como meio de encantamento” (p.73), e é neste mundo mágico que a ação de ensinar e aprender no Circo Escola se unem “numa síntese indissolúvel” (p.57).

As relações descritas como amizade, bastam-se pela possibilidade de encontrar as pessoas em outros contextos e de neles se estabelecer também algum outro tipo de relação. A possibilidade de ver e ser visto pelo outro, além do papel exercido naquele primeiro contexto. As falas de Samantha, Leopoldo e Ana revelam a importância dos “bons encontros” no processo de ensinar e aprender, por isso, destacam a amizade como fator constituinte da relação deles com os educadores.

Vygotski (2001, p.300) escreve que

o professor deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela e, nesse sentido, as relações entre professor e aluno podem alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não encontrarão nada igual em toda a gama social das relações humanas.

A amizade, poderia ser entendida, como sinônimo de contato com o outro e com a vida mais estreito possível. Quando questionados sobre a relação entre educadores e aprendizes, as falas revelam uma relação afetivo-volitiva, que impulsiona, que mantém os aprendizes no circo, que os constitui.

Durante as observações, identifiquei no educador Smirnov uma ação frequente, que era a de reclamar e mover a cabeça simultaneamente, como se os exercícios estivessem sempre errados. O aprendiz executava a ação e ele gesticulava, falava alto e reclamava muito, tudo ao mesmo tempo. Por esse motivo, questionei os aprendizes, sobre como se sentiam em relação a isto, como compreendiam essas críticas, tentando entender como isto os mobilizava. E as falas revelam a motivação, nascida nas críticas do educador.

... eu me sinto assim ó, eu vou fazer de novo... Vou fazer de novo até eu conseguir... Vou fazer de novo, não quero nem saber se não está certo, vou fazer de novo. (ELENA)

É sobre ser afetada que Elena fala, pois quando diz “vou fazer de novo”, ela se apropria da afetividade que se torna mediadora de uma reflexão, possibilitando que transcenda as condições existentes, em função de uma força individual, uma “potência de ação”.

Potência é, portanto, como já foi destacada anteriormente, o aumento ou diminuição da capacidade de agir, após o encontro com outros sujeitos, outros corpos. Em função destes encontros, o sujeito pode se apropriar mais ou menos do seu corpo, aumentando ou diminuindo suas possibilidades.

É com base em Espinosa e Vygotski que Sawaia (2003, 2009) explica que a vontade e a afetividade são dimensões fundamentais para a concretude da ação humana. Segundo a autora, os afetos aumentam ou deprimem a capacidade de agir dos sujeitos e esclarece que negar ou menosprezar o afeto na ação educativa é inibir a potência de ação.

Como os afetos são gerados nos encontros com o outro, o caminho da recuperação da afetividade não está na força interior e no auto-esforço, e sim na coletividade, nas relações face à face que singularizam as relações sociais dominantes, definindo como cada um é afetado nos encontros com o outro. (SAWAIA, 2003, p. 59)

A afetividade é, então, mediadora dos acontecimentos objetivos, portanto, é para aquele educador e para si mesma, que Elena decide fazer de novo. O mesmo acontece com Berenice e Ana, como pode ser identificado em suas falas.

... eles são exigentes do ponto deles. São exigentes pra ajudar a gente, pra você fazer melhor... é só pra te incentivar, porque se ele falar que você está bem, você não

vai mais querer fazer, entendeu? Pra eles é assim, o esforço que eles fazem é pra gente mesmo, entendeu? Eles ajudam mais a gente, do que eles mesmos. É para o nosso bem. Eles são bem atenciosos em tudo. (BERENICE)

... ah! eu tento fazer o meu melhor. Se eles tão me criticando é porque tem uma coisa errada, eles não vão me criticar por criticar, eu vou fazer o meu melhor. Se eu errar, beleza, eu vou chegar e vou falar, ó Smirnov e Ludmila, eu não consegui, isso não é pra mim, eu espero que outra pessoa tente e consiga. A gente só conversa assim, é conversando que se entende. (ANA)

Os educadores estabelecem uma relação de desafio e ao mesmo tempo de respeito aos limites, às escolhas, as possibilidades e impossibilidades do aprendiz. A afetividade determina o sentido da crítica do educador, que é significada por Berenice e Ana como sendo mobilizadora do aprender mais, aprender melhor. De acordo com Sartre (1978), não é a afetividade que justifica a ação, mas, durante ou após a vivência em si, o sujeito inventa para ela um significado, com base em sua história contextual e no projeto vislumbrado, mediados por todo contexto coletivo em que vive.

O mesmo significado pode ser identificado nas falas de Samantha e Hugo.

... O Smirnov, ele sabe fazer a gente se enraivar... ele quer que a gente prove pra ele, prove pra pessoa dele, que a gente tem capacidade. Depois que a gente faz isso, parece uma maravilha, né, não incomoda mais a gente. (SAMANTHA)

Todas as críticas são para aprender... você precisa organizar o corpo, se ficar mole, todo molenga, pode cair de cabeça e morrer ali... se tá todo mole, todo curvado, primeiro aprende a botar o corpo no lugar, depois vai

aprender a pular, que é o principal... e assim vai indo.
(HUGO)

O que Samantha e Hugo revelam em suas falas é a importância do afeto, da aposta, do desafio, do ensino qualificado, enquanto potencializadores de uma nova racionalidade, de uma nova forma de pensar, sentir e agir. Falam de um educador que observa o outro como sujeito de desejos e possibilidades e explorando isso, utiliza o desejo como fonte para aprender. Falam de um educador cuja postura ético-afetiva, (re)significa o modo como cada um dos seus aprendizes se faz sujeito no mundo, “se enraivando e mostrando capacidade ou ainda organizando o corpo para aprender”.

Duarte Jr (2010, p.26) escreve “é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona”. Podemos inferir que isso acontece no Circo Escola, pois se os educadores tiveram suas sensibilidades desenvolvidas e cuidadas, como artistas que são, possivelmente, conseguem ofertar o mesmo aos seus aprendizes, e isso parece ter sido descrito nas falas até aqui destacadas.

O que os educadores de circo parecem fazer, é se preocupar em conhecer o momento atual do desenvolvimento físico e emocional dos aprendizes, assim conseguem criar novas necessidades, novos desejos para suas vidas e se fazem mediação na constituição dos aprendizes. Assim, como o poeta pinta com palavras para que a poesia seja vista e não entendida, os educadores do Circo Escola ensinam com o corpo, para que **o aprender seja sentido, experienciado, marcado e potencializador das possibilidades destes corpos.**

CONFERINDO ACABAMENTO E ABRINDO POSSIBILIDADES

Este é o momento de ofertar a esta tese, seu acabamento. Apesar de necessariamente ter que dar um ponto final, este não se apresenta como fechamento das discussões aqui realizadas, mas como acabamento que se abre para novas significações. É um acabamento contextualizado, situado, produzido com as reflexões que realizei no encontro com as falas dos educadores e aprendizes do Circo Escola Beto Carrero.

Trago um olhar em perspectiva, incapaz de dar conta da totalidade do processo de ensinar e aprender, experienciado por estes sujeitos. Mas, ao mesmo tempo, defendo a compreensão de que a **atividade circense é capaz de se fazer mediação na constituição dos sujeitos aprendizes, ampliando suas possibilidades de “ser” aprendiz.**

O circo, ou melhor, o Circo Escola Beto Carrero é um objeto singular de pesquisa, contudo, pode apresentar características semelhantes a outras escolas de circo. Apesar de suas particularidades, esta escola está inserida em uma possibilidade contemporânea de inclusão de crianças e adolescentes em contextos alternativos de ensinar e aprender mediados pela arte. Não é possível generalizar as conclusões e afirmações aqui defendidas, mas sendo singular, este objeto pode, sim, iluminar outras escolas de circo ou, ainda, mais pretensamente, a escola regular.

