

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

PEDRO HENRIQUE CHAVES BUENO

nº USP: 11227831

**APRENDIZ PERMANENTE: EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR-ARTISTA NO
ENSINO AFROCENTRADO DE CIRCO**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Co-orientador: Prof. Dr. Daniel de Carvalho Lopes

São Paulo
2024

PEDRO HENRIQUE CHAVES BUENO

**APRENDIZ PERMANENTE: EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR-ARTISTA DE
ENSINO AFROCENTRADO DE CIRCO**

Trabalho de conclusão de curso de
licenciatura em Artes Cênicas, apresentado ao
Departamento de Artes Cênicas

Orientação: Profª. Dra. Maria Lúcia de Souza
Barros Pupo

Co-Orientador: Prof. Dr. Daniel de Carvalho
Lopes

São Paulo
2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Bueno, Pedro Henrique Chaves

APRENDIZ PERMANENTE: Experiências de um professor-artista no ensino afrocentrado de Circo / Bueno Pedro Henrique Chaves; orientadora, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo; coorientador, Daniel de Carvalho Lopes. São Paulo, 2024. 69 p.: 30 il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Departamento de Artes Cênicas / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

1. Circo. 2. Malabares. 3. Ensino afrocentrado. 4. Professor-artista. 5. Aprendiz permanente.
I. Lúcia de Souza Barros Pupo, Maria . II. Título.

CDD 21.ed. 700.7

Nome: BUENO, Pedro Henrique Chaves

Título: APRENDIZ PERMANENTE: experiências de um professor-artista no ensino afrocentrado de Circo.

Aprovado em: ____/____/____

Banca:

Nome: _____

Instituição: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Dedicatória

Ofereço este trabalho como tributo a todas as pessoas negras e não negras que dedicam ou dedicaram o tempo de suas vidas às artes circenses, seja criando, apresentando, ensinando, pesquisando ou assistindo. Aqui quem fala é mais um sobrevivente, a 31 anos contrariando as estatísticas. Às!

Agradecimentos

Meu máximo agradecimento ao meu núcleo familiar, em especial Genilde Josefa da Silva Bueno (*in memoriam*), Pedro Paulo Chaves Bueno e Wilian da Silva, pela imensurável força, coragem e apoio para que eu seguisse estudando desde minha infância até a vida adulta. Amo vocês!

Agradeço à minha orientadora, pela ampla sabedoria compartilhada durante as aulas. Minha eterna gratidão ao meu co-orientador pela escuta atenta, parceira e generosidade nos encontros que tivemos ao longo desse processo.

Aos alunos, professores e funcionários que conheci no Gracinha, pelo respeito com minha pessoa e meu trabalho, em especial meus queridos amigos Flora Sipahi e Lucas Vasconcelos. Vocês dois são inspiração e referência para que eu me torne um educador melhor! Ao meu parceiro Lucas Pereira, o Bolinha, pela nossa valiosa conexão e pelo convite para somar no Baile Black da Universidade Popular Nossa Casa, organizado por Petrus Saurus e Selma de Moura, para os jovens e crianças da comunidade Nova Tintan. Muito obrigado!

Aos meus amigos, colegas, professores e funcionários da Fábrica de Cultura Vila Nova Cachoeirinha, em especial aqueles que participaram como aprendizes da primeira turma do Folia. Muito obrigado pelo árduo e prazeroso processo de aprendizagem ao longo dos dois anos de curso. Mas não nos esqueçamos: nada é tão ruim que não possa piorar.

Por último, agradeço os (as) professores (as) que me fortaleceram intelectualmente no Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP, em especial: Antônio Araújo, Andréia

Abdelnur, Sayonara Pereira, Verônica Veloso, Lucienne Guedes, Henrique Rochelle, Marcos Bulhões, Sofia Boito, Alessandra Montagner e Suzzana Schmidt.

[...] eu sou um cara observador. Se for olhar direito memo, o mundo todo tá em crise. Oh, vai vendo a fita: você não vê felicidade no olho de ninguém, cê tá ligado? Nem do pobre, nem do rico. Se for ver, é um monte de corpo perambulando na rua.

A maioria acha que sabe o que quer, mas se você for ver memo, tá todo mundo desorientado, cê tá ligado? Eu fico assim também, mano. Eu sei o que eu quero, mas, de vez em quando, dá uns tilt, tá ligado? Assim, a mente para, oh mano. Ai cê começa a tentar fazer um balanço, tá ligado? A caminhada é dura. É que nem um parceiro falou pra mim: "Quando a caminhada fica dura, só os duros continuam caminhando". Eu acho que sou um deles, tá ligado? Eu tô aí. Tô firmão.

(KLJay; Brown, 2001)

RESUMO

A pesquisa tem como finalidade expor as experiências de um professor-artista no ensino afrocentrado de Circo, em diálogo com o conceito de aprendiz permanente, de Erminia Silva (2016). As 11 aulas aconteceram nas cidades de São Paulo (SP) e Santo André (SP) entre os meses de agosto e outubro de 2024, em dois diferentes espaços de ensino e aprendizagem: a Escola Nossa Senhora das Graças e a Universidade Popular Nossa Casa, respectivamente. Ao todo a pesquisa contou com a participação de 207 pessoas, entre crianças e adolescentes, de 05 a 18 anos de idade de diferentes etnias, gêneros e classes sociais. O estudo mostra a estrutura da sequência de três aulas teórico-práticas, elaboradas com jogos e exercícios que abordam a execução técnica do malabarismo de lançamento e de contato, bem como formas lúdicas de manipulação de objetos, baseados nos estudos de Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011). A parte teórica das aulas buscou refletir sobre o termo "Circo", através de um breve panorama histórico dessa arte em termos nacionais e internacionais, além de compartilhar espaços públicos e privados onde o Circo acontece na cidade de São Paulo e refletir sobre essa distribuição desses espaços circenses na capital paulista. A ideia de professor-artista, Debortoli (2018) e Dias e Martins (2019), busca refletir sobre se e quando exercer a profissão de educador contribui para o trabalho de artista e vice-versa. O estudo utiliza a afrocentricidade, conceito desenvolvido por Asante (2009), como paradigma para: questionar práticas, jogos e exercícios circenses pautados em ideais hegemônicos eurocêtricos; citar artistas circenses negros de diferentes épocas e identificá-los como sujeitos históricos conscientes de sua negritude e potencialidades. A investigação atestou que as diferentes condições sociais, políticas e econômicas de cada espaço de ensino e aprendizagem e de cada participante reforçam a ideia de ser um aprendiz permanente.

Palavras-chave: Circo; Manipulação de objetos; Malabares; Ensino afrocentrado; aprendiz permanente; professor-artista

ABSTRACT

The research aims to expose the experiences of a teacher-artist in Afrocentric Circus teaching, in dialogue with the concept of lifelong learning, by Erminia Silva (2016). The 11 classes took place in the cities of São Paulo (SP) and Santo André (SP) between the months of August and October 2024, in two different teaching and learning spaces: Escola Nossa Senhora das Graças and Universidade Popular Nossa Casa, respectively. In total, the research had the participation of 207 people, including children and adolescents, aged 05 to 18 years old of different ethnicities, genders and social classes. The study shows the structure of the sequence of three theoretical-practical classes, elaborated with games and exercises that address the technical execution of throwing and contact juggling, as well as playful forms of manipulating objects, based on the studies of Bortoleto, Pinheiro and Prodócimo (2011). The theoretical part of the classes sought to reflect on the term "Circus", through a brief historical overview of this art in national and international terms, in addition to sharing public and private spaces where the Circus takes place in the city of São Paulo and reflecting on this distribution of these circus spaces in the capital of São Paulo. The idea of a teacher-artist, Debortoli (2018) and Dias and Martins (2019), seeks to reflect on whether and when practicing the profession of educator contributes to the work of an artist and vice versa. The study uses Afrocentricity, a concept developed by Asante (2009), as a paradigm to: question circus practices, games and exercises based on hegemonic Eurocentric ideals; mention black circus artists from different eras and identify them as historical subjects aware of their blackness and potential. The research attested that the different social, political and economic conditions of each teaching and learning space and of each participant reinforce the idea of being a permanent learner.

Key-words: Circus; juggling; afrocentric teaching; lifelong learner; teacher-artist

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ideograma Sankofa.....	17
Figura 2 - Divulgação da 7ª edição do Baile Black da Universidade Popular Nossa Casa.....	19
Figura 3 - Aula na Sala de Espelhos do Gracinha com o 6º ano.....	20
Figura 4 - Aula de Circo na Universidade Popular Nossa Casa.....	21
Figura 5 - Destaque para as roupas utilizadas por Pedro Bueno nas aulas.....	25
Figura 6 - Destaque para as roupas utilizadas por Pedro Bueno nas aulas.....	25
Figura 7 - Aluna do 6º ano se apresentando para a turma.....	39
Figura 8 - Aluno do 6º ano se apresentando para a turma.....	39
Figura 9 - Mulheres malabaristas na tumba de Beni Hassa.....	40
Figura 10 - Aluno do 8º ano no Jogo das Palmas.....	41
Figura 11 - Alunas do 8º ano no Jogo das Palmas.....	41
Figura 12 - Estudantes e professora do 9º ano jogando Gladiadores.....	42
Figura 13 - Estudantes do 6º ano jogando Equilíbrio.....	43
Figura 14 - Estudantes do 8º ano jogando Guerreiros de Jó.....	44
Figura 15 - Estudantes do 6º ano jogando Relógio.....	45
Figura 16 - Retomada dos nomes com os estudantes do 9º ano.....	47
Figura 17 - Mapa “Circo em SP”.....	48
Figura 18 - Estudantes do 9º ano jogando Hou!.....	50
Figura 19 - Registro dos estudantes do 6º ano.....	53
Figura 20 - Registro dos estudantes do 6º ano.....	53
Figura 21 - Registro dos estudantes do 6º ano.....	54
Figura 22 - Registro dos estudantes do 8º ano.....	55
Figura 23 - Registro dos estudantes do 8º ano.....	55
Figura 24 - Registro dos estudantes do 8º ano.....	56
Figura 25 - Registro dos estudantes do 9º ano.....	57
Figura 26 - Registro dos estudantes do 9º ano.....	58
Figura 27 - Registro dos estudantes do 9º ano.....	58
Figura 28 - Registro dos estudantes do 3º EM.....	60
Figura 29 - Registro dos estudantes do 3º EM.....	60
Figura 30 - Final do encontro na Universidade Popular Nossa Casa.....	63

SUMÁRIO

1. RESPEITÁVEL PÚBLICO! (APRESENTAÇÃO).....	11
2. APRENDIZ PERMANENTE.....	12
3. ONDE O APRENDIZADO ACONTECE?.....	17
3.1. Gracinha e Universidade Popular Nossa Casa.....	18
3.2. O corpo discente.....	21
3.3. Professor-artista.....	22
4. ENSINO AFROCENTRADO DE CIRCO.....	25
4.1. Afrocentricidade.....	25
4.2. Afrocentrando a pesquisa.....	29
4.2.1. Circo-Teatro, Circo Teatro e Circo de Teatro.....	31
4.2.2. O Movimento Negro no Picadeiro e outras pesquisas.....	34
5. EXPERIÊNCIAS DAS AULAS.....	36
5.1. Aula 1.....	37
5.2. Aula 2.....	45
5.3. Aula 3.....	45
5.4. O que o corpo discente pode ter aprendido?.....	51
6. COMEÇO, MEIO E COMEÇO.....	63
REFERÊNCIAS.....	66

1. RESPEITÁVEL PÚBLICO! (APRESENTAÇÃO)

O trabalho aqui apresentado tem como finalidade expor as experiências de um professor-artista no ensino afrocentrado de Circo, com destaque para a prática de malabares. Tal pesquisa tem sua origem ligada a dois fatores: minha experiência como estagiário, trabalhando na matéria de Artes de uma escola particular de ensino básico em São Paulo, bem como pela minha experiência como artista circense na capital paulista. O estudo mostra a estrutura da sequência de três aulas teórico-práticas, elaboradas com jogos e exercícios que abordam a execução técnica do malabarismo de lançamento e de contato, bem como formas lúdicas de manipulação de objetos, aplicadas com jogos de teatro para potencializar a experiência criativa dos participantes. Nessa sequência de aulas, a afrocentricidade surge como um paradigma para não só mencionar artistas circenses negros de diferentes épocas, mas também identificá-los como sujeitos históricos conscientes de sua negritude, limitações e potencialidades.

A partir de uma pesquisa qualitativa e exploratória em textos acadêmicos e suportes digitais de difusão de informações, como redes sociais e plataformas de vídeos, o trabalho está organizado em seis partes. O capítulo “Aprendiz permanente” revela a origem do título da pesquisa, bem como apresenta vários momentos e acontecimentos históricos em torno da temática da formação circense. Na seção “Onde o aprendizado acontece?” é possível encontrar uma reflexão a partir dessa pergunta e um panorama geral a respeito: dos locais onde as aulas foram ministradas (Escola Nossa Senhora das Graças ou Gracinha e Universidade Popular Nossa Casa); dos discentes que participaram das aulas; do conceito de professor-artista. No capítulo “Ensino afrocentrado de Circo” são tratados: o conceito de afrocentricidade; o modo como a pesquisa foi afrocentrada; uma exposição sobre diferentes modalidades de Circo-Teatro; um levantamento de pesquisas acadêmicas, espetáculos circenses, grupos de pesquisa, coletivos e festivais nos quais artistas e pesquisadores negros protagonizam suas respectivas criações e estudos. O quinto capítulo revela a estrutura da sequência de três aulas desenvolvidas para essa investigação, bem como uma análise de registros produzidos pelos alunos na aula final. Na última seção são expostas as considerações finais do estudo retomando os conceitos de ensino afrocentrado, professor-artista e aprendiz permanente.

2. APRENDIZ PERMANENTE

*Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.
Seria um saber primordial?* (Barros, 2015, p. 117)

Minha relação com as artes circenses se inicia, com mais verticalidade, através da manipulação de objetos, especificamente com malabares de lançamento, jogando bolinhas. Antes disso, cheguei a participar de oficinas de palhaçaria, que foram muito enriquecedoras artisticamente, mas as classifico como experiências pontuais, em cursos de curta duração. Em 2020, no início da pandemia de covid-19, dentro do contexto de isolamento social, aprendi a manipular 3 bolinhas, realizando a cascata¹. Utilizava o equipamento de um antigo amigo, pois morávamos na mesma casa durante a crise sanitária, e, além de ouvir suas orientações, buscava observar e reproduzir os truques que mostrava, pois ele tinha experiência como malabarista. Com o tempo consegui minha autonomia, ganhei 5 bolinhas de Luciana (minha prima) e fui me interessando cada vez mais pelos desafios e prazeres de praticar essa técnica circense milenar, aumentando o número de bolinhas a serem manipuladas, me arriscando com as claves e realizando truques mais complexos. Dessa forma, entre tentativas, erros, acertos, através da oralidade, da escuta, da observação e de muitas horas de treino, iniciei minha jornada como malabarista.

Por mais particular que seja a experiência descrita anteriormente, ela estabelece diálogo com algumas ideias do texto “Aprendizes permanentes: circenses e a construção da produção do conhecimento no processo histórico”, da pesquisadora Erminia Silva. Neste estudo, a partir de vários momentos e acontecimentos históricos em torno da temática da formação circense, a autora analisa movimentos de produções de modos de organização do trabalho e processos de socialização, formação e aprendizagem.

Silva (2016) afirma que não é possível analisar as artes em geral, e a linguagem circense em particular, como “ruptura” como “anterior”, pois as vivências e relações artísticas dos séculos XX e XXI dialogam com as do XIX. Estabelecendo relação entre o meu relato pessoal e as ideias de Silva, é possível notar como oralidade e observação têm papel

¹ Padrão de movimento, normalmente realizado com um número ímpar de objetos, no qual eles são lançados de uma mão para a outra formando uma trajetória cíclica arqueada e cruzada no centro.

fundamental no aprendizado circense, em diferentes períodos históricos. Ao discorrer sobre a aprendizagem dos circenses, até o final dos anos de 1950 e 1960 no Brasil, a autora ressalta que a aprendizagem

(...) transmitida oralmente, aliada a um processo complexo de pesquisa de todos os movimentos, práticas e saberes, constitui-se como procedimento condutor do domínio do conjunto de saberes necessários para a construção do circo como espetáculo, e não somente técnicas circenses. (...) Até esse período, a construção da identidade de um artista circense estava fundamentada basicamente na forma coletiva familiar de transmissão dos saberes e práticas, por meio da memória e do trabalho, e na crença e aposta de que era necessário que a geração seguinte fosse portadora de futuro, ou seja, depositária dos saberes circenses. (Silva, 2016, p. 9)

A itinerância era um componente fundamental dessas famílias circenses, as quais partiam em questões de dias ou semanas para outros lugares, depois de se instalarem num determinado local temporariamente. Muitas vezes, em alguns municípios, a chegada de uma companhia circense garantia a única alternativa de lazer do local. Contudo, nessa época, o modo de transmissão oral do circo-família estava se transformando.

Desde a década de 1950, Silva (2016) ressalta que havia uma intenção, por parte dos artistas itinerantes de lona, de que a geração seguinte não fosse mais portadora dos saberes circenses. Ainda que algumas crianças aprenderam a ser artistas e trabalharam como tal até os anos 70, entre os que não seguiram com a tradição antes desse período “houve uma maior radicalidade a ponto de muitas famílias pararem em definitivo com a itinerância e fixarem-se nas cidades” (Nunes; Silva *apud* Silva, 2016, p. 10). Ou seja, assim como afirma Silva (2016), um número expressivo de artistas tradicionais parou de viajar com o circo e com toda a família ou deixou seus filhos na cidade, com destaque para as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. O fim da itinerância aliada a fixação dos artistas nas cidades contribuiu para que, no final da década de 1970 e início da seguinte, os circenses produzissem “diversos caminhos, fugas, formas de organização distintas do modo chamado ‘circo tradicional’, que durante os últimos cem anos, privilegiava o toldo como território de apresentação.” (Silva, 2016, p. 11).

É nesse período que foram gestados os caminhos em direção à formação das escolas de circo “fora da lona”, cuja primeira experiência brasileira voltada para o ensino das artes circenses, para fora do espaço familiar, foi a Academia Piolin de Artes Circenses, fundada em 1978, na cidade de São Paulo, segundo Silva (2016). Em 1982, é inaugurada a Escola Nacional de Circo, no Rio de Janeiro, a qual foi “uma iniciativa dos circenses de lona ou itinerantes, aliada a uma parceria institucional governamental” (Silva, 2016, p. 12). Sobre essa última iniciativa citada, no que se refere aos princípios que orientavam o processo de formação e aprendizagem dessa instituição, a autora afirma que

por um lado, a noção de coletividade, a disciplina e a necessidade de articulação entre os conhecimentos transmitidos - embora agora não mais voltados para a manutenção das atividades familiares - continuavam presentes na qualificação dos artistas circenses; por outro, diferentes propostas foram necessárias para atender uma organização pedagógica de formação: a instituição escolar (Leite *apud* Silva, 2016, p. 13 - 14).

A autora ressalta que com o advento das escolas de circo, no Brasil e no mundo, algo novo surge na história dessa arte. Silva (2016) aponta que antes, os saberes eram passados dentro da lona, em escolas permanentes que eram os circos itinerantes; hoje, cada vez mais artistas se fixam em determinada cidade e passam seu conhecimento em troca de remuneração; ou estão inseridos em projetos governamentais e não governamentais, sob o auspício de um salário, mas com características diferenciadas dos que trabalham em organizações privadas. Dessa maneira, conforme ressaltado pela autora em seu texto, a partir desse novo modo de organização e produção do ensino-aprendizado circense, essa linguagem artística vai demonstrando um caráter rizomático, posto que a linguagem circense pode ser considerada uma raiz que origina múltiplos ramos, os quais podem estar ligados a outras linguagens artísticas. Nesse sentido, o Circo se estrutura como uma base sólida em constante transformação, produzida, ensinada e aprendida tanto pelos artistas mais experientes como pelos novos sujeitos históricos.

A utilização da linguagem circense como ferramenta no processo pedagógico que inclui a música, o teatro, a dança, a capoeira, a cenografia e o figurino, é portanto,

um novo sentido de produção coletiva do saber. Aprender a fazer circo, pensando nele como atividade cultural, artística e esportiva, pode fazer de meninos e meninas *aprendizes e mestres permanentes*. (Silva, 2016, p. 16, grifo nosso)

(...) esses novos fabricantes circenses não fazem referência somente aos alunos, mas também aos “tradicionais”, que nunca deixaram de ser contemporâneos e sinérgicos com seu tempo, com todos os modos artísticos e pedagógicos de fazer circo - rizomático -, pois, a cada encontro de alteridade, reproduz-se e produz-se antropofagicamente o novo. (Silva, 2016, p. 25)

Em seu artigo, Silva (2016) defende que os circenses são pesquisadores e historiadores de seu próprio fazer e de suas experiências artísticas, cada qual com sua metodologia e campos teóricos. Portanto, o aprendizado no circo não se limita a uma fase ou um conjunto específico de técnicas, mas é um processo contínuo e dinâmico que acompanha artistas e professores (as) ao longo de suas carreiras. Daí uma possível essência de ser um aprendiz permanente, estar disponível para os novos saberes, técnicas e conhecimentos a serem aprendidos nas oportunidades vividas.

Pensando nessas oportunidades, cabe mencionar o Folia como uma das mais recentes escolas de circo da contemporaneidade paulistana. De acordo com o site da Fábrica de Cultura (s.d.), o Folia é um programa de formação livre e desenvolvimento nas Artes Circenses, voltado para a inserção no mercado de trabalho. Vinculado às Fábricas de Cultura, Programa da Secretaria de Cultura, Economia e Indústrias Criativas do Estado de São Paulo, e gerenciado pela Poiesis, o Folia está localizado na Vila Nova Cachoeirinha, bairro da Zona Norte da capital paulista. Esse programa oferece aulas de acrobacias, técnicas aéreas, malabares e equilíbrios, além de teatro, dança e matérias teóricas como Biologia e Funcionamento do Corpo, Produção do Espetáculo Circense, História, Filosofia, Política das Artes e Estéticas do Espetáculo Circense.

Fui aprendiz do Folia durante dois anos (2023-2024), na primeira turma do curso. Lá pude iniciar meus conhecimentos em áreas do Circo nas quais não tinha experiência prática, como, por exemplo, técnicas aéreas, acrobacias e equilíbrio, bem como pude ampliar meus saberes ligados à manipulação de objetos nas aulas de malabares. Entre o encanto e

desencanto ligados às minhas expectativas com relação ao curso, a turma e meu desempenho como aluno, o Folia foi uma importante encruzilhada fundadora da minha formação como artista e pesquisador circense. Digo isso, pois através dele pude conhecer profissionais do Circo com larga experiência de pesquisas em sala de aula, palcos e picadeiros, nas diferentes modalidades circenses, e pude ter acesso a um auxílio financeiro que colaborou com a minha continuidade e estudo no curso. Além disso, concomitantemente ao Folia durante os dois anos, eu trabalhava como estagiário no Gracinha e estudava na USP. Nessa tripla jornada de trabalho, estudo e pesquisa, percebi que cada área dava suporte a outra, intelectual, profissional e financeiramente. No futuro almejo fazer uma pesquisa mais aprofundada sobre o Folia, de maneira a analisar qualitativamente o curso, examinando documentos, participando de reuniões, entrevistando corpo administrativo, pedagógico e discente, entre outras metodologias de investigação.

Retomando a ideia de aprendiz permanente, o artigo de Erminia Silva foi a principal inspiração para o título da presente pesquisa. O histórico apresentado pela autora mostra os novos percursos traçados pelos artistas, em seus respectivos contextos de tempo e espaço. Dessa forma, a autora comprova que “o novo foi e é um dos elementos constitutivos do processo histórico da arte circense” (Silva, 2016, p. 11).

A ideia de um estado constante de aprendizagem, seja no trabalho em sala de aula e/ou apresentando nos palcos e picadeiros, me estimula a pesquisar sobre modos de ensinar, criar e, principalmente, aprender. A partir desse conceito é possível pensar o processo de ensino-aprendizagem no circo como um espaço de formação para a vida, no qual cada indivíduo que se identifica com essa cultura (seja criando, lecionando e/ou assistindo) é parte ativa e participante de uma construção coletiva de múltiplos saberes e experiências.