O que há no Circo Escola que mantém o aprendiz vinculado a ele? Pode este espaço ser facilitador das relações de ensinar e aprender em espaços de educação regular? É capaz de amenizar as “tais dificuldades de aprendizagem” constantemente “diagnosticadas” nas escolas regulares? Do cotidiano do meu trabalho como psicóloga na saúde pública, estas eram questões que reverberavam quando iniciei o doutorado e, a partir delas, imaginava pesquisar o Circo Escola e necessariamente compará-la a uma escola regular. Acreditava ser necessária a comparação, uma vez que minha experiência profissional vinha marcada, amalgamada, com a produção do fracasso escolar e a diminuição da potência de ser, produzida nas relações de ensinar e aprender da escola regular.

Não foram poucas as vezes em que, a orientadora da tese, afetiva e efetivamente, pontuou a não necessidade de tal comparação, e quando eu insistentemente afirmava não perceber outra possibilidade, ela então

deixava claro que discutir sobre a escola regular não lhe parecia interessante. Cada novo encontro em orientação era mais angustiante, porque eu estava certa das minhas necessidades. O que não me dava conta era de que precisava esperar o “encontro com os sujeitos do Circo Escola” e que, a partir deste, é que eu teria o itinerário para esta pesquisa.

Iniciei minha investigação e ao analisar as informações produzidas, deparei-me com um conteúdo tão apaixonante, tão carregado de afeto, que me permitiu uma nova racionalidade, uma nova possibilidade de pensar a pesquisa e os caminhos analíticos que deveriam ser tomados. Passei a compreender o Circo Escola como espaço de “bons encontros”, espaço de potência de ação e, assim, passei a compreender este contexto singular como capaz de iluminar outros contextos de ensinar e aprender.

Em todas as falas dos aprendizes do Circo Escola foi possível identificar o compromisso dos educadores com o seu fazer e com um projeto de vir-a-ser para os aprendizes, e assim, sustentados neste compromisso assumiram uma postura ético-afetiva com os aprendizes, priorizando um aprender que alcançava a experiência do sujeito e, assim, o modificava enquanto tal. Ensinar e aprender, neste contexto, tem como base a história dos educadores e, também o cotidiano dos aprendizes, suas (im)possibilidades corporais e seu devir.

Os aprendizes descreveram, em suas falas, educadores “rígidos e extrovertidos, bravos e alegres”, mas, acima de tudo amigos. As relações foram, portanto, mediadas pela afetividade. Foi esse movimento afetivo-volitivo que permitiu ao aprendiz transcender o existente e ir além de si mesmo. A relação entre educador e aprendiz mediou o aprender e necessariamente constituiu e constitui sujeitos que se fazem permanentemente aprendizes.

Alicerçada na compreensão de constituição do sujeito como processo permanente, no qual o sujeito é definido como inacabado, portanto, totalização aberta, as entrevistas me permitiram refletir sobre a relação de acabamento provisório, ou seja, de totalidade imaginária que, sendo ofertada por um contemplador, é apropriada pelo sujeito como definidora do seu EU. Ficou evidenciado que sempre que o contemplador ofertava determinadas características às personagens circenses, estas alcançavam o sujeito, o aprendiz, que se modificava quando as percebia como sendo suas.

O outro me diz quem sou. Portanto, quando o contemplador aplaudia, gritava e elogiava, o aprendiz significava estas ações e presumia ser um artista, o que me permitiu inferir que no momento em que os aprendizes olham para os contempladores e se percebem vistos por eles, eles se (re)conhecem e se (re)descobrem, fazendo-se outro de si mesmos. O que foi possível compreender, então, foi que o contemplador, ao conferir acabamento à personagem, este acabamento, transcendia a personagem e alcançava o aprendiz conferindo a este um acabamento provisório. Foi este acabamento provisório que permitiu ao aprendiz (re)significar-se e, assim, pode-se entender que a atividade circense se fez novamente mediação na constituição do sujeito, ampliando suas possibilidades de ser.

O tornar-se artista circense, portanto, foi uma experiência estética, não pelo simples fato de estar no Circo Escola e participar das atividades circenses, mas, porque as relações de ensinar e aprender a arte circense passaram, tocaram e marcaram o sujeito aprendiz e, com isto, ofereceram a ele a possibilidade de dispararem sobre si mesmos um novo olhar, uma nova forma de se nomear. Estas relações foram estéticas porque ativaram a vida, potencializaram o aprendiz, desprendendo-o dos automatismos do cotidiano, no movimento de des cristalização dos sentidos acerca de si.

Ao tornar-se artista, o aprendiz não demonstrou seus “dons” ou “qualidades inatas”, mas apresentou qualidades provenientes de sua história, de seu desejo de ser e, ainda, acima de tudo, neste espaço (re)descobriu sua história, (re)inventou seu desejo de ser.

Ao destacar as relações de ensinar e aprender vislumbrei projetos de ser. Foi um aprender que favoreceu uma condição corporal, mas, principalmente, se constituiu como espaço no qual novas possibilidades foram lançadas. Neste contexto, pessoas (re)inventaram possibilidades para si e para os outros e, desta forma, se projetaram para o futuro.

No Circo Escola, o aprender pode ser entendido como sinônimo de experiência, como aquilo que tocou, marcou, transformou e, constituiu os sujeitos. O “ser” afetado se apresentou no corpo, um corpo que se apropriou de forma sensível do mundo e a ele ofertou novos significados, um corpo que precisa, ainda, ser valorizado em outras relações de ensinar e aprender.

Concordo com Vygotski (2001) quando critica o uso da arte como meio de instrumento “moral”, passando ela a ter objetivo e fins

pré-estabelecidos, não se tornando atividade estética, pois não se abre a múltiplas possibilidades de sentidos, não ampliando as relações dos sujeitos. Esta tese não afirma que a arte circense se faça moralizadora, que ela sirva como recurso direcionado a apropriação de conteúdos escolares específicos. Mas, ao mesmo tempo, ao terminar esta tese, posso afirmar que **a arte ampliou as possibilidades de aprender**, pois a linguagem artística produziu uma nova forma de reflexão, gerou uma racionalidade outra, que possibilitou outros processos psicológicos complexos para além do afeto. Se processou, por meio dela, uma nova forma de sentir, mas necessariamente, uma nova forma de pensar e agir. Portanto, foi um aprender que se iniciou no corpo, e que se constituiu na **ampliação de novos processos cognitivos** por meio desta objetivação artística.

No caso do Circo Escola, o aprender se iniciou, de fato, no corpo. Um corpo que se exercitou, se fortaleceu, se definiu, para dar conta da atividade circense. Um corpo que ouviu e sentiu a música que comandava as aulas ou determinava o ritmo das apresentações. Um corpo que se maquiou e se vestiu para ser visto pelos contempladores. No Circo Escola, o aprender se iniciou no corpo, pois foi com o corpo que o sujeito experimentou as relações com o mundo, sentindo e significando-o. Assim, foi este corpo afetado pelo encontro com o outro que teve aumentada sua potência de agir, sua possibilidade de se fazer um sujeito que aprende.

Enquanto eu percorria o caminho da pesquisa, inúmeras vezes fui questionada se o que eu buscava eram respostas para perguntas do tipo, “o circo pode ou não favorecer a aprendizagem em matemática, ou em português?” Respondo agora ao leitor que não é possível estabelecer uma relação causal para estas questões. Não busco mais respostas para estas perguntas, talvez sim eu buscasse quando imaginava a necessidade de comparar estes contextos. Mas, ao mesmo tempo, posso dizer que existem aspectos discutidos nesta tese que me permitem afirmar que, dependendo da especificidade das relações dialógicas, o conhecimento artístico pode estabelecer ampliação de outras formas de conhecimento. Perguntas genéricas podem encontrar respostas específicas somente a partir de contextos concretos e, no contexto concreto do Circo Escola Beto Carrero, é possível afirmar que o Circo Escola **pode vir a ensinar a escola regular a ampliar as formas de ensinar** os conhecimentos científicos.

A escola regular pode, ensinar qualquer conteúdo científico, oferecendo, ao seu aprendiz, um espaço para se sentir desafiado e, necessariamente acolhido. Um espaço para treinar a atividade e encontrar o momento de apresentá-la a um contemplador comprometido, um contemplador capaz de ofertar um olhar estético, um contemplador que, assim como no Circo Escola, possa lhe ofertar um acabamento que o estimule a acreditar que pode construir condições de aprender o que quiser aprender.

A escola regular pode ensinar uma diversidade de conteúdos se ofertar ao sujeito um “espaço” no qual afetividade, a estética e a imaginação estejam em congruência, permitindo a construção de uma nova forma de aprender, ativada pelo aumento da potência de agir. Ela pode ser mobilizadora do sujeito se ofertar atividades que demandem atenção, concentração e fortalecimento do corpo, que possibilitem a construção de novos processos psicológicos complexos, podendo vir a engendrar novos processos de ensinar e aprender no contexto da vida. A escola pode ser espaço de (re)invenção do sujeito pela experiência estética, que ativa a vida dos mesmos.

Defendo com esta tese, que a atividade circense foi capaz de se fazer mediação na constituição dos sujeitos, ampliando suas possibilidades de ser e, assim, suas possibilidades de aprender. Trago com ela a emergência de novas possibilidades de investigação. Fica como desafio acompanhar a trajetória destes aprendizes que participaram da atividade circense e já não participam mais, de modo a investigar como este aprender alcança outros aspectos de suas vidas, suas relações de trabalho, seu projeto de ser. A questão que reverbera então: As relações de ensinar e aprender a arte circense, podem se constituir como estratégia de resistência?

Smirnov, Ludmila, Serguei e Natasha os quatro educadores do Circo Escola e seus aprendizes Dino, Jacque, Bianco, Berenice, Leopoldo, Hugo, Emílio, Vinicius, Ana, Elena, Penélope, Samantha, me proporcionaram “bons encontros”, dos quais, como nos explica Espinosa (1983), ninguém sai o mesmo. Em cada entrevista, em cada aula que assistia e em cada filmagem que eu revia, (re)aprendi. (Re)aprendi como pesquisadora a olhar esse objeto de pesquisa, mas (re)aprendi como sujeito. (Re)aprendi que “*todos nós somos artistas (...)*” (*Elena*). (Re)aprendi que cada um é responsável por sua existência e por isso um artista de sua própria vida.

Se entendermos que o aprender constitui os sujeitos, somos todos sujeitos capazes de aprender, mas aprendemos de diferentes maneiras. Aprendemos de forma diferente em cada idade, em cada contexto, em função de nossa história de vida, das mediações que constituem o momento da aprendizagem e que nos constituíram como sujeitos, pelo modo como nosso corpo foi tocado, moldado ou permitido para sentir, expressar, sensibilizar. Enfim, seguimos aprendendo e, talvez, pelo meu lugar de educadora, seguimos ensinando novas possibilidades e maneiras de estabelecer “bons encontros” nas relações de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

Andrade Junior, Lourival. (2000). **Mascates de sonhos: as experiências dos artistas de circo-teatro em Santa Catarina - Circo-Teatro Nh'Ana**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Historia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Amorim, Marília. (2003). A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: M. T. Freitas, S. Jobim e Souza, S. Kramer (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. (Coleção questões da nossa época, v.107). São Paulo, SP: Cortez.

Assis, Neiva. (2011). **Jovens, Arte e Cidade: (Im)possibilidades de relações estéticas em Programas de Contraturno Escolar**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Barros, D. (1996). Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In C. Faraco, C. Tezza & G. Castro (Orgs.), **Diálogos com Bakhtin**. (pp. 21-42). Curitiba, PR: Editora UFPR.

Bakhtin, Mikhail. (2004). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trans.). São Paulo: Editora Hucitec.

_____. (2003). **Estética da criação verbal**. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M; Volochinóv, V. N. (1926-1976). **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. In: _____. Freudianism. A Marxist critique. New York: New York Academic Press. (C. A. Faraco e C. Tezza, Trans. - Trad. do russo de I. R. Titunik - Texto russo publicado em 1926).

Bolognesi, Mario Fernando. (2003). **Palhaços**. São Paulo: Editora UNESP.

Bortoleto, Marco A. C. e Machado, Gustavo de A. (2003). Reflexões sobre o circo e a educação física. **Corpoconsciência** (cidade), n.12, p.41-69, jul/dez.

Camargo, Denise e Bulgacov, Yara Lúcia M. (2007). Por uma perspectiva estética e expressiva no cotidiano da escola. In: Andréa V. Zanella; Fabíola C. B. Costa; Kátia Maheirie; Lucilene Sander; Silvia Z. Da Ros (Orgs). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso.** (183-198). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

Cassoli, Tiago. (2006). **Do perigo das ruas ao risco do picadeiro: circo social e práticas educacionais não governamentais.** Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

Certeau, M. (1994). **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** (Vol. 1). Petrópolis, RJ: Vozes.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. (2003). **Muitos Lugares para Aprender.** São Paulo; CENPEC / Fundação Itaú Social / UNICEF.

Duarte Jr, João-Francisco. (2010). **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba, Pr: Criar Edições.

Espinosa, B. (1983). **Ética.** (Marilena Chauí, Trad., Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural.

Faraco, Carlos Alberto. (2006). **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo.** Curitiba: Criar Edições.

Filho, Daniel. (2001). **O circo eletrônico: fazendo TV no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar.

Freitas, M. (2003). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: M. T. Freitas, S. Jobim e Souza, S. Kramer (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** (pp. 26-38, Coleção questões da nossa época, v.107). São Paulo, SP: Cortez.

Geraldi, J. W. (2008, set.). Introdução ao pensamento de Milkail Bakhtin. (Aula ministrada UFSC).

_____. (2006, set.). **Tópicos especiais em Práticas Sociais e Constituição do sujeito – Bakhtin: linguagem e sujeito, entre a ética e a estética.** (Aula ministrada UFSC, registrada em MP3, transcrita por Andréa Zanella e Patrícia Wazlawick).

_____. (2003). A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: M. T. Freitas,

S. Jobim e Souza, S. Kramer (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. (pp. 39-56, Coleção questões da nossa época, v.107). São Paulo, SP: Cortez.

Guzzo, M. (2004). **Risco como estética, corpo como espetáculo**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Hassan, Ana Paula. (2006). **O circo social e a possibilidade de construção de uma nova prática educativa para classes populares: um relato de experiência das percepções e vivências de educadores sociais**. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

HELLER, Agnes. (1989). **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

_____. (1994). **Sociologia de La vida cotidiana**. Barcelona: Península.

Larrosa, Jorge. (2002). **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr. n.19, 20-28.

Loizos, P. (2002). Vídeo, Filme e fotografias como documentos de pesquisa. In M. Bauer & G. Gakell. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. (pp. 137-155, P. Guareschi, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Lucinda, Elisa e Alves, Rubem (2008). **A poesia do encontro**. Campinas, SP: Editora Papirus 7 mares. (Coleção Papirus debates).

Maheirie, Kátia. (2006). Subjetividade, imaginação e temporalidade: a atividade criadora em objetivações discursivas. In: S. Z. Da Ros; K. Maheirie; A. V. Zanella. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. (pp. 145-55). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

_____. (2003). Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 8 (2), 147 – 153.

_____. (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, 13 (7), 31-44.

_____. (1994). **Agenor no mundo: Um estudo psicossocial da identidade**. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas.