Acredito que essa ideia de aprendiz permanente, como descrita e explorada nos trechos anteriores, estabelece diálogo importante com a simbologia *Adinkra*², especialmente com destaque para o ideograma *Sankofa*. Representada por um pássaro que volta a cabeça à cauda, o símbolo é traduzido por: “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”. Interessante mencionar tal ideograma, pois durante os dois anos de estágio que trabalhei no Gracinha, especificamente com o 8º ano, a simbologia *Adinkra* foi trabalhada em sala de aula. Foi no curso de Flora Sipahi, professora titular do 8º e 9º ano da instituição de ensino, que pude conhecer um pouco mais sobre essa tecnologia ancestral, bem

² “*Adinkra* é o nome de um conjunto de símbolos ideográficos dos povos acã, grupo linguístico da África Ocidental que povoa a região que hoje abrange parte de Gana e da Costa do Marfim. Os símbolos são estampados em tecido, esculpidos em peças de ferro usadas para pesar o ouro, talhados em bancos reais e em peças de madeira que anunciam a soberania dos reinos.” (Itaú Cultural, 2017)

como contribuir com o desenvolvimento de carimbos autorais dos alunos. Tais carimbos foram inspirados na estética e poética da simbologia Adinkra, em uma sequência didática criada pela professora e, devidamente, estudada e acompanhada durante o estágio. Nesse sentido, acredito que ser um aprendiz permanente também é um resgate do que já foi vivido, individual e coletivamente. Uma espécie de conexão com minha ancestralidade, seja no cotidiano como cidadão, em sala de aula e/ou nos palcos e picadeiros.

Figura 1 - Ideograma Sankofa



Fonte: Itaú Cultural - Ocupação Abdias Nascimento (2017)

3. ONDE O APRENDIZADO ACONTECE?

A execução da pesquisa de campo, isto é, a aplicação das aulas planejadas para essa investigação, se deu em dois espaços: Escola Nossa Senhora das Graças e Universidade Popular Nossa Casa. Em ambos locais pude compartilhar com os participantes alguns de meus conhecimentos relacionados ao Circo, com destaque para a prática de malabares de lançamento e contato com bolinhas e claves. Nesta seção há uma breve descrição dos espaços onde as aulas aconteceram, bem como uma reflexão baseada na pergunta que nomeia o capítulo.

3.1. Gracinha e Universidade Popular Nossa Casa

A Escola Nossa Senhora das Graças, mais conhecida como Gracinha, é uma escola de ensino básico particular, fundada em 1943, localizada na cidade de São Paulo, no bairro Itaim Bibi, Zona Oeste (ZO). Tal instituição é mantida pela Associação Pela Família (ASPF), empresa pessoa jurídica de direito privado, de caráter filantrópico e sem fins lucrativos. Em fevereiro de 2023, depois de um processo seletivo, iniciei meu trabalho como estagiário na matéria de Artes dessa escola, acompanhando as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As professoras e o professor que acompanhei durante o estágio gentilmente cederam tempo e espaço de seu planejamento anual de ensino para a aplicação da minha sequência de aulas. Essa escola conta com uma Sala de Circo, a qual possui espaço, altura e equipamentos para a prática de técnicas aéreas, acrobacias, malabares e equilíbrio. Importante destacar tal fato, pois na minha experiência como educador, estagiando em escolas do ensino básico públicas e particulares, essa foi a única instituição na qual encontrei uma sala desenvolvida especialmente para a prática de técnicas circenses. Contudo, as aulas no Gracinha aconteceram na Sala de Espelhos, a qual fica ao lado da Sala de Circo.

A Universidade Popular Nossa Casa, de acordo com o site CulturAZ (2021), é um espaço dedicado à Cultura, Arte, Tecnologias Criativas, Medicinas Holísticas e a Produção e Difusão de Saberes e Fazeres Populares. Localizado em Santo André (SP), no bairro Recreio da Borda do Campo, Petrus Saurus e Selma de Moura são os co-fundadores desse espaço e responsáveis pela sua administração. A aula aplicada nesse espaço foi realizada dentro do projeto "BAILE BLACK UMA REUNIÃO TRIBAL DE CONEXÃO ANCESTRAL". Essa foi a 7ª edição do projeto, a qual foi dedicada às crianças com uma matinê funk. Com divulgação realizada através das redes sociais, com destaque para o *Instagram*, o evento aconteceu no dia 20 de outubro de 2024, em parceria com o coletivo Bolinha Cultura nas Favelas, idealizado e organizado por Lucas Pereira, mais conhecido como Bolinha. O baile celebrou o mês de outubro com crianças moradoras da favela Nova Titan, comunidade localizada nas proximidades do Jardim Ipanema, em Santo André.

Figura 2 - Divulgação da 7ª edição do Baile Black na Universidade Popular Nossa Casa



Fonte: UNIVERSIDADE POPULAR NOSSA CASA (2024)

Das onze aulas planejadas para a presente investigação, dez aconteceram no Gracinha, entre os dias 26 de agosto e 01 de outubro de 2024. Na Sala de Espelhos da escola, contando com o apoio das professoras e do professor que acompanhei nos dois anos de estágio, pude colocar em prática minhas aulas. Além de meu próprio material de trabalho como malabarista (6 claves e 10 bolinhas) pude contar com uma caixa que continha uma série de claves, argolas e bolinhas para uma maior e melhor participação dos (as) estudantes envolvidos. Vale ressaltar que todo esse material pertence à escola. Com área ampla e propícia para o meu planejamento de aulas, tendo em vista a quantidade de alunos, aproximadamente, de 15 a 20 pessoas por turma participando das atividades, a Sala de Espelhos da escola conta também com boa iluminação, janelas, caixas de som, computador, projetor e ventiladores.

Figura 3 - Aula na Sala de Espelhos do Gracinha com o 6º ano



Fonte: Arquivo pessoal. Autor: Lucas Vasconcelos.

No dia 20 de outubro de 2024, a convite de Lucas Pereira, pude compartilhar meus conhecimentos sobre Circo na Universidade Popular Nossa Casa. Tive o apoio de Bolinha, Petrus, Selma, Mc Chaleks e outras pessoas, que somaram ora participando do encontro com as crianças, ora trabalhando na organização das atividades propostas no evento. Utilizei meu próprio material de trabalho como malabarista para a execução das aulas e fiz algumas adaptações das atividades planejadas, conforme o espaço e tempo disponível, uma vez que o principal evento do dia era o baile. A aula aconteceu numa área da Universidade Poupár - Nossa Casa com boa iluminação, equipamento de som e bom espaço para a atividade. Dessa forma, encerrei as onze aulas que pude lecionar ao longo do período da pesquisa.

Figura 4 - Aula de Circo na Universidade Popular Nossa Casa



Fonte: UNIVERSIDADE POPULAR NOSSA CASA (2024).

Assim como Erminia Silva (2016), acredito que as aprendizagens e formações ocorrem nos encontros e, às vezes, nos desencontros. Nesse sentido, respondendo a pergunta desta seção, penso que o aprendizado acontece nas encruzilhadas entre pessoas, saberes e experiências. Espaço e recursos disponíveis também são importantes para que o aprendizado possa ocorrer, posto que sem um espaço e meios adequados, adaptações serão necessárias para que, pelo menos, a aula aconteça. Saliento, portanto, que é nas encruzadas entre os três elementos citados que o aprendizado ganha uma materialização corpórea e, então acontece, especificamente ao praticar, brincar e observar a si e os outros participantes.

3.2. O corpo discente

No Gracinha, os alunos e as alunas do Ensino Fundamental II (EF II) e Ensino Médio (EM) participaram das aulas. Começando pelo EF II, formado por duas salas (A e B), no 6º 44 estudantes participaram da proposta. São alunos (as) com faixa etária entre 11 e 12 anos completos. No 8º ano, também composto por duas salas (A e B), 53 estudantes participaram de atividades, cuja idade varia entre 13 e 14 anos completos. No 9º ano,

formado por três salas (A, B e C), 77 discentes participaram das aulas de Circo, cuja faixa etária varia normalmente entre 14 e 15 anos completos. No EM, os 16 estudantes do Itinerário de Linguagens do 3º EM participaram das atividades. A idade da turma varia entre 17 e 18 anos completos. Portanto, somando a quantidade de pessoas citadas anteriormente, no Gracinha foram 190 estudantes envolvidos, de quatro séries escolares e idades distintas.

Na Universidade Popular Nossa Casa, 17 pessoas participaram da atividade proposta. São crianças e adolescentes com faixa etária variando entre 05 e 13 anos de idade, aproximadamente. Elas são participantes do projeto Bolinha Cultura nas Favelas, o qual realizou a 7ª edição do Baile Black em parceria com a equipe da Nossa Casa. As crianças e adolescentes mencionadas são moradoras da comunidade Nova Titan, favela localizada na cidade de Santo André, próxima ao bairro Jardim Ipanema.

As diferentes faixas etárias dos 207 aprendizes, combinadas com os diversos contextos sociais, políticos, econômicos de cada pessoa participante das aulas, reforçam a ideia de ser um aprendiz permanente. Acredito que isso se justifica não só pela notória diferença econômica entre as crianças e adolescentes que estiveram na Universidade Popular Nossa Casa e os estudantes do Gracinha, mas também pela minha atuação como professor nesses lugares distintos.

Saber chegar e sair dos diferentes espaços, com o devido respeito para com o local e com as pessoas que lá estão; exercitar a escuta para ser ouvido e observar para ser observado; ser um agente do encontro que busca reconhecer as limitações e potencialidades dos participantes; e buscar a melhor forma de solucionar os conflitos que venham a existir durante o encontro são alguns de meus princípios como aprendiz permanente. Por último, mas não menos importante, lembrar que cada aula é uma oportunidade única para somar saberes, celebrar pequenas vitórias e falhar. De preferência, falhando melhor em cada encontro, mas sempre falhando. Certa vez, ouvi numa apresentação de circo que “o primeiro truque que um malabarista aprende é errar”. Infelizmente, não me lembro qual era o nome dessa peça, mas acredito que essa lição também sirva para ser professor e aprendiz permanente.

3.3. Professor-artista

Tomando como base a concepção de “professor-artista” nos estudos de Martins e Dias (2019) e Debortoli (2018), busco articular as discussões levantadas pelos autores e pela autora com minha experiência lecionando em sala de aula e me apresentando nos palcos e

picadeiros. Martins e Dias (2019) embasados nos princípios da cultura visual discutem aspectos do ‘ser professor’ em um mundo globalizado, em permanentes transformações que impõem demandas no campo da educação, da arte e da profissão docente. Debortoli (2018), por sua vez, aponta o isolamento histórico que existe entre o arte-educador e o artista, contrariando a ideia de que ao primeiro profissional se atribui apenas às questões pedagógicas e ao segundo a dádiva do dom. A autora também propõe uma reflexão sobre a atuação do professor-artista, especialmente no campo das artes cênicas, e compreende a escola como espaço capaz de desenvolver atividades teatrais consistentes.

O termo “professor-artista” surge na pesquisa a partir de algumas inquietações minhas relacionadas ao ofício de lecionar em sala de aula e me apresentar nos palcos e picadeiros. Durante a graduação, comecei a refletir sobre *se* e *quando* atuar como professor poderia contribuir para o meu trabalho como artista. De início, acreditava numa separação entre as duas áreas, contudo, antes de entrar na Universidade, comecei a notar que vários dos artistas que eu admirava ver trabalhando nos palcos também davam aulas, como uma forma de arrecadar recursos mais constantes para custear seus gastos cotidianos.

De acordo com Dias e Martins (2019), “professor-artista” é mais do que uma palavra composta, é um conceito híbrido que caracteriza uma ideia de profissionais que assumem um duplo papel funcional na interface entre o fazer arte e o fazer pedagógico ou, ainda, entre o saber artístico e o saber ensinar. Ao comentarem sobre a utilização do hífen no termo, Dias e Martins (2019) também defendem que isso constrói um elo comum entre frentes de atuação que, historicamente, através de abordagens dicotômicas entre saber e fazer distinguiram e/ou distanciaram as funções de professor e artista. Essa ideia de dicotomia entre as duas frentes de atuação estabelece diálogo com o texto de Debortoli (2018), especificamente quando a autora fala sobre o pensamento equivocado de que ao arte-educador se atribui as questões pedagógicas e ao artista a dádiva do dom.

Na expectativa de assegurar para si mesmos uma certa “reserva de mercado”, não são poucos aqueles que atribuem ao nosso fazer uma conotação de faceta menor de um suposto “verdadeiro” teatro. Nossa atuação, por estar vinculada a uma dimensão pedagógica se distinguiria assim de uma outra, a do artista agraciado com a suma dádiva do “dom”, desvinculados de compromissos com a formação do homem (Pupo *apud* Debortoli, 2018, p. 92).

A atuação de um professor-artista, segundo Debortoli (2018), sugere práticas pedagógicas que permitem aos alunos perceberem-se também como artistas, isto é, estes tomam consciência de que são peças fundamentais para a realização do ato artístico. Nesse sentido, a partir das ideias da autora, a atuação do aluno como protagonista possibilita que os processos de criação artística sejam também processos educacionais. Isso se justifica, pois tais processos contribuem para a formação do indivíduo através do estímulo à autonomia crítica e interpretativa, permitindo que o sujeito repense através da prática artística a sua realidade (Debortoli, 2018).

A partir das discussões levantadas pelos autores e pela autora, ligadas às minhas experiências artístico-educacionais, penso que o professor-artista se potencializa quando faz da escola um espaço para atuar como artista. Nesse sentido, ao longo de minhas aulas escolhi roupas que valorizassem coletivos e trupes circenses, sem necessariamente dizer para os estudantes sobre isso. Essa foi uma das formas que encontrei para atuar como professor-artista na escola, buscando despertar esteticamente o olhar deles. Assim, entendo que o trabalho de professor contribui para o meu trabalho como artista. Por fim, entendo que se o artista precisa de espaço e público para ser reconhecido como tal, o mesmo acontece com um professor. Nas imagens a seguir estou usando uma camiseta de comemoração dos 10 anos de existência do Circo Teatro Palombar e um agasalho do *Cirque du Soleil*, especificamente do espetáculo *Crystal*.

Figuras 5 e 6 - Destaque para as roupas utilizadas por Pedro Bueno nas aulas.



Fonte: Arquivo pessoal. Autor: Lucas Vasconcelos.

4. ENSINO AFROCENTRADO DE CIRCO

A ideia de um ensino afrocentrado aqui exposta parte do conceito de afrocentricidade, paradigma cunhado pelo pesquisador norte americano Molefi Kete Asante (2009). Nesse sentido, as ideias do autor foram trabalhadas com um breve panorama histórico acerca da luta por um ensino afrocentrado no Brasil, do ponto de vista legal. Na subseção seguinte, descrevo o processo de afrocentramento de minha pesquisa em circo, que está vinculado a uma investigação sobre o que aqui serão chamadas de variáveis teatrais do Circo. Por último, há um levantamento de pesquisas acadêmicas, grupos e coletivos artísticos, além de um festival cujo foco é ter a Negritude no centro do picadeiro.

4.1. Afrocentricidade

No artigo “Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar”, Asante (2009) afirma que a afrocentricidade refere-se essencialmente à proposta epistemológica de lugar,

pois tendo sido os africanos³ deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. "A afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos." (Asante, 2009, p. 93).

Dos vários elementos que constituem a afrocentricidade a localização tem papel importante, pois, de acordo com Ansate (2009) os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica, então muito do que é estudado, numa perspectiva hegemônica, sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou a economia africanas foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus. Nesse sentido, o autor também explora a ideia de agência para tratar sobre seu paradigma. E ele relaciona as duas ideias afirmando que "afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos. Essa é a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima dependente" (Asante, 2009, p. 94).

Um agente, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana. (Asante, 2009, p. 94)

Asante (2009) defende em sua pesquisa que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais e que, numa análise afrocêntrica, podem ser classificados como agentes fortes ou fracos. O autor ainda ressalta que não deve haver dúvida de que a agência existe, pois quando ela é inexistente na análise, temos a condição de marginalidade, e sua pior forma, segundo Asante (2009), é ser marginal na própria história.

³ Em nota, da organizadora Elisa Larkim Nascimento, há os seguintes dizeres: "o termo 'africano' se refere aos afrodescendentes no continente africano e na diáspora em todo o mundo". Tal perspectiva corrobora com as ideias de Asante, pois o autor afirma que "um africano é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia. Por vezes pode ter participado sem saber que o fazia, mas é aí que entra a conscientização. Só quem é conscientemente africano - que valoriza a necessidade de resistir à aniquilação cultural, política e econômica - está corretamente na arena da afrocentricidade. Não significa que os outros não sejam africanos, apenas que não são afrocêntricos. (...) Em outro nível, falamos dos africanos como indivíduos que sustentam o fato de seus ancestrais terem vindo da África para as Américas, o Caribe e outras partes do mundo durante os últimos quinhentos anos. Há uma conexão africana interna, assim como uma conexão externa. Os que vivem hoje no continente constituem a conexão interna; os que vivem fora dele, a conexão externa. (...) a consciência, e não a biologia, determina nossa abordagem dos dados. É desse lugar que toda análise procede." (Asante, 2009, p. 102 - 103)

Tome-se, por exemplo, o relato de Robert Livingstone sobre a África, em que toda a história de uma região daquele continente se transforma naquilo que aconteceu a um homem branco em meio a centenas de milhares de africanos. Não há agência em nenhuma das personagens africanas? Será que a historiografia da África Central deveria ser a do relato de Livingstone? Não haveria outras formas de abordar um tópico como esse? (Asante, 2009, p. 95)

Tomando como referência a última citação apresentada e buscando não somente afrocentrar as perspectivas aqui apresentadas, mas também dar destaque para uma percepção contra hegemônica brasileira, cabe expor um exemplo. No episódio 1 “Guerras Coloniais”, do documentário “Guerras do Brasil. Doc”, Ailton Krenak tece críticas sobre o filme de Humberto Mauro intitulado “Descobrimento do Brasil”, lançado em 1937. Nesse exemplo fica notório a perversidade dos europeus ao não somente invadirem terras que não eram suas, mas também por contarem com o apoio dos povos originários no período de sua chegada nas terras brasileiras. Ao questionar a narrativa hegemônica do lugar de colonizadores e colonizados no filme de Humberto Mauro sobre o “descobrimento” do Brasil, Krenak (2019) afirma:

Aquilo lá era o que os brancos filhos dos portugueses pensam que foi a descoberta do Brasil. (...) A gente pode buscar entender a nossa história com os diferentes matizes que ela tem, e ser capaz de entender que não teve um evento fundador do Brasil. Quando os europeus chegaram aqui eles podiam ter todos morrido de inanição, escorbuto ou qualquer uma outra pereba nesse litoral se essa gente [povos originários] não tivesse acolhido eles [portugueses]; ensinado eles a andar aqui e dado comida para eles. Porque os caras não sabiam nem pegar um caju. Eles não sabiam, aliás, que caju era uma comida. E eles chegaram aqui famélicos, doentes e o Darcy Ribeiro diz que eles fediam. Quer dizer: baixou uma turma na nossa praia que tava simplesmente podre. A gente podia ter matado eles afogados. Durante muito mais do que cem anos o que os índios fizeram foi socorrer brancos flagelados chegando na nossa praia.

O documentário citado anteriormente mostra também que durante todo o período de escravidão brasileiro, negros de diferentes etnias fugiram dos engenhos e refugiaram-se em quilombos. “Os primeiros documentos que datam sobre a organização dos quilombos datam de 1597”, afirma o historiador Zezito Araújo (2009) no supracitado “Guerras do Brasil. Doc”. Em reportagem publicada no Jornal Nexô, Isadora Mota (2021) reúne numa linha do tempo uma série de revoltas organizadas por escravizados no Brasil do século 19, como, por exemplo, os escravizados haussá⁴ que, em 1807, projetaram um levante para o dia de Corpus Christi em vários bairros de Salvador e engenhos do Recôncavo. Portanto, numa perspectiva afrocentrada, o fim da escravidão no Brasil em 1888 pode ser visto como resultado de uma ampla pressão do Movimento Negro⁵, desde os primórdios do processo de escravidão nesse país.

A luta histórica da população negra pela valorização da nossa cultura e identidade no Brasil também se manifestou no campo educacional. Essa luta está ligada a movimentos sociais, intelectuais, ativistas e educadores que têm buscado incluir a história, cultura e contribuições da população afro-brasileira nos currículos escolares. Em 2003, por exemplo, a promulgação da Lei 10.639 tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares da educação básica. De acordo com a legislação, a lei exige que as escolas abordem a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira. Esta lei foi resultado de anos de pressão e mobilização do Movimento Negro, e representou um avanço significativo na promoção de um ensino mais inclusivo e diversificado. De acordo com Gomes (2017), a referida Lei Federal era uma demanda educacional do Movimento Negro desde 1980. Complementando a Lei 10.639, em 2008, a Lei 11.645 torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena, junto com a afro-brasileira, reconhecendo a contribuição de ambos os grupos na formação da identidade nacional.

⁴ O termo “haussá” (ou haussa) refere-se tanto a um grupo quanto a um idioma predominante na África Ocidental, principalmente na Nigéria e no Níger. “Nesta área, o haussa é a única língua indígena conhecida, desde tempos muito antigos. Sublinhando sua importância, o território não tinha nome especial: era chamado simplesmente de *Kasar hausa*, ou seja, o território de língua haussa. [...] É falado por vários grupos que, miscigenando-se ao longo dos séculos, acabaram por ter a mesma identidade cultural. Juntos, deram origem a uma brilhante civilização. De fato, pode-se afirmar com Guy Nicolas que, “por falar a mesma língua, observar a mesmos costumes, obedecer às mesmas instituições políticas, os Haussa formam um dos grupos étnicos mais importantes da África. Atraídos por sua cultura, muitos povos vizinhos abandonaram a própria língua e seus costumes para fazer parte dos Haussa”. (Adamu, 2009, p. 299 - 300)

⁵ A ideia de Movimento Negro aqui exposta se relaciona com uma definição compartilhada por Nilma Lino Gomes: “um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo.” (Santos *apud* Gomes, 2017, p. 22)

Apesar do avanço representado por essas leis, a implementação efetiva delas enfrenta grandes desafios, seja na educação pública ou particular. Atualmente, há um crescente reconhecimento da importância de uma educação que reflita a diversidade racial e cultural do Brasil, mas a luta pelo ensino afrocentrado continua, especialmente para que ele seja ampliado nos currículos das escolas, por exemplo. Com base no que foi apresentado anteriormente, é possível afirmar que o ensino afrocentrado no Brasil é fruto de uma longa jornada de resistência e luta pela valorização da população negra, como sujeitos históricos de agência forte, em contraponto a uma educação eurocêntrica que ainda prevalece nas escolas.

4.2. Afrocentrando a pesquisa

Em maio de 2022, um fato importante para a presente pesquisa aconteceu. Numa manhã, ainda em meio a pandemia, fui comprar pão, pois era o início de um novo dia. Com máscara no rosto e fones nos ouvidos, dei continuidade a um áudio que estava ouvindo, o recém-lançado episódio do *podcast* Mano a Mano, apresentado por Pedro Paulo Soares Pereira, o Mano Brown. Trata-se do episódio no qual o apresentador recebeu três estrelas do pagode: Thiaguinho, Salgadinho e Marquinhos Sensação. Às 01h36min08s da conversa, Mano Brown (2022) afirma que “(...) a história do negro em São Paulo é muito *loca*. Muito *loca*! Eu estudei alguma coisa sobre. É muito interessante. Tem uma profundidade (...)”.

Nesse período já estava mais familiarizado com a prática de malabares e interessado nas artes circenses, e logo depois de ouvir tal fala, como num estalo de consciência, comecei a pensar na ideia de “Circo Negro”, me questionando sobre as pessoas autodeclaradas pretas ou pardas que trabalham e/ou trabalharam com Circo. Existem trupes e/ou grupos formados majoritariamente por pessoas negras na capital paulista que trabalham com a linguagem do Circo? Como estudam as Artes Circenses? Compartilham seus conhecimentos com outras pessoas? Se sim, como? Onde? Ainda nessa época, as questões foram se expandindo para outras regiões do Brasil, incluindo também demais países da América Latina e África, com foco em pessoas negras que trabalham criando e/ou ensinando as Artes do Circo. Através dessas perguntas e ideias, fui afrocentrando minha pesquisa, de maneira a conhecer artistas e/ou educadores negros que, assim como eu, trabalham com Circo, para valorizar suas ancestralidades, perspectivas, conhecimentos e narrativas nas formas de criar, ensinar e aprender.