Matos, L. (2002). **Equilibristas da vida Cotidiana: arte circense, lazer e corpo a partir da Escola Circo em Belém**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém.

Neves, M. E Almeida, S. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: Sandra Almeida (org). **Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. Campinas, SP. Editora Alínea.

Olabuénaga, J. (1999). **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto.

Peixoto, C. (1998). Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais. In B. Feldman-Bianco & M. L. M. Leite. **Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. (pp. 213-224). São Paulo: Editora Papirus.

Pino, Angel. (2006). Imaginário e Produção Imaginária: reflexões em educação. In: S. Z. Da Ros; K. Maheirie; A. V. Zanella. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. (pp. 49-75). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

_____. (2005). **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva cultural de Lev. S. Vygotski**. São Paulo: editora Cortez.

_____. (2004). Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. **Contrapontos**, v.4, n.3, pp.439-460, Itajaí, set/dez.

_____. (1995). **Semiótica e Cognição na Perspectiva Histórico Cultural**. Revista Temas em Psicologia, 2.

Ruiz, Roberto. (1987). **Hoje tem espetáculo? As origens do circo no Brasil**. Rio de Janeiro: INACEN.

Rocha-Coutinho, M. L. (1998). A análise do discurso em Psicologia: Algumas questões, problemas e limites. In L. Souza, M. F. Quintal de Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.). **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**. (pp. 317-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Santos, Cleusa. (2000). **Avaliação no processo ensino-aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado, Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 132f.

Sartre, Jean-Paul. (2007). **O ser e o nada**: Ensaio de ontologia fenomenológica. (Tradução Paulo Perdigão). – Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2006). **Esboço de uma teoria das emoções**. (Paulo Neves, Trad.). Porto Alegre: L&PM.

_____. (1996). **O imaginário**. São Paulo: Ática.

_____. (1979). **Questão de método**. (Tradução B. Prado Jr.). São Paulo: Difel.

_____. (1978). **O existencialismo é um humanismo**. (V. Ferreira, Trad. – Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural.

_____. (1986). **Sartre no Brasil: a conferência de Araraquara**. (Luiz Roberto Salinas, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP.

Saviani, D. (1995). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados.

Sawaia, Bader B. (2006). Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: In: S. Z. Da Ros; K. Maheirie; A. V. Zanella. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. (pp. 85-94). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

_____. (2003). Fome de felicidade e liberdade. In: CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisa em Cultura e Ação Comunitária). **Muitos Lugares para aprender**. (pp. 53-63). São Paulo, SP: UNICEF.

_____. (1999). Comunidade como Ética e Estética de Existência: Uma reflexão mediada pelo conceito de Identidade. **Revista PSYKHE**, Vv.8, N.1, p.19-25

Schneider, Daniela R. (s/d). **Psicologia Existencialista**. <[HTTP://www.psiclin.ufsc.br/PsicologiaExistencialista.pdf](http://www.psiclin.ufsc.br/PsicologiaExistencialista.pdf)>

Silva, Ermínia. (1996). **O circo – sua arte e seus saberes – O circo no Brasil do final do século XIX a meados do século XX**. Dissertação de Mestrado, Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, São Paulo.

Silva, Ermínia; Câmara, R. (s/d). **O ensino de arte circense no Brasil: Breve histórico e algumas reflexões.** <http://www.pindoramacircus.com.br/novo/textos>

Smolka, Ana L. B. (2006). Experiência e discurso como lugares de memória. In: S. Z. Da Ros; K. Maheirie; A. V. Zanella. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência.** (pp. 117-30). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

_____. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, ano XX, n.50, abril.

_____. (1993). **A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotski e a construção do conhecimento.** Campinas, Papirus.

Stafuzza, Grenissa B. (2005). **As relações interdiscursivas e os processos heterotrópicos entremeando polifonias: Uma análise da obra de Ulisses de James Joyce.** Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Torres, A. (1998). **O circo no Brasil.** Rio Janeiro: FUNARTE.

Vázquez, Adolfo Sanchez (1999). **Convite à estética.** (G. B. Soares, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Vygotski, Lev Semionovich. (2009). **Imaginação e criação na infância.** (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Editora Ática.

_____. (2004a). **Teoria de las emociones: estúdio histórico-psicológico.** (J. Viaplana, Trad.). Três Cantos, Madri: Ediciones Akal S.A.

_____. (2004b). **Teoria e método em Psicologia.** (1ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2001). **Psicologia Pedagógica.** (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1999). **Psicologia da Arte.** (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Zago, Nadir. (2003). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In N. Zago, M. P. Carvalho & R. A. T. Vilela (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da Educação.** (pp. 287-309). Rio de Janeiro: DP&A.

Zanella, Andréa V. (2006). “Pode ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In: S. Z. Da Ros; K. Maheirie; A. V. Zanella. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência.** (pp. 33-47). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

_____. (2005, Maio/Ago). Sujeito e Alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia e Sociedade**, 17(2), 99-104.

_____. (2003). Psicólogo na escola e as “dificuldades de aprendizagem”: algumas estratégias e muitas histórias. In: Cleci maraschin, Lia Beatriz de Lucca Freitas e Diana Carvalho de Carvalho (Orgs). **Psicologia & Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências.** (pp. 19-32). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

APÊNDICES

Quadro 1 - Relação de teses e dissertações encontradas segundo os descritores pesquisados.

Descritores	Teses e Dissertações
Circo e aprender	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juliana Evangelista Brasileiro. A vida no circo: psicodinâmica e sentidos do trabalho - 01/06/2008 2. Maria Clara Lemos dos Santos. Transferência de aprender: um percurso entre as técnicas aéreas circenses e a formação do ator. - 01/10/2006 3. Jose Francisco – Circo-Girassol
Circo escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alexandra de Souza. Vamos brincar de circo? As brincadeiras das crianças da escola "Brincando de circo" e do "Reality circus" - 01/06/2004 2. Evandro Rogério Roman. Crescimento, Composição Corporal e Desempenho Motor de Escolares de 7 a 10 anos de idade do município de Cascavel - PR - 01/02/2004 3. Fabio Henrique Bartolomeu Ângelo. Corpo e Subjetividade: Um estudo sobre o processo de criação na Escola Nacional de Circo/FUNARTE - 01/09/2009
Circo Escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adelaide Fátima Consoni. "Brincar: Uma Trama de Harmonia no Tecido Social" - 01/04/2000 2. Alessandra Del Ré. A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico - 01/08/2003

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Fabio Dal Gallo. Da rua ao picadeiro: Escola Pícolino, Arte e Educação na Performance do Circo - 01/06/2009 4. Gilmar Rocha. Corpo e Alma de uma Cultura Viajante: Um Estudo Antropológico do Grande Circo Popular do Brasil. - 01/12/2003 5. Lucília da Silva Matos. Equilibristas Da Vida Cotidiana: arte circense, lazer e corpo a partir da Escola Circo em Belém - Pará - 01/02/2002 6. Luiz Guilherme Veiga de Almeida. Ritual, risco e arte circense: O Homem em situações limites - 01/03/2004 7. Luiz Henrique Rodrigues. Representação das Atividades Circenses na Escola - 01/08/2007 8. Marli Fernandes. Derives Circenses. - 01/10/2004 9. Rodrigo Mallet Duprat. Atividades Circenses: Possibilidades e Perspectivas para Educação Física Escolar. - 01/02/2007 10. Rosa Maria S. C. Medeiros Ramos. Respeitável público: a Escola Nacional de Circo da Praça da Bandeira vem aí... - 01/03/2003
Formação do artista circense	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eliene Benício Amâncio Costa. Saltimbancos urmanos - a influência do circo na renovação do teatro brasileiro nas décadas de 80 e 90 - 01/07/1999 2. Ermínia Silva. O Circo: Sua arte e seus saberes. O Circo no Brasil do final do século XIX a meados do século XX. - 01/03/1996

	<p>3. Fernando Silva de Ávila. Território Circense - 01/08/2008</p> <p>4. Maria Clara Lemos dos Santos. Transferência de aprender: um percurso entre as técnicas aéreas circenses e a formação do ator. - 01/10/2006</p> <p>5. Maria Elena Villar e Villar. Experiências juvenis e ações públicas dirigidas à juventude: artes e trabalho na transmissão geracional - 01/09/2007</p>
Circo social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adam Tommy Vasques Vidal. História do Circo Voador Cultura, Sociedade e Democracia no Brasil Contemporâneo - 1982/1996. - 01/09/2006 2. Ana Eliza Antunes de Souza. O Mo(vi)mento da Criança e a Dança - 01/10/2003 3. Carolina Machado De Senna Figueiredo. As Vozes do Circo Social. - 01/06/2007 4. Cauê Krüger. Experiência Social e Expressão Cômica - Os Parlapatões, Patifes e Paspalhões - 01/06/2008 5. Claudio Andres Barria Mancilla. O Trampolim da Razão Subalterna: Circo Social e o Pensamento Social de Nuestra América - 01/04/2007 6. Claudio Marcio De Araujo. Significações Sobre Adolescência e Desenvolvimento Humano em um Projeto Social Educativo. - 01/09/2008 7. Daniel Marques da Silva. O Palhaço Negro que dançou a "Chula" para o Marechal de Ferro: Benjamin de Oliveira e a Consolidação do Circo-Teatro no Brasil - Mecanismos e Estratégias Artísticas como forma de integração social na "Belle Époque" carioca. - 01/10/2004

8. Denise Faith Brown. Autonomia e reciprocidade no desenvolvimento da identidade: um olhar sobre a educação não formal - 01/04/2006
9. Joana de Toledo Piza. Quem veio Primeiro? O Ovo ou a Galinha?: Questões de uma clown em formação - 01/02/2006
10. Sandra Daher. Consagrando a Vida: Corpo e Ritual no Circo - 01/07/1991
11. Silvana Mendes Lima. Modos de Subjetivação na Condição de Aprendiz: Uma Análise de Perspectiva Educativas no Âmbito do Trabalho, da Arte e da Saúde - 01/10/2002
12. Tiago Cassoli. Do perigo das ruas ao risco do picadeiro: circo social e práticas educacionais não governamentais. - 01/08/2006

Quadro 2 - Relação de teses e dissertações analisadas e separadas em unidades temáticas.

Tema	Teses e Dissertações
Circo e subjetividade	<p>Lima, S. (2002). Modos de subjetivação na condição de aprendiz: Uma análise de perspectivas educativas no âmbito do trabalho, da arte e da saúde. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 161p.</p> <p>Matos, L. (2002). Equilibristas da vida Cotidiana: arte circense, lazer e corpo a partir da Escola Circo em Belém. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 136p.</p> <p>Souza, A. (2004). Vamos brincar de circo? As brincadeiras das crianças da escola Brincando de Circo e do Reality Circus. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 186p.</p>
Circo Social	<p>Cassoli, T. (2006). Do perigo das ruas ao risco do picadeiro: circo social e práticas educacionais não governamentais. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 117p.</p> <p>Mancília, C. (2007). O trampolim da razão subalterna: circo social e pensamento social de Nuestra América. Dissertação Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 271p.</p>

Quadro 3 - Relação de teses e dissertações analisadas, mas não selecionadas para a discussão principal.

Conteúdo	Teses e Dissertações
Aspectos históricos	<p>Andradé, J. (2006). O espaço cênico circense. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Artes cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo.</p> <p>Andradé Junior, L. (2000). Mascates de sonhos: as experiências dos artistas de circo-teatro em Santa Catarina - Circo-Teatro Nh'Ana. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.</p> <p>Band, C. (2004). Picadeiro de Papel – um convite ao circo na poesia de Carlos Drummond de Andradé. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.</p> <p>Costa, E. (1999). Saltimbancos urmanos: a influência do circo na renovação do teatro brasileiro nas décadas de 80 e 90. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.</p> <p>Costa, M. (1999). O velho e o novo circo: um estudo de sobrevivência organizacional pela preservação de valores institucionais. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.</p> <p>Duarte, R. (1993). Noites circenses: espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em História, Universidade de Campinas, São Paulo.</p>

	<p>Silva, A. M. C. (2003). A ação pedagógica do teatro. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.</p> <p>Silva, E. (1996). O circo – sua arte e seus saberes – O circo no Brasil do final do século XIX a meados do século XX. Dissertação de Mestrado, Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, São Paulo.</p> <p>Maués, M. (2004). Palhaços Trovadores: uma historia cheia de graça. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.</p> <p>Merísio, P. (1999). O espaço cênico no circo-teatro: caminhos para a cena contemporânea. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.</p> <p>_____. (2005). Um estudo sobre o modo melodramático de interpretar: o circo-teatro no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 como fonte para laboratórios experimentais. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.</p>
Arte	<p>Brondani, J. (2006). Clown, absurdo e encenação: processo de montagem dos espetáculos Godo, Trattoria e Juguette. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Artes cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.</p> <p>Pântano, A. (2001). A personagem palhaço: a construção do sujeito. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.</p> <p>Pedral, S. (1989). Ficções do interlúdio – palhaços e mundo. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.</p>

	<p>Piza, J. (2006). Quem veio primeiro? O ovo ou a galinha?: Questões de uma clown em formação. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Artes, Universidade de Campinas, São Paulo.</p> <p>Silva, D. (2004). O palhaço negro que dançou a “chula” para o Marechal de ferro: Benjamin de Oliveira e a consolidação do circo-teatro no Brasil – Mecanismos e estratégias artísticas como forma de integração social na “Belle Époque” carioca. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Teatro, UNIRIO, Rio de Janeiro.</p>
<p>Relação teatro e circo</p>	<p>Góis, M. (2005). Estradas de sonhos: uma contribuição circense na formação do ator. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Artes cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.</p> <p>Neves, J. (1989). Humor e violência uma abordagem antropológica do circo-teatro na periferia da cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Campinas, São Paulo.</p> <p>Rocha, G. (2003). Corpo e Alma de uma cultura viajante: um estudo antropológico do Grande Circo popular do Brasil. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Antropologia Urbana, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.</p>
<p>Corpo</p>	<p>Ângelo, F. (2009). Corpo e subjetividade: um estudo sobre o processo de criação na Escola Nacional de Circo/FUNARTE. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Rio Claro, 112p.</p> <p>Boainain, A. (2005). Capoeira e Circo: fragmentos de dois universos provocadores. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Ciências da arte, Universidade Federal Fluminense,</p>