Alguns meses depois, entre os afazeres da graduação, trabalhando como recreador infantil e treinando malabares, no *Google* pesquisei a palavra “Circo Negro” e encontrei o

perfil no *Instagram* do Festival de Circo Negro do Brasil ([@circoneegrobrasil](https://www.instagram.com/circoneegrobrasil)), idealizado e com curadoria do Prof. Dr. Reginaldo Carvalho da Silva, professor da Universidade do Estado da Bahia. Cabe destacar que a primeira edição desse festival aconteceu virtualmente, do dia 25 a 28 de março de 2021, e contou com uma vasta programação⁶ incluindo uma conferência de abertura sobre comicidade negra, apresentações artísticas de diversas modalidades circenses e quatro mesas temáticas com pesquisas que têm trabalhos sobre mulheres pretas circenses, Circo e representatividade LGBTQIA +, palhaces pretes e Circo e Educação. Após trocas de mensagens via *Instagram*, *WhatsApp* e reuniões através de chamadas de vídeo, compartilhei com Silva minhas ideias de pesquisa e pedi que me orientasse. E, assim, começamos uma profícua parceria.

A convite de Silva, em dezembro de 2022, apresentei aquela pesquisa em andamento na I Jornada de Pesquisa em Circo Negro do Brasil⁷, especificamente na mesa 02 intitulada “Palhaçaria Negra, Circo e Educação”. O encontro aconteceu de forma remota, através do *Zoom*, e contou com transmissão ao vivo no *YouTube*⁸. O Prof. Dr. Reginaldo Carvalho da Silva fez a mediação da mesa, na qual também estavam presentes Antônia Vilarinho, Vinícius Santana Oliveira, Chico Vinícius, Eddie Miranda e Wildson França com suas respectivas pesquisas e apresentações. “Artes circenses negras: processos criativos e pedagógicos em manipulação de objetos e palhaçaria na cidade de São Paulo” foi o nome que dei à minha apresentação, na qual compartilhei os primeiros sete meses de pesquisa.

Dos artistas que conheci nesse período e consegui entrevistar, como por exemplo, Kia Rodrigues, Pedro Chagas, Pipa Luke e Gilson Lourenço (Palhaço Brazuka), destaco duas ideias, do ponto de vista pedagógico e criativo tanto na manipulação de objetos como na palhaçaria. Pedagogicamente falando, a partir do estágio realizado acompanhando as aulas de manipulação de bambolês com Pipa Luke na SP Escola de Teatro (Unidade Brás), foi possível notar que o intuito dos jogos e exercícios propostos para quem participa das aulas pode ser sintetizado na seguinte frase: *objetividade sem perder a subjetividade*. Ou seja, na prática de manipulação de objetos é importante que quem joga tenha a objetividade de realizar a habilidade ou técnica proposta, sem prejuízo de suas características particulares,

⁶ No canal do *YouTube* do festival é possível acessar as criações e discussões que ocorreram nessa primeira edição. Disponível em: <https://www.youtube.com/@circoneegrobrasil9960>. Acesso em: 27 out. 2024.

⁷ O evento fez parte da programação da V Edição do Novembro Negro do Campos VII, com a temática: “Corpos Negros e Bem-viver: por direito aos DIREITOS”, iniciativa do Laboratório de História e Cultura Afro-brasileira e currículo: Mariinha Rodrigues da Universidade do Estado da Bahia (Lahafo UNEB).

⁸ No canal Lahafo UNEB é possível visualizar a gravação dessa mesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f7su145-Fco> Acesso em: 27 out. 2024.

físicas ou emocionais. Nesse sentido, não se espera que o corpo discente reproduza exatamente o truque proposto pelo (a) educador (a), mas que cada indivíduo possa conhecer e explorar suas limitações e potencialidades no processo de treinamento. Destaco ainda, do ponto de vista pedagógico, o método de Pedro Chagas ao compartilhar com seus (as) alunos (as), seja presencial ou remotamente, um breve panorama da história do malabarismo, dando destaque para sua origem no continente africano.

Artisticamente, duas palavras podem ser usadas para, de alguma forma, caracterizar e aproximar as produções dos artistas estudados: representatividade e/ou autobiografia. Em novembro de 2022, numa apresentação realizada no Centro Cultural Ocupa Ouvidor 63, o Palhaço Brazuka fez uma homenagem representando Benjamin de Oliveira na Varieté Paciência Negra, retomando a importância do mineiro para a história circense brasileira. Pipa Luke, por sua vez, em sua criação nomeada “Carne Negra”, inspirada no poema de Victoria Santa Cruz “Me Gritaron Negra” e na música de Elza Soares “A Carne”, busca denunciar os preconceitos que viveu enquanto mulher negra equatoriana através da manipulação de bambolês.

4.2.1. Circo-Teatro, Circo Teatro e Circo de Teatro

Importante iniciar esta seção do trabalho com uma breve discussão sobre o que aqui serão chamadas de variáveis teatrais do Circo. Isto é, formas de organização e produção do espetáculo circense nas quais a palavra “Teatro” aparece estabelecendo diálogo com o termo “Circo”. Isso se faz necessário, pois durante a etapa de aplicação das aulas, mais especificamente como estratégia de abertura dos encontros com as turmas e como forma de estimular e analisar o que sabiam sobre circo, o conceito de Circo-Teatro foi abordado de maneira a estabelecer relação com formas de organização e produção de espetáculos circenses na contemporaneidade paulistana. Contudo, ao investigar pesquisas que abordam tal conceito, conheci outras nomenclaturas parecidas com aquela abordada em sala de aula. São exemplos dessas variáveis encontradas ao longo da pesquisa: Circo-Teatro, Circo Teatro e Circo de Teatro.

De forma geral, tais termos são usados por coletivos de artistas circenses para nomearem seus grupos, caracterizando, assim, seus respectivos modos de criar e apresentar seus trabalhos. Normalmente atuam apresentando espetáculos nos quais tanto a linguagem teatral como a circense estão encruzilhadas. As definições aqui apresentadas se baseiam em

estudos realizados por Erminia Silva e nas definições apresentadas pelos próprios grupos estudados em seus sites e outras fontes de pesquisa.

De acordo com Erminia Silva (2022), o Circo-Teatro foi uma forma de organizar e produzir o espetáculo circense em duas partes, sendo a primeira apresentado aos espectadores uma variedade de números circenses, com diferentes técnicas. Na segunda parte, depois de um intervalo, uma peça teatral era apresentada, sendo que esta poderia ser uma opereta, drama, comédia e muitos outros gêneros e estilos dramáticos/interpretativos criados e recriados pelos próprios circenses a partir de suas experiências e muitas misturas (Silva, 2022). Esse modo de produção do espetáculo circense foi muito reproduzido no Brasil entre o final do século XIX e início do XX, sendo o multi artista negro Benjamin de Oliveira considerado um dos grandes expoentes desse modo de fazer circo.

O Circo Teatro Sem Lona e Circo Teatro Palombar foram dois grupos encontrados que, como podemos observar em suas denominações, fazem uso da terminologia Circo Teatro (sem hífen). Trata-se de dois coletivos de artistas de diferentes regiões do Brasil, a saber, Sul e Sudeste, respectivamente. O primeiro está localizado em Maringá (PR) e o segundo em São Paulo (SP). No site do Circo Teatro Sem Lona (s.d.), especificamente na seção “Quem somos”, o grupo paranaense descreve seu trabalho com as duas linguagens da seguinte forma:

O Circo Teatro Sem Lona é uma companhia independente criada em 1996, com o objetivo de pesquisar e criar uma linguagem teatral inspirada nas companhias de circo-teatro que movimentaram a circulação de espetáculos pelo interior do Brasil. A companhia reúne linguagens circenses e teatrais, resgatando a figura do Circo de fundo quintal, motivo de alegria para a criançada. (Circo Teatro Sem Lona, s.d.)

No site do Palombar (s.d.), por sua vez, num texto produzido comemorando os dez anos de existência da companhia, há o seguinte descritivo sobre como esse coletivo trabalha com as duas linguagens:

O grupo toma a linguagem do circo com respeito aos mestres que trazem essa arte por gerações nas lonas tendo como base o estudo do circo, do teatro e da

música. A partir daí surge uma maneira própria de fazer circo contemporâneo no Brasil. Hoje o grupo tem em repertório de seis espetáculos e vem consolidando características próprias de produção no atual contexto do circo, sendo a 1º companhia de circo da Zona Leste de São Paulo a realizar uma viagem internacional.” (Circo Teatro Palombar, s.d.)

Há ainda uma outra terminologia que merece destaque que é a Circo de Teatro, sendo a “Família Tubinho”⁹ e sua companhia denominada de Circo de Teatro Tubinho uma de suas mais destacadas representantes. O passado do Circo de Teatro Tubinho (s.d.) revela que

Naquela época, era grande o número de circos espalhados pelo país e a concorrência fez com que os Irmãos Garcia inovassem os espetáculos circenses, com encenações de peças teatrais no picadeiro. Aos poucos as encenações tomaram todo o espetáculo, criando assim o Circo Teatro Irmãos Garcia. (Circo de Teatro Tubinho, s.d.)

Cabe ainda destacar aqui que a palhaça, pesquisadora e atriz Fernanda Januzelli (2015) traçou em seu mestrado algumas considerações a respeito do Circo-Teatro, sob o viés do trabalho do ator. A autora propôs como recorte de estudo a descrição de alguns elementos da encenação e interpretação de duas companhias circenses: o Circo-Teatro Pavilhão Arethuzza¹⁰ e o próprio Circo de Teatro Tubinho, o qual, segundo Januzelli (2015) é “um dos maiores representantes do circo-teatro na atualidade”.

As variáveis terminológicas e conceituais que orbitam a fusão de Circo e Teatro apresentadas anteriormente permitem perceber a complexidade da produção circense em diferentes períodos e regiões do país, e o quanto o conceito de Circo-Teatro tratado historicamente por Erminia Silva ganha contornos variáveis na atualidade.

⁹ No site há destaque para duas figuras: Juvenor Ferreira Garcia, o palhaço Caolho, e Lola Garcia (vó Lola). Em meados de 1918 os dois se casaram.

¹⁰ De acordo com Januzelli (2015) essa foi uma das companhias de circo-teatro mais bem sucedidas do início do século XX e que encerrou suas atividades na década de 1960.

Até o final dessa investigação não foram encontrados grupos circenses formados majoritariamente por pessoas negras que utilizem alguma das nomenclaturas apresentadas anteriormente. Apesar disso, alguns dos grupos citados anteriormente tem no seu elenco pessoas negras colaborando na formação e organização dos espetáculos circenses de seus respectivos grupos, como por exemplo, a artista Anna Karolina no Circo Teatro Palombar. Nesse sentido, vale mencionar também o artista Wellington Bernado, o qual é integrante da Trupe Lona Preta. Embora não tenha sido citada anteriormente, essa trupe, surgida em 2005, mobiliza diversas artes, como a música, o teatro, as artes plásticas e o cinema em diálogo com associações de moradores e movimentos culturais. A Trupe tem se apresentado em bairros e comunidades da região metropolitana de São Paulo e em festivais no Brasil e no exterior.

4.2.2. O Movimento Negro no Picadeiro e outras pesquisas

Com o intuito de afrocentrar o debate aqui estabelecido, cabe aludir espetáculos e coletivos nos quais artistas negros (as) tenham o devido destaque exibindo seu trabalho nas artes do Circo. Além disso, aqui também estão mencionadas pesquisas acadêmicas e festivais que se relacionam com os temas: Circo e Negritude.

O coletivo Prot{agô}nistas abre os caminhos das referências a serem compartilhadas. No espetáculo¹¹, de mesmo nome do grupo, foi possível ver, ouvir e viver uma teatralidade circense afrocentrada, na qual a música é o elemento agregador das várias técnicas, poéticas e estéticas apresentadas pelos artistas. Digo isso, pois assisti duas apresentações do espetáculo, uma no Centro Cultural São Paulo, em 2022, e outra na Fábrica de Cultura da Vila Nova Cachoeirinha, em 2023. Em editorial publicado no site do Sesc (2024) há a seguinte definição sobre essa apresentação:

Trata-se de um espetáculo circense que exalta e ressalta a (r)existência, o poder, a estética e ética de uma negritude em diáspora por meio de uma narrativa afro-referenciada, celebrativa, ancestral, representativa e afetiva. Conta com números de palhaçaria, tecido, trapézio, contorcionismo, perna de pau e dança

¹¹ A concepção e direção geral desse espetáculo é de Ricardo Rodrigues e o elenco é formado por: Fafá Coelho (trapézio), Guilherme Awazu (perna de pau), Maíza Menezes (malabares), Renato Ribeiro (palhaço), Robert Gomes (palhaço), Tatilene Santos (tecido), Wilson Guilherme (faixa) e Zanza Santos (contorção), além dos dançarinos (as) Washington Gabriel, Danilo Nonato, Munique Costa, Verônica Santos e Diego Henrique.

permeados por músicas autorais. (...) “Prot{agô}nistas” marca o início de um trabalho que visa ampliar a presença de artistas negros em espaços culturais, difundindo suas expressões artísticas em toda a cidade. A palavra “AGÔ”, de origem iorubá, entre chaves no título, simboliza a abertura de caminhos e a afirmação da expressão artística da negritude paulista e de sua ancestralidade no centro do palco.