	<p>Rio de Janeiro.</p> <p>Daher, S. (1991). <i>Consagrando a vida: corpo e ritual no circo</i>. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília.</p> <p>Duprat, R. (2007). <i>Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para educação física escolar</i>. Dissertação Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 247p.</p> <p>Guzzo, M. (2004). <i>Risco como estética, corpo como espetáculo</i>. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.</p> <p>Ramos, R. (2003). <i>Respeitável público: a escola nacional de circo da Praça da Bandeira vem aí...</i> Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estado Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.</p> <p>Rodrigues, L. (2007). <i>Representação das atividades circenses na escola</i>. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, 134p.</p>
Escolas de circo	<p>Almeida, L. (2004). <i>Ritual, risco e arte circense: o homem em situações limites</i>. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.</p> <p>Fernandes, M. (2004). <i>Derives Circenses</i>. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.</p>
Circo como	<p>Araujo, C. (2008). <i>Significações sobre adolescência e desenvolvimento humano em um projeto</i></p>

espaço de inserção social	<p>social educativo. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Processos de desenvolvimento humano e saúde, Universidade Brasília, Brasília, 113p.</p> <p>Brown, D. (2006). Autonomia e reciprocidade no desenvolvimento da identidade: um olhar sobre a educação não-formal. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.</p> <p>Consoni, A. (2000). “Brincar”: uma trama de harmonia no tecido social. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Serviço social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.</p> <p>Gallo, F. (2009). Da rua ao picadeiro: Escola Picolino, arte e educação na performance do circo. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em artes cênicas, Universidade Federal da Bahia, 336p.</p> <p>Silveira, J. (2006). Circo-Girassol: o saber circense incorporado e compartilhado. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 240p.</p> <p>Villar, M. (2007). Experiências juvenis e ações públicas dirigidas à juventude: arte e trabalho na transmissão geracional. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 219p.</p>
---------------------------	--

Roteiro de Entrevista – Educadores do Circo Escola

1. Nome: _____.
2. Idade: _____
3. Conte-me um pouquinho sobre sua historia, em que momento da sua vida o circo surgiu?
4. Como você define o circo?
5. Como você define sua atividade hoje? Ou seja, o que é ser Educador de “circo”?
6. O que esta atividade significa em sua vida? Como você se sente.
7. Há satisfação no que você faz? Em que momentos?
8. Há insatisfação? Em que momentos?
9. Quem é ou como são os alunos com as quais você trabalha? Como você os define?
10. Fale-me um pouco sobre seus dias de aula e sobre as apresentações.
11. Você gostaria que alguma coisa mudasse em seu cotidiano? Como?
12. Como você avalia seu trabalho?
13. O que você ensina? Como ensina? Acha importante o que ensina?
14. Você acha que alguma coisa do que você ensina aqui no Circo Escola, tem alguma relação com o que é ensinado na escola regular?

Roteiro de Entrevista com o grupo focal

- Há quanto tempo você é aluno do Circo Escola?
- Como você define o circo?
- O que esta atividade significa em sua vida? Como você se sente.

Roteiro de Entrevista com os sujeitos da pesquisa

Dados de identificação

- Nome: _____.
- Idade: _____

O circo, o cotidiano, os amigos e os educadores

- Conte-me um pouquinho sobre sua história, em que momento da sua vida o circo surgiu? Como se deu a escolha em participar desta atividade.
- Há quanto tempo você é aluno do Circo Escola?
- Como descobriu o circo? Alguém te trouxe/indicou para o circo? Como foi este processo?
- Quem são os teus companheiros/amigos aqui no circo? Como é essa relação?
- Que **expectativa** tinha do circo? O que **imaginava**? O que **ansiava**? O que **temia**? (pensar, sentir e agir).
- E hoje? Que expectativas têm? O que imagina?
- Como você define o circo?
- O que esta atividade significa em sua vida? Como você se sente.
- Há satisfação no que você faz? Em que momentos?
- Há insatisfação? Em que momentos?
- Fale-me um pouco sobre seus dias de aula.
- Quem é ou como são os educadores do circo pra você? Como você os define?
- Como são seus amigos do Circo Escola? Como você os define?

As apresentações circenses

- Fale-me um pouco sobre as apresentações.

- O que você sente quando está no picadeiro participando das apresentações?
- Como você percebe a reação da plateia durante as apresentações? O que você sente?
- Você se considera um artista circense? O que é ser um artista circense para você?
- Que aparelhos/atividades circenses você realiza? Quais o aparelhos você deseja aprender? O que falta para que isso aconteça?

A família, os amigos, a escola e o circo

- O que seus pais pensam do seu dia-a-dia no circo? O que mais eles valorizam? Não valorizam...
- O que seus colegas da escola ou de outros lugares (que não o circo) pensam de você ser um artista circense?
- Você faz alguma relação entre as coisas que você aprende no circo e as coisas que você aprende na escola?
- Quando você está em sala de aula, participando da aula, você lembra de alguma coisa que aprendeu no circo?
- Alguma coisa mudou na sua vida, depois que começou a participar da atividade?
- Você gostaria que alguma coisa mudasse em seu cotidiano? O que?

Outras possibilidades artísticas

- Que outras atividades artísticas você já participou? Quando? Por quanto tempo?
- Se hoje você tivesse oportunidade de participar de outra atividade artística, que atividade seria?

Tabela de tempos e síntese das gravações

Vídeo	Tempo	Atividade	Observação
DVD 1			
Título 1	ERRO		
Título 2	capítulo 01	Apresentação	Dança dos cachorros
Título 2	capítulo 02	Apresentação	Dança Mortos
Título 3	capítulo 01	Apresentação	Equilibrista
Título 3	capítulo 02	Apresentação	Grupo de Saltos
Título 4	capítulo 01	Apresentação	Dança do ventre
Título 4	capítulo 02	Apresentação	Malabares
Título 4	capítulo 03	Apresentação	Can-Can
Título 4	capítulo 04	Apresentação	Encerramento
DVD 2			
SMOV004	00:00 à 56:47	Entrevista com Professor	
SMOV005	00:00 à 37:56	Entrevista com Professor	
SMOV006	00:00 à 00:10	Exercícios no arco	

SMOV007	00:00 à 00:50	Exercícios no arco	Uma das meninas consegue subir e sentar no arco
	00:51 à 01:15	Exercícios no arco	Uma menina tenta alcançar o arco então consegue, olha em direção à professora, e esta segura o arco e ajuda a menina a subir. A menina não consegue ficar suspensa e desce do arco, olha em direção à professora e vai para o fim da fila.
	01:16 à 01:39	Exercícios no arco	Outra menina tenta subir, a professora ajuda segurando o arco e ela consegue.
SMOV008	00:00 à 00:43	Exercícios no arco	Tem uma menina em cada arco, a professora explica um movimento, uma delas consegue e a outra não.
	00:44 à 01:03	Malabares com bolas	Professor está fazendo malabares com bolinhas, e as passa para um aluno.
	01:04 à 01:50	Malabares com bolas	Dois meninos continuam os exercícios com as bolas, o professor sai.

	01:50 à 02:55	"Ponte"	Menina anda em direção ao professor, os dois juntos vão para frente e ele a segura enquanto ela faz "ponte".
	02:55 à 03:40	Exercícios no arco	Professor Ajuda uma menina a subir no arco
	03:40 à 5:34	"Ponte/Estrela"	Professor parece fazer um elogio após ajudar um garoto no exercício.
SMOV009	00:00 à 00:13	Exercícios com Bambolê	
SMOV0010	00:00 à 00:17	Exercícios no arco	
	00:00 à 00:26	Exercícios no colchão	Uma menina pergunta algo ao professor, ele parece responder fazendo alguns movimentos com o corpo, a menina vai embora.
SMOV0011	00:26 à 00:50	Exercícios no colchão	Professor olha duas meninas fazendo alguns movimentos no colchão, ele ajuda uma a levantar e depois a outra.
	00:50 à 6:50	Salto	Professor ajuda o menino, segura ele pela cintura durante o salto, parece elogiar e corrigir alguns movimentos repetem várias vezes.

	6:50 à 07:17	Salto	Menino se prepara para saltar, olha pra traz em direção ao professor e este não está olhando, o menino salta.
	07:17 à 08:28	Salto	Outro menino vai saltar e o professor vai auxiliá-lo
	08:28 à 17:52	Ponte/Abertura de Pernas	Professor conversa com três meninas e dão risadas; professor explica alguns movimentos e as meninas mostram.
SMOV0012	00:00 à 05:09	Aquecimento	Professor assovia e os alunos se juntam para fazer o aquecimento.
	00:00 à 02:58	Exercícios na Fita	
SMOV0013	02:58 à 4:36	Treino levantar Pernas	
	4:36 à 5:37	Chamada	
SMOV0014	00:00 à 02:30	Exercício na Fita	Enquanto algumas meninas fazem aquecimento, uma treina na fita.
	02:30 à 04:48	Exercícios variados	Alunos treinam aleatoriamente sem intervenção aparente de professor.
SMOV0015	00:00 à 23:47	Ensaio	No fim do ensaio o professor chama a atenção de uma menina,

			fala alto e explica o que ela fez errado.
	23:47 à 31:37	Ensaio	O professor dá instruções e continua o ensaio com outra performance.
SMOV0016	00:00 à 35:46	Apresentação dos alunos para o público	
DVD 3			
	00:00 à 07:26	Aquecimento	A professora faz os movimentos e os alunos imitam duas meninas menores não conseguem acompanhar todos os movimentos
SMOV0017	07:26 à 28:27	Nova coreografia	A professora ensina uma nova coreografia, primeiro repetem sem música e depois com música.
SMOV0018	00:00 à 01:18		O professor estica um colchonete, alguns alunos andam para trás da cortina e o professor também vai.

01:18 à 02:17		A professora conversa com uma aluna, enquanto outras meninas estão sentadas ao redor da "arena".
02:17 à 10:29	Salto com trampolim	O Professor e alguns alunos colocam um colchão e um trampolim no chão, os meninos começam a fazer os saltos, virando "mortal", o professor vai comentando sobre os saltos e faz muito movimentos com as mãos. Em um canto algumas meninas treinam abertura de pernas e bambolê, e em outro colchonete algumas meninas treinam cambalhotas.
10:29 à 19:00	Saltos colchonete	Os meninos treinam alguns saltos no colchonete, o professor para os alunos e fala o que estão fazendo errado, às vezes põe a mão na cabeça e faz sinais negativos.
19:00 à 19:57	Salto com trampolim	
19:57 à 24:00	Ponte	O professor vai até onde algumas meninas estão treinando "ponte", ele faz correções, mostra em que

				erraram e diz como devem fazer.
			Malabares com bolas	Alguns meninos treinando malabares com as mãos, um professor ajuda um menino e os dois repetem várias vezes os exercícios, depois o professor Fica um pouco com cada menino.
		24:00 à 38:00		
		38:00 à 41:57	Ponte/Malabares	Ao mesmo tempo o professor auxilia algumas meninas a virar "ponte", o outro professor auxilia meninos nos malabares com bolas.
		41:57 à 42:24	Estrela	Uma menina vira uma estrela e o professor corrige um movimento.
SMOV0029		00:00 à 38:45	Entrevista Individual – Professor 1.	
SMOV0030		00:00 à 36:47	Entrevista Individual – Professor 2.	
DVD 4				
SMOV0022		00:00 à 14:42	Entrevista em Grupo	
SMOV0023		00:00 à 10:56	Entrevista em Grupo	

SMOV0024	00:00 à 12:06	Entrevista em Grupo	
SMOV0025	00:00 à 21:44	Entrevista em Grupo	
SMOV0026	00:00 à 16:35	Entrevista em Grupo	
SMOV0027	00:00 à 35:46	Apresentação dos alunos para o público	
SMOV0028	00:00 à 31:37	Ensaio para apresentação	Durante o ensaio, o professor para e fala para alguns alunos o que está fazendo errado, também aplaude quando acertam.
DVD 5			
SMOV0035	00:00 à 29:16	Entrevista Individual	
SMOV0036	00:00 à 16:37	Entrevista Individual	
SMOV0037	00:00 à 22:18	Entrevista Individual	
SMOV0038	00:00 à 12:14	Entrevista Individual	
SMOV0039	00:00 à 00:03	Erro de gravação	
SMOV0040	00:00 à 10:12	Aquecimento	Aquecimento com coreografia e música. A professora acompanha cantando e fazendo junto com os alunos os movimentos.

	10:12 à 51:12	Exercícios com Steep	A professora passa exercícios para os alunos fazerem no steep, como abdominais.
SMOV0041	00:00 à 02:34	Estrela	Meninas fazem uma fila e uma por uma "viram" estrelas seguidas, algumas meninas parecem apreensivas, o professor acompanha os movimentos, corrigindo os movimentos falando alto o que precisam melhorar.
	02:34 à 06:40	Fita	Meninas fazem uma fila para subirem na fita. Uma menina tem uma aparente dificuldade maior, mas não recebe nenhum ajuda.
	06:40 à 09:31	Ponte	O professor assiste uma menina "virar ponte", depois à ajuda segurando as costas para melhorar o movimento.
	09:31 à 23:37	Fita	O professor olha de longe o treino das meninas na fita.
	23:37 à 28:52	Ponte	Meninas "viram ponte" sem o professor perto. Alguém assobia e as meninas começam a recolher os colchonetes.

	28:52 à 32:29	Aeróbica	A professora passa alguns exercícios aeróbicos e os alunos repetem.
SMOV0042	00:00 à 02:51	Ensaio Coreografia	Dança rápida, um dos rapazes passa as coordenadas dos movimentos.
SMOV0043	00:00 à 08:41	Ensaio Coreografia	O professor pede para repetirem algumas vezes um movimento, depois dança junto com os alunos.
SMOV0044	00:00 à 28:39	Aeróbica	A professora inicia fazendo a chamada, o professor que está assistindo pede silêncio, os alunos colocam pesos nos tornozelos. A professora faz alguns exercícios na frente e outros no meio da turma.
	28:39 à 45:18	Aeróbica	A professora pede para pegarem os colchonetes, todos pegam e fazem exercícios no chão.
	45:18 à 47:45	Fita	Os alunos fazem uma fila e começam a treinar na fita.
SMOV0045	00:00 à 26:45	Entrevista Individual	

SMOV0046	00:00 à 27:41	Entrevista Individual	
DVD 6			
SMOV0049	00:00 à 11:33	Aquecimento	A professora faz os movimentos e os alunos repetem, os exercícios são individuais.
	11:33 à 30:08	Aquecimento	A professora pede para formarem duplas, para que um auxilie o outro nos movimentos. Os alunos tocam um nos outros e a professora circula entre eles, e às vezes interfere mostrando como devem fazer.
	30:08 à 35:22	Aeróbica	A professora passa alguns exercícios aeróbicos e os alunos repetem. Ao final da aula ela dá um recado às meninas ensinando a fazer um coque no cabelo.

	35:22 à 47:07	Exercícios Livres	<p>Os alunos parecem fazer exercícios livres e variados, algumas meninas sobem na fita, meninos saltam em colchões, menino salta na cama elástica. A maioria dos alunos se ajuda, na maior parte do tempo estão em duplas, trios um ajudando o outro, pois parece que o professor não consegue administrar todos ao mesmo tempo.</p>
	47:07 à 54:16	Contorcionismo	<p>O professor coloca uma menina em um palco e olha os movimentos de contorcionismo que ela faz, ele toca nela e dá tapinhas para corrigir alguns movimentos, no fim ele fala algo pra ela e os dois batem as mãos.</p>

	54:16 à 56:44	Arremesso/malabarismo	O professor ajuda dois meninos no arremesso de sacos de lixo para cima e que precisa ser pego antes de cair no chão
	56:44 à 1:06:56	Contorcionismo	O professor volta para a mesma menina e a auxilia nos movimentos, ele revez e dá atenção a outros alunos, mas volta para a mesma menina.
	1:06:56 à 1:28:15	Livre	O professor circula entre os alunos que estão fazendo diversas atividades, conversa com um grupo de meninas, volta para a "contorcionista", vai até onde os meninos estão saltando no colchão, os meninos com os sacos. No fim todos ficam juntos e fazem um alongamento final.
SMOV0050	00:00 à 08:39	Alongamento	A professora mostra os movimentos e os alunos repetem individualmente.