Eranko, do coletivo Circo de Ébanos, é a próxima atração a ser compartilhada. De acordo com a descrição no perfil do *Instagram* de Ébanos (s.d.)¹², essa é uma companhia de circo composta apenas por artistas negros, com uma abordagem contemporânea da arte circense, mostrando a beleza Afro através do circo. Em publicação¹³ na rede social citada há uma descrição sobre esse espetáculo:

Espectáculo técnico e criativo, com uma narrativa que mescla o circo contemporâneo com elementos da cultura afro brasileira, como a capoeira, a dança, o batuque. Considerando a bagagem e o repertório dos artistas, todos negros, a apresentação traz performances inovadoras em aparelhos como perna de pau, e roda Cyr, além de coreografias diferenciadas.

Para mencionar outros grupos fora de São Paulo, pesquisa acadêmica e festivais, escolhi quatro trabalhos a serem aqui apresentados: o trabalho de conclusão de curso de Maré Oliveira (2023), o Circo Experimental do Negro, o projeto Benja em Mim e o Festival Circo Preto. Em sua pesquisa, Oliveira (2023) levantou possibilidades de criação em circo a partir de cosmopercepções afro-orientadas, por meio de um processo de pesquisa teórico-prático. O Circo Experimental do Negro¹⁴ é um grupo de pesquisa, coordenado por Rob Silva e Hammai Assis, que realiza trabalhos artísticos em Recife (PE) com objetivo de agregar e fortalecer o protagonismo negro na cena circense pernambucana.

¹² Disponível em: <https://www.instagram.com/circodeebanos/>. Acesso em: 09 nov. 2024.

¹³ Disponível em: https://www.instagram.com/p/DCDZQ8sNkwp/?img_index=1. Acesso em: 10 nov. 2024.

¹⁴ Mais informações em: <https://www.instagram.com/circoexperimentalnegro/>

Deixo aqui registrado o projeto Benja em Mim¹⁵, o qual é o 1º Círculo de Pesquisas em Palhaçaria Negra. Mariele Conceição é a proponente e coordenadora do Projeto, realizado com recursos da Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte (MG). Por último, o Festival Circo Preto - Negritude no Centro do Picadeiro¹⁶, que acontecerá entre os dias 16 de novembro e 01 de dezembro, encerra as referências aqui apresentadas. De acordo com o edital de regulamento do festival, trata-se de um evento cultural que tem como principais pontos de impacto exaltar a força, beleza e destreza de grupos e artistas negros circenses, divulgando seus trabalhos a ampliando sua visibilidade através das produções a serem apresentadas no festival. Ainda de acordo com o edital, o discurso racial é colocado em prática no festival como ferramenta de enfrentamento ao preconceito, fortalecendo, prioritariamente, a classe artística negra e abrindo espaço para o diálogo e criação de mais políticas culturais.

Reuni aqui alguns grupos, pesquisas e festivais que conheci ao longo da minha investigação. Interessante notar, através das notas de rodapé, o quanto as redes sociais têm sido um meio importante para divulgar os trabalhos desses artistas e coletivos, com destaque para o *Instagram*. Além disso, como pesquisador, percebo que a presença de artistas circenses nas redes sociais segue a tendência de artistas contemporâneos, os quais encontram nessas plataformas um meio para se conectarem com seus seguidores/público e deixarem seus trabalhos registrados na *internet*. Por fim, penso que outros (as) artistas e/ou pesquisadores (as) estão nesse exato momento se organizando para produzir conhecimento artístico, científico e pedagógico sobre Circo e Negritude. Conhecer trabalhos de tamanha qualidade foi e é inspirador e me faz saber que não estou sozinho nessa caminhada. Trabalho na esperança de que os meus caminhos, os desses e de outros artistas e/ou pesquisadores possam se atravessar nas encruzilhadas do Circo Negro Brasileiro.

5. EXPERIÊNCIAS DAS AULAS

Este capítulo busca expor as minhas experiências vividas na aplicação das aulas planejadas para a presente pesquisa, através de relatos dos encontros com os discentes. Aqui estão registradas a estrutura das três aulas, em cada um dos subcapítulos, os quais seguem a

¹⁵ Mais informações em: <https://www.instagram.com/benjaemmim/>

¹⁶ Mais informações em: <https://www.instagram.com/festivalciscopreto/>

ordem cronológica dos encontros. Cabe expor que parte dos jogos aplicados na primeira e terceira aulas foram encontrados no trabalho de Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011), com destaque para o capítulo dos Jogos Malabarísticos¹⁷. Já os jogos de teatro, aplicados na segunda aula, foram inspirados em jogos que conheci na minha vivência como artista, dentro e fora da Universidade. Ambas referências aplicadas na presente pesquisa sofreram adaptações, de acordo com o contexto da aula de cada turma.

Trechos de comentários com minhas memórias dos encontros também fazem parte do conteúdo desta seção, os quais foram registrados no arquivo de planejamento das aulas, numa área exclusiva para anotações deste tipo. Fotos também aqui anexadas na intenção de dar detalhes da experiência vivida e possibilitar que quem lê possa ter uma noção imagética do espaço e dos estudantes participando das aulas. O planejamento das aulas seguiu a seguinte estrutura: AULA [NÚMERO e/ou TÍTULO]; TEMPO DE AULA; MATERIAIS E SUPORTE DA AULA; OBJETIVOS; REFERÊNCIAS COMPARTILHADAS; ATIVIDADES DESENVOLVIDAS; COMENTÁRIOS SOBRE AS AULAS. Em síntese, os encontros aconteceram como descrito no planejamento. Contudo, algumas mudanças aconteceram de acordo com a demanda de cada aula.

5.1.1. Aula 1

TEMPO DE AULA

75 minutos (6º, 8º e 9º ano), 100 minutos (3º EM) e 40 minutos (Universidade Popular Nossa Casa)

MATERIAIS E SUPORTE DA AULA

Bolinhas, claves, caixas de som e celular

OBJETIVOS

- Conhecer as noções dos estudantes sobre o Circo e a técnica de malabares no sentido teórico e prático;
- Apresentar um breve contexto histórico do Circo no Brasil e no Mundo;
- Propor jogos e exercícios que possibilitem os participantes investigarem limitações e potencialidades, individual e coletivamente, na prática de malabares (lançamento e contato);
- Trabalhar o Circo e sua história como disparadores pedagógicos da experiência circense.

¹⁷ Jogos Malabarísticos são definidos como “situações lúdicas que solicitam a manipulação de objetos (malabares) como fundamento básico, possibilitando assim a vivência de diferentes modos ou modalidades de malabarismos, bem como os conceitos pertinentes a elas” (Bortoleto; Pinheiro; Prodócimo, 2011, p. 23).

REFERÊNCIAS COMPARTILHADAS

Músicas da playlist¹⁸ desenvolvida para aulas, na qual uma série de artistas negros brasileiros e internacionais foram escolhidos para comporem o pano de fundo dos jogos e dinâmicas. Recomendo que leia esta seção ouvindo a seleção de canções.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A) Com os estudantes organizados em roda, de maneira que todos (as) os (as) participantes podiam se ver, realizei as seguintes dinâmicas:

1. Passar a bolinha (sentido horário ou anti-horário);
 - Interessante as reações de cada participante ao receber a bolinha. Em silêncio, cada um (a) à sua maneira tinha um primeiro contato com o objeto, entendendo seu peso, textura ou, simplesmente, aparentando não entender qual era a proposta do exercício.
2. Passar a bolinha e dizer o próprio nome;
 - Alguns (mas) estudantes de início não entendiam a proposta e acabavam dizendo o meu nome, pois eu iniciava a dinâmica. Percebendo o erro, logo corrigiam e o jogo seguia.
3. Apresentar-se no centro da roda, manipulando a bolinha de acordo com os limites e potencialidades de cada pessoa. Informar nome; idade; qual tipo de arte mais aprecia; o que mais gosta de fazer? Ao fim da apresentação, perguntar para outra pessoa na roda: “quem é você [nome da pessoa]?” e passar a bolinha para ela;
 - Exercício que trabalha diferentes saberes simultaneamente: falar e manipular o objeto. Permite identificar pessoas que têm mais ou menos facilidade para falar em público, bem como quem manipula o objeto enquanto fala e vice-versa.

¹⁸ Clique no link a seguir e acesse a playlist:

https://open.spotify.com/playlist/4yrWEF91dSn7t6bT7IWxn3?si=ALOP3t1gOZS91uu1F0O_pA

Figuras 7 e 8 - Aluna e aluno do 6º ano se apresentando para a turma.



Fonte: Arquivo pessoal. Autor: Lucas Vasconcelos.

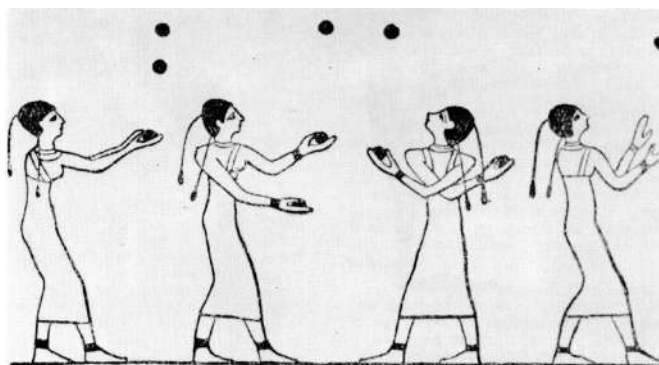
4. Perguntas para os (as) estudantes, no centro da roda:

- Quando você pensa em circo, qual a primeira palavra que vem na sua cabeça?
- Quando você pensa em espaços onde o Circo aconteça, quais locais você pensa?
- Quando você pensa em artistas de Circo, lembra de algum nome? Conhece algum (a) artista negro (a)?
- Observação: normalmente o número de respostas diminuía conforme eu seguia a ordem das perguntas listadas anteriormente, chegando a nenhuma resposta na última questão. Alguns, de forma sagaz, mencionavam minha pessoa como uma resposta para essa pergunta.
- Depois de ouvir todas as pessoas, com respostas que se aproximavam pouco ou muito da etimologia de Circo, eu apresentava um breve contexto histórico do Circo no Brasil, a partir do final do século XIX e início do XX, pois a forma como os artistas circenses se organizavam para se apresentarem se relaciona com a forma como entendemos e assistimos Circo atualmente. Em todas as aulas, as respostas dos (as) estudantes para a primeira pergunta, sempre se relacionavam com essa forma de organização e produção do espetáculo circense: uma variedade de artistas apresentando diferentes técnicas artísticas num mesmo espaço, como, por exemplo, malabaristas, acrobatas, palhaços e aerealistas. A passagem do séc. XIX para o XX foi importante, pois de acordo com Erminia Silva (2022), é a partir dessa época que mais famílias circenses vindas da Europa chegam no Brasil e, nesse território, passam

a se organizar para produzir apresentações com uma variedade de modalidades circenses.

- Nesse momento, fazia um novo questionamento para os (as) estudantes: o que eles (as) sabiam a respeito das origens da palavra circo. Normalmente, os (as) discentes indicavam não saberem a resposta, então compartilhava com eles as seguintes informações: “Circo” tem etimologia grega. O termo tem a mesma origem de palavras como “círculo” e “ciclo”, e foi emprestado pelos romanos para se referir às arenas de formato circular onde aconteciam espetáculos e competições, de acordo com Genera (2022).
- Para finalizar a exposição teórica, mencionei um dos primeiros registros da técnica de malabares documentada. De acordo com Richard Santos (2012) os primeiros relatos de registro histórico e referências físicas do malabares que temos provém de uma inscrição egípcia, que aparece na décima quinta tumba de Beni Hassa, com mulheres malabaristas, realizando o que alguns historiadores interpretaram como rituais religiosos. Tal descrição histórica pertencia a um príncipe do oriente médio, entre 1994 e 1781 a.C.

Figura 9 - Mulheres malabaristas na tumba de Beni Hassa



Fonte: Richard Santos (2012)

B) Posteriormente faço uma demonstração prática de manipulação de objetos, utilizando as técnicas de malabares de lançamento e de equilíbrio, com claves e bolinhas. Utilizo meus equipamentos e/ou os disponíveis do Gracinha para realizar fontes e cascatas com até 5 bolinhas e 4 claves. Tendo em vista o curto tempo para ensinar-lhes tais técnicas, inicio os trabalhos com jogos de um menor nível de dificuldade. Então, solicito a participação de 6 voluntários para a próxima atividade. Nesse momento, os estudantes são organizados num esquema de palco e plateia, onde os jogadores ficam em pé e os demais estudantes ficam sentados.

1. *Jogo das palmas*: de início, cada participante deve ter uma bolinha em mãos; ela deve ser passada da mão direita para a esquerda e vice-versa, sem que caia no chão; no intervalo de

tempo entre a passagem da bolinha de uma mão para outra, o (a) participante deve bater as palmas das mãos; o jogo começa com nenhuma palma e, conforme o tempo e desempenho dos (as) participantes, o número vai aumentando; vence a pessoa que conseguir realizar o maior número de palmas sem deixar o objeto cair no chão; é importante que cada participante se apresente individualmente, de maneira que o público possa ouvir cada uma das palmas com precisão; quem está na plateia participa ativamente do jogo, de maneira a contar as palmas dos jogadores e dar uma nova chance ou não para aqueles (as) que, por algum motivo, não conseguirem cumprir com o objetivo do jogo. Esse jogo foi trabalhado com todos (as) os (as) estudantes da pesquisa.

Figuras 10 e 11 - Aluno e alunas do 8º ano no Jogo das Palmas.



Fonte: Arquivo pessoal. Autor: Ruy Kitagawa.

2. *Gladiadores*: antes de começar o jogo eu compartilhava com os (as) participantes uma breve história, de maneira que eles pudessem entender a dinâmica desse clássico jogo. Baseado em minhas experiências, eu dizia: “imaginem uma série de malabaristas, todos juntos, batendo suas claves no chão. Depois de um comando anunciando o início da partida, normalmente pronunciado por um (a) mestre (a) de cerimônia do evento, os malabaristas começam a jogar suas claves na cascata. Em seguida, buscam derrubar as claves dos outros malabaristas sem deixar que suas claves caiam no chão”. Durante a história, eu demonstrava para os (as) participantes, uma possibilidade de fazer isso. No trabalho de Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo há uma descrição precisa de como o jogo normalmente é jogado e uma possível adaptação com bolas.

Trata-se de um dos jogos mais tradicionais no cenário circense. Normalmente os participantes utilizam claves, mas pode-se adaptar qualquer tipo de objeto. Originalmente os participantes devem malabarear três ou mais objetos e tentar derrubar os objetos dos demais participantes, sem que os seus caiam no chão. Porém proporemos aqui um “gladiador” adaptado, no qual as crianças deverão manipular de início apenas um objeto. [...] Já com as bolas, a criança deverá manipular a sua e tentar derrubar, com a outra mão, a dos demais participantes. O contato corporal é terminantemente proibido, os participantes deverão manter contato apenas com os objetos. O aluno que tiver seu objeto roubado ou derrubado deverá sair do jogo e esperar uma nova rodada, assim como a que deixar cair por si mesma seu objeto (Bortoleto; Pinheiro; Prodócimo, 2011, p. 35).

Na adaptação do jogo colocado em prática, os (as) participantes usavam todo o espaço da Sala de Espelhos. Conforme as eliminações iam acontecendo, uma pessoa vencia cada rodada jogada. Depois de três rodadas, os (as) três finalistas se enfrentaram num combate final. Para dificultar essa última etapa, nos reunimos em roda para limitar o espaço dos jogadores e Esse jogo foi trabalhado somente com os (as) estudantes do Gracinha.

Figura 12 - Estudantes e professora do 9º ano jogando Gladiadores.



Fonte: Arquivo pessoal. Autor: Ruy Kitagawa.

3. *Equilíbrio*: o jogo consiste em um desafio de equilibrar uma clave em uma das mãos. Os participantes são instruídos a executar o desafio seguindo a recomendação de manter o olhar fixo no topo da clave, bem como encontrar o equilíbrio do objeto de forma dinâmica, aplicando uma leve força, de forma constante, para cima com ele apoiado na palma da mão. O jogo pode ganhar um maior nível de complexidade, desafiando os (as) participantes a fazerem outras ações enquanto mantêm o objeto em equilíbrio.

Figura 13 - Estudantes do 6º ano jogando Equilíbrio



Fonte: Arquivo pessoal. Autor: Lucas Vasconcelos.

4. *Guerreiros de Jó*: normalmente a canção é cantada se referindo aos sujeitos da música como “escravos”, contudo, participando de uma aula no Folia com o professor-artista Guilherme Wander, uma nova possibilidade surgiu de mudar tal termo. Wander propôs que os (as) alunos (as) trocassem a palavra “escravos” por “guerreiros”. Na prática, percebi que a canção ficava ainda melhor, sem prejuízo de sua potência. Então, baseado no jogo “Escravos de Jó”, proposto por Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011), fiz as adaptações necessárias na canção. Num primeiro momento, trabalhei somente a canção, para que os (as) estudantes cantassem a nova versão da música, em seguida demos início ao trabalho prático. A seguir está uma descrição do jogo

As crianças devem sentar-se em círculo e cada uma deverá possuir uma bola em mãos. Inicia-se o jogo com todos cantando a música e realizando o jogo. Na primeira rodada deve-se colocar a bola com as duas mãos na frente da criança ao lado, para que ela pegue a bola com as duas mãos e passe para a próxima criança. Joga-se algumas vezes até que esteja bem consolidado. A partir daí, surgem diversas outras variações. Pode-se jogar com apenas uma mão; passando a bola diretamente para a mão da próxima criança; realizando um lançamento para a criança ao lado e recepcionando a bola; pode-se realizar o jogo em pé; sem cantar a música, etc. E diversas outras possibilidades podem surgir de acordo com a criatividade do professor e das

próprias crianças. (Bortoleto; Pinheiro; Prodócimo, 2011, p. 45)

Figura 14 - estudantes do 8º ano jogando Guerreiros de Jó



Fonte: Arquivo pessoal. Autor: Ruy Kitagawa.

5. *Relógio*: seguindo a descrição de Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011) no início, os alunos deverão se dispor em uma roda e cada integrante deverá se posicionar dentro de um arco (ou outro tipo de marcação). Apenas um dos alunos terá uma bola em mãos, devendo lançá-la para o alto. Assim que a bola for lançada todos deverão se movimentar para o próximo arco, no sentido horário, fazendo com que a roda gire. Sendo assim, um novo aluno ocupará agora o arco onde a bola foi lançada, devendo recepcioná-la e assim sucessivamente. Em determinado momento do jogo, propus que os participantes cantassem a música “Guerreiros de Jó”. Nesse sentido, o jogo ganha um alto nível de complexidade, pois os (as) participantes precisam cantar, pular, jogar e pegar a bolinha, tudo isso de forma sincronizada com o grupo que está jogando.

Figura 15 - Estudantes do 6º ano jogando Relógio.



Fonte: Arquivo pessoal. Autor: Lucas Vasconcelos.

5.1.2. Aula 2

O segundo encontro, como planejado, aconteceu apenas com os (as) estudantes do 6º, 8º e 9º ano do Gracinha, em uma aula de 75 minutos. Com os (as) alunos (as) do 3º EM e da Universidade Popular Nossa Casa houve somente um encontro, o qual foi uma síntese dos três encontros planejados. O foco dessa segunda aula esteve direcionado para a arte teatral, então foram trabalhados jogos e exercícios que buscaram explorar a percepção de espaço dos alunos, bem como a relação deles entre si. Contudo, o Circo não ficou de fora, pois no início das atividades houve uma retomada do que cada pessoa lembrava da aula anterior.

Nesse primeiro momento, os (as) estudantes estavam organizados em roda e cada um (a) disse uma palavra que se conectava com a aula anterior, não podendo haver

repetições. Em seguida, os (as) participantes foram convidados a repetir suas respectivas palavras de uma forma extracotidiana, trazendo corpo, voz e movimento nessa tarefa. A palavra dita por cada pessoa deveria ser repetida pelo grupo todo na mesma qualidade que a primeira pessoa fez. “Lembrem dessas palavras! Elas serão importantes no final da aula”, disse eu no final da dinâmica.

A aula seguiu com uma exploração do espaço. As turmas do 8º ano, foram divididas em duas - no esquema palco e plateia - de maneira que cada grupo pudesse ocupar a sala de forma confortável. Já nas turmas do 6º e 9º ano, todas as pessoas participaram simultaneamente, tendo em vista o número menor de alunos em cada turma. Na Sala de Espelhos, recomendei que os (as) participantes caminhassem por toda a sala, tendo em mente que toda aquela área pela qual eles (as) estavam andando era uma balança. E a única forma dessa balança ficar equilibrada era que as pessoas deveriam ocupar todos os espaços vazios da sala. Algumas pausas foram necessárias para que uma percepção coletiva de espaço fosse estabelecida. Com o tempo as pausas diminuíram e a balança ficou equilibrada.

“Continuem caminhando pelo espaço. Quando eu bater as palmas das minhas mãos, vocês fecharam os olhos e ficaram parados no espaço. Quando ouvirem estalo das palmas novamente abram os olhos e voltem a caminhar. Ok?”, avisei para os (as) estudantes, de maneira a começar o próximo exercício. Depois da primeira palma verificava se havia alguma pessoa com os olhos abertos e avisava: “O jogo só acontece se vocês respeitarem as regras”. Depois da segunda palma, escolhia uma pessoa e perguntava para ela: “quem aqui nessa sala está usando uma camiseta azul?”, por exemplo. Conforme ia batendo as palmas, as perguntas ganhavam maior complexidade, perguntando sobre as pessoas, o espaço e dos conteúdos passados anteriormente, como, por exemplo: “você lembra qual é a etimologia da palavra circo?”.

No fim do encontro, três modalidades de pega-pega foram trabalhadas: comum, corrente e nome. O primeiro é a versão clássica do jogo, no qual um jogador (o "pegador") tenta encostar nos outros jogadores (os "fugitivos") para alcançá-los. Quando um fugitivo é tocado, ele se torna o novo pegador. A segunda modalidade é também conhecida como pega-pega ajuda, na qual os fugitivos, quando são pegos pelo pegador, também se tornam pegadores. Mas os pegadores só podem pegar se todos estiverem de mãos dadas. Vale também dizer, que, nessa modalidade, somente as pessoas que estão nas pontas da corrente podem pegar as outras pessoas. A terceira e última modalidade funciona da seguinte maneira:

uma pessoa começa o jogo sendo a pegadora; ao escolher uma segunda pessoa, o pegador tenta encostar nesse fugitivo, o qual pode correr ou chamar o “nome” de outro fugitivo para se salvar; ao ouvir seu “nome” essa pessoa vira a pegadora, e o antigo pegador se torna fugitivo.

Jogamos normalmente as duas modalidades e no final da segunda, fizemos uma pausa para descansar. Nessa pausa, retomei os nomes usados pelos estudantes no início da aula. Para que eles tentassem memorizar, retomei aquele exercício inicial de dizer a palavra escolhida de forma extracotidiana. Em seguida, com todos em roda, entreguei uma bolinha para uma das pessoas dizendo o nome que ela havia escolhido. Essa pessoa continuava a dinâmica escolhendo e falando o nome selecionado por uma terceira pessoa, e assim se sucedeu o jogo. Ao perceber que quase todas as pessoas já haviam sido chamadas eu pegava mais um objeto e o jogo seguia. O máximo de objetos usados nessa dinâmica foi quatro, por uma turma do 9º ano. Por fim, com os novos nomes minimamente memorizados, começava o pega-pega nome. Com esse jogo encerramos o segundo encontro.

Figura 16 - Retomada dos nomes com os (as) estudantes do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal. Autor: Ruy Kitagawa.

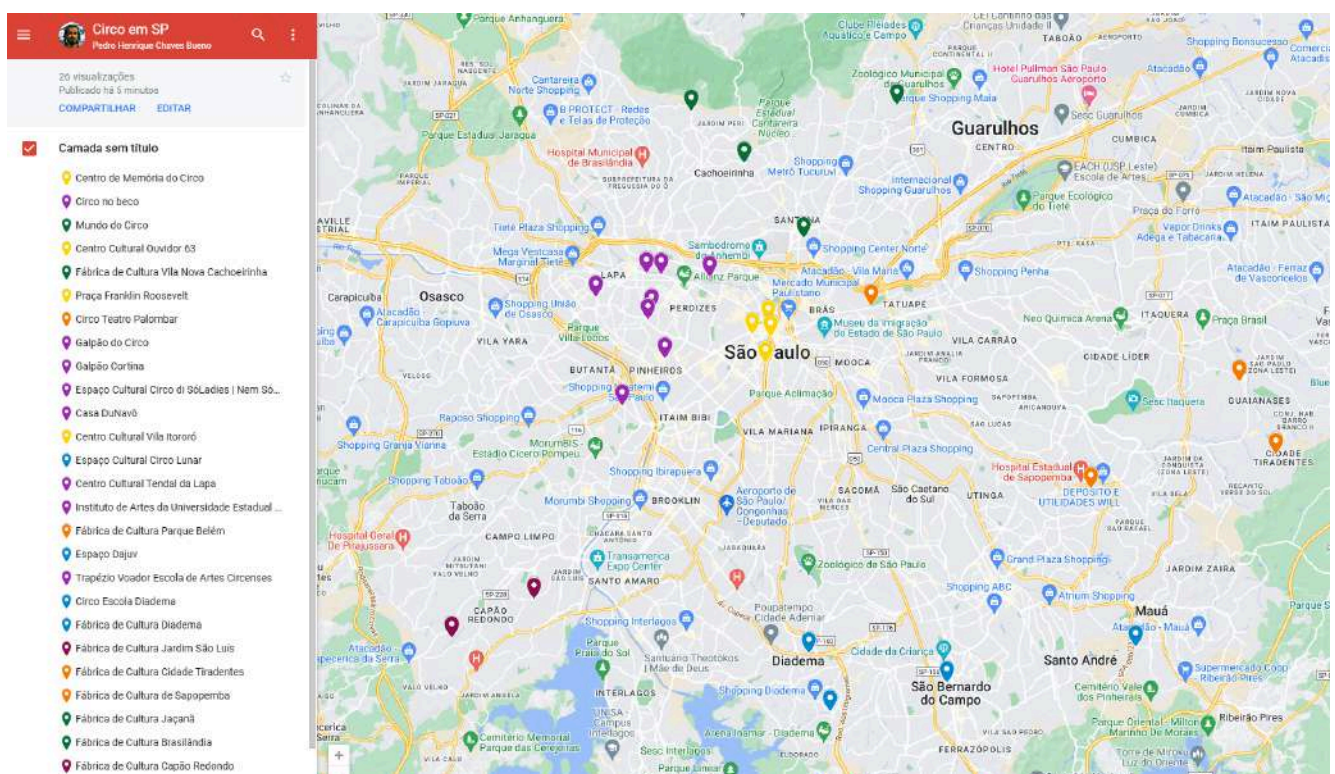
5.1.3. Aula 3

O terceiro encontro começa com uma lista de sentimentos, os quais foram ditos pelos participantes e anotados por mim, numa pequena folha de papel. Ela será importante para o final do encontro, numa das últimas dinâmicas. Posteriormente, uma exposição teórica,

retomando perguntas da aula 1 sobre espaços e artistas circenses, foi apresentada. A última aula foi encerrada com a produção de registros sobre os encontros feitos pelos alunos. Parte desses registros estão expostos e analisados no próximo subcapítulo, intitulado “5.3. O que o corpo discente pode ter aprendido?”.

Depois de listar os sentimentos dos alunos, e guardá-los numa pequena caixa, compartilhei com os discentes um mapa que desenvolvi. Nomeado “Circo em SP”, nele é possível visualizar espaços, públicos e privados, onde criações, ensino, aprendizagem e apresentações de Circo acontecem. Ao todo são 26 locais listados, dentro da cidade de São Paulo e na região metropolitana. Utilizei o *My Maps* para criar esse mapa, um serviço do *Google* que permite a criação e personalização de mapas de forma virtual. Parte dos espaços eu já conhecia, pois já havia frequentado, e outra parte fui descobrindo por recomendação de amigos e colegas do Circo.

Figura 17 - Mapa “Circo em SP”



Fonte: Pedro Bueno (2024)

Ao apresentar para os estudantes o mapa, ressalttei a possibilidade de utilizarem o *My Maps* como ferramenta de pesquisa para suas próprias investigações, dentro e fora da escola. Em seguida, brevemente, mostrei a organização das cores que fiz dos pinos de localização do

mapa, de acordo com cada região administrativa do município e região metropolitana: amarelo (centro); vinho (sul); roxo (oeste), verde (norte), laranja (leste) e azul (região metropolitana). Posteriormente, a partir da observação do mapa, sugeri que levantássemos hipóteses sobre o porquê haver uma alta concentração de espaços circenses na zona oeste e no centro de São Paulo. O debate rendeu hipóteses interessantes, nas quais os estudantes fundamentaram suas perspectivas em seus conhecimentos de geografia, relacionando circulação de dinheiro e de pessoas com mercado de trabalho artístico/pedagógico. De qualquer forma, o mapa está em construção, portanto pode estar faltando outros locais não listados, até o fim dessa pesquisa.

Retomando uma das perguntas do primeiro encontro, no que diz respeito ao conhecimento dos estudantes sobre artistas circenses negros que conheçam, compartilhei com eles alguns artistas que conheci ao longo de minha investigação. Pipa Luke, Anderson Pereira da Silva, Maria Eliza Alves dos Reis e Benjamin de Oliveira foram os quatro artistas escolhidos. Durante a aula, expliquei para os estudantes como os nossos caminhos se cruzaram, bem como trouxe algumas informações sobre essas pessoas.

Em síntese, Luke e Silva são artistas da contemporaneidade, com atuação nacional e internacional na área de manipulação de objetos, com destaque para bambolês e claves, respectivamente. Foi no Centro de Memória do Circo, localizado no centro de São Paulo, que nossos caminhos se cruzaram. Reis e Oliveira, estão aqui reunidos por suas atuações como palhaços entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Ambos encontraram suas estratégias para lidar com as adversidades e preconceitos de seus respectivos tempos históricos. Maria Eliza Alves dos Reis, por exemplo, era mais conhecida no meio circense como Palhaço Xamego, pois se travestia de palhaço para trabalhar como a grande atração do Circo Guarany nos anos 40. Oliveira, por sua vez, foi um multi-artista circense nascido no final do século XIX, o qual conseguiu romper com a invisibilidade de sua existência como artista negro, num período pós fim da escravidão. Os quatro exemplos aqui citados podem ser vistos como africanos em diáspora de forte agência, pensando numa perspectiva afrocentrada, considerando suas atuações nos seus respectivos contextos históricos.

Depois dessa apresentação, iniciei um trabalho prático. “Hou!”, foi um jogo que aprendi no Folia com a professora-artista e pesquisadora Ana Luíza Bellacosta e funciona como um ótimo aquecimento coletivo. Em roda e de pé, os participantes batem suas palmas

individual e coletivamente, criando um ritmo em comum. Estabelecendo uma pessoa como o número 1 (início), e um sentido para continuar de forma crescente, todas as pessoas da roda ganham um número até completar o ciclo, antes do número de início. Em seguida, a cada volta os participantes devem dizer “Hou!”, levantando cada uma das pernas e batendo palmas entre elas, de acordo com o número de voltas. Portanto, 2 voltas, 2 Hous! 3 voltas, 3 Hous! e etc. Caso algum participante não fale seu número, ou esqueça do Hou! ele é eliminado, mas seu número continua valendo. Dessa forma, quando chegar a vez de quem saiu dizer seu número, haverá um silêncio. Vence quem conseguir chegar até o final da disputa.

Figura 18 - Estudantes do 9º ano jogando Hou!



Fonte: Arquivo pessoal. Autor: Ruy Kitagawa.

Com o intuito de unir as formas de ensinar das duas linguagens trabalhadas ao longo das 3 aulas, propus duas dinâmicas com os participantes. A primeira foi uma retomada da aula anterior, na qual os estudantes foram convidados a caminhar pelo espaço, em diferentes dinâmicas. Dessa vez, cada pessoa deveria escolher um objeto para ser explorado, dentro das seguintes opções: bolinhas, claves ou argolas. Todas as turmas foram divididas no esquema palco-plateia, para que cada grupo pudesse assistir e ser assistido dentro da dinâmica proposta. Com cada participante em suas devidas posições e objetos em mãos, os jogadores foram convidados a caminhar pelo espaço com seus objetos, mantendo a área em equilíbrio.

Pouco tempo depois, os participantes eram convidados a ressignificar seus respectivos objetos, de maneira que eles não mais manipulariam bolinhas, claves ou argolas, mas sim um outro elemento. Eu destacava os estudantes que apresentavam ressignificações

marcantes, das mais simples até as mais complexas, de maneira que todos os jogadores parassem e só aquele aluno continuasse. Independente da complexidade, as ações de cada pessoa com seu respectivo objeto determinava a ressignificação trabalhada. Pouco depois, aquela caixinha com os sentimentos era retomada. Com apoio de algum integrante da plateia, um dos sentimentos mencionados pelos alunos era sorteado. A palavra sorteada determinava o tipo de caminhada e ressignificação das pessoas. Diferentes intensidades de velocidade e sentimentos também foram sugeridas na dinâmica.

Antes do encerramento da aula, um voluntário participou do próximo e último jogo, enquanto o restante da turma seguiu como plateia. Inspirado no “Caminhando com emoção” de Bortoletto, Pinheiro e Prodócimo (2011), a dinâmica se deu da seguinte forma: individualmente, em dupla ou em trios, os participantes sorteiam um dos sentimentos da caixa, sem mostrar para o público. O objetivo dos jogadores é entrar em cena, representar o sentimento sorteado para o público e sair de cena. Ao final da improvisação, o público tenta indentificar qual o sentimento escolhido. A dificuldade do exercício foi se materializando através das condições estabelecidas para realizar a improvisação, por exemplo: use algum artigo de malabares para a sua cena e use para representar o sentimento escolhido; não use palavras ou sons, somente o seu corpo; caso o estudante saiba falar outra língua também é possível pedir que ele improvise numa língua estrangeira. Através desse exercício é possível identificar limitações e potencialidades dos participantes ao desenvolverem sua improvisação, individual ou coletivamente.

O fim do encontro foi marcado pela feitura de registros dos estudantes. Parte das produções estão expostas e analisadas no próximo subcapítulo.

5.3. O que o corpo discente pode ter aprendido?

A penúltima seção deste trabalho busca levantar hipóteses sobre o que o corpo discente pode ter aprendido ao final dos encontros realizados, tendo como base a análise dos registros feitos pelos próprios alunos (as). Tal análise busca destacar e gerar questionamentos, através de comentários, sobre o que eles (as) produziram coletivamente nesses registros. Por último, vale destacar que somente com os estudantes do Gracinha essa etapa foi realizada, tendo em vista que o planejamento da aula na Universidade Popular Nossa Casa não incluía tal etapa, para priorizar os exercícios práticos do único encontro. Contudo, ao fim da análise dos registros existe uma síntese do que foi o encontro nas perspectivas de Lucas Pereira e Petrus Saurus.

Os registros realizados pelos discentes foram digitalizados utilizando uma câmera digital. Dos 33 registros, 11 estão aqui reproduzidos e devidamente analisados. Para selecionar tais imagens usei como critério a escolha daquelas que mais estabeleceram diálogos com o conteúdo exposto por mim durante as aulas. Papel kraft e giz pastel foram os materiais utilizados por todos (as) os (as) estudantes para criarem os registros coletivamente, o qual estavam disponíveis no estoque ¹⁹de materiais da Sala de Artes do Gracinha.

Ao final de cada encontro, eu solicitava que os (as) estudantes se organizassem nos mesmos grupos em que haviam feito no jogo “relógio” ou “guerreiros de jó”, de acordo com os momentos finais de cada aula. Em seguida eu fazia os seguintes apontamentos para as turmas, enquanto organizava os materiais para a feitura da atividade de encerramento: “Pessoal, tudo que vivemos nesses três encontros já é passado. As alegrias, tristezas, frustrações, angústias e prazeres vividos individual e coletivamente nunca mais se repetirão como aconteceram. Por isso, como professor, é muito importante para mim saber o que ficou para vocês dessas aulas, como um possível aprendizado. Tanto o Circo como o Teatro são artes coletivas, então a nossa última atividade será realizada entre essas pessoas que estão com vocês nos grupos”.

Com os (as) estudantes organizados (as) e os materiais devidamente dispostos em cada pequeno coletivo, eu concluía as instruções da atividade com as seguintes perguntas: “Utilizando papel kraft e giz pastel, respondam coletivamente: quais são as suas memórias dos encontros que vivemos? O que aprenderam com as aulas? Quais