	08:39 à 33:30	Alongamento	A professora pede para ficarem em duplas, e um ajuda o outro nos movimentos.
	33:30 à 44:50	Fita	O professor ensina uma menina a fazer movimentos na fita, ele toca nela, segurando, para passar a fita. Ele conversa com ela e explica, ela ri.
	44:50 à 47:38	Movimento	Professor ensina alguns movimentos para um garoto.
	47:38 à 49:26	Movimentos usando uma vassoura	
	49:26 à 1:05:36	Fita	O professor passa uma coreografia na fita para um garoto e uma garota. Repete e mostra novamente, no final a menina precisa deitar no chão, e para mostrar o que o garoto terá que fazer fica com seu rosto bem próximo do dela.

	1:05:36 à 1:26:20	Coreografia	Professor passa uma coreografia no solo para um menino. Algumas meninas treinam outra coreografia. Alguns alunos fazem movimentos com cordas em forma de laço.
SMOV0051	00:00 à 23 :50	Aquecimento	O professor divide a turma para fazer alguns exercícios.
	23:50 à 1:34:51	Exercícios e coreografia	Os alunos fazem exercícios variados, com bambolê, malabares, saltos. O professor e duas meninas treinam uma coreografia com espadas, param ele explica e repetem.
SMOV0053	00:00 à 00:06	Agradecimento	Professora mostrando o agradecimento.
DVD 7			
SMOV0052	00:00 à 18:16	Alongamento	

	18:16 à 45:12	Salto	Professor ensina algumas meninas um salto com trampolim de costas, ele ajuda na hora do salto, para explica como deve ser feito e repetem várias vezes.
	45:12 à 46:56	Salto na Cama Elástica	Menino ensina outro menino mais novo o salto na cama elástica.
	46:56 à 48:50	Exercício no Arco	Menino treina um exercício que precisa se equilibrar dentro de um arco de ferro em movimento.
	48:50 à 50:17	Salto/Salto na Cama Elástica	O professor auxilia algumas meninas no salto sob o colchão, enquanto o garoto ensina outro menor na cama elástica.
	50:17 à 52:28	Exercício no Arco	Professor tenta ajudar menino nos exercícios do arco.
	52:28 à 56:44	Salto na Cama Elástica	O professor conversa com algumas garotas, enquanto o garoto continua ensinando um menino na cama elástica.

	56:44 à 1:00:47	Salto	Professor ajuda as meninas a saltarem com trampolim no colchão.
	1:00:47 à 1:21:56	Salto na Cama Elástica	Professor acompanha saltos na cama elástica.
	00:00 à 19:36	Aquecimento	A professora faz os exercícios e os alunos repetem. No final todos devolvem os colchonetes.
	19:36 à 37:15	Exercícios variados	Os alunos fazem exercícios variados a professora passa conferindo, o professor ensina um menino a saltar de costas.
	37:15 à 40 :30	Trapézio	A professora ensina para uma menina a subir e fazer alguns movimentos encima do trapézio.
	40:30 à 1:17:11	Exercícios variados	O professor toca e ajuda a terminar um exercício de duas meninas, e acompanha as cambalhotas no colchão, ele também intervém, vai até lá, fala.
SMOV0055	00:00 à 23:30	Aquecimento	A professora fala algo engraçado no início e em geral os alunos riram.
SMOV0054			

	23:30 à 25:57	Salto na Cama Elástica	Um rapaz treina com o menino na cama elástica.
	25:57 à 34:41	Trapézio	O professor ajuda a parar o trapézio, uma menina sobe e ele fica acompanhando e corrigindo.
	34:41 à 49:04	Salto com trampolim	Professor ensina algumas meninas a saltar sob o colchão. Quando a menina não sabe ele coloca a mão nas costas dela para ajudar no salto.
DVD 8			
SMOV0050	00:00 à 1:26:20	Vídeo igual no DVD 6	
DVD 9			
11.Entrevista	00:00 à 26:45	Entrevista Individual	
12.Entrevista	00:00 à 27:41	Entrevista Individual	
DVD 10			
8.Entrevista	00:00 à 38:45	Entrevista Individual	
9.Entrevista	00:00 à 18:41	Entrevista Individual	
10.Entrevista	00:00 à 26:34	Entrevista Individual	
DVD 11			

4.Entrevista	00:00 à 36:47	Entrevista Individual	
6.Entrevista	00:00 à 16:37	Entrevista Individual	
7.Entrevista	00:00 à 29:16	Entrevista Individual	
DVD 12			
		Repete algumas entrevistas	
DVD 13			
SMOV0017	00:00 à 28:27	Alongamento/Coreografia	A professora passa os movimentos e os alunos repetem.
SMOV0019	00:00 à 10:11	Alongamento	Individual
	10:11 à 25:43	Alongamento	Em duplas, os alunos se ajudam conversam entre si, a professora faz o exercício em uma menina que ficou sem dupla.
SMOV0020	00:00 à 02:04	Salto com trampolim	Três meninos treinam o salto com trampolim no colchão, parece não ter professor monitorando.
SMOV0021	00:00 à 04:19	Salto com trampolim e Cambalhotas	

	04:19 à 15:16	Fita	O professor coloca a fita, e algumas meninas treinam nela, o professor fala bastante, corrige movimentos, gesticula.
DVD 14			
SMOV0047	00:00 à 06:08	Alongamento	A professora faz a chamada e depois faz uma coreografia e os alunos repetem.
	06:08 à 1:07:32	Stepp	Os alunos buscam os stepp's e os montam, a professora começa com exercícios aeróbicos e depois abdominais.
	1:07:32 à 1:11:53	Fita	Uma menina não consegue subir na fita, não recebe ajuda.
	1:11:53 à 1:15:18	Abertura de Perna e Ponte	Enquanto esperam pra subir na fita, algumas meninas treinam abertura de pernas e ponte uma ajudando a outra.

	1:15:18 à 1:47:50	Exercícios variados	<p>Algumas meninas ficam na fita, alguns meninos no trampolim e outras fazendo abertura de pernas e ponte. A professora não aparece auxiliando os alunos, eles mesmo que tentam se ajudar.</p> <p>A professora chama, todos recolhem os colchões e ficam de frente pra ela. Ela começa a falar parece que explicando o passo seguinte, depois os alunos fazem flexão de braço e outros movimentos. No final todos batem palmas.</p> <p>A professora pede para pegarem os stepp's e pesos pra mão. A professora explica uma vez os movimentos e depois faz junto com os alunos</p> <p>Todos pegam os pesos e a professora explica os exercícios, depois todos fazem juntos.</p>
	1:47:50 à 1:53:21	Alongamento de encerramento	
SMOV0048	00:00 à 21:31	Steep	
	21:31 à 28:03	Exercícios de braço com peso	

	28:03 à 40:39	Stepp	Exercícios abdominais e em duplas no stepp depois a professora pede para guardarem os aparelhos. Ela chama um menino novamente que monta o stepp e faz algumas flexões, sozinho.
	40:39 à 45:28	Exercícios variados	Algumas meninas estão na cama elástica, um menino faz malabares.
	45:28 à 59:44	Fita	Duas meninas fazem exercícios na fita. A professora de baixo dá as instruções. A professora conversa com uma das meninas depois.
	59:44 à 1:03:20	Estrela	No colchonete as meninas fazem uma fila e uma de cada vez "vira" uma estrela.
	1:03:20 à 1:05:17	Malabares	Três Meninos treinam malabares, com um tipo de ioiô, jogam ele pra cima e pegam novamente com uma corda.
	1:05:17 à 1:09:12	Encerramento	A professora explica o que vão fazer e em seguida todos fazem flexões de braço e um alongamento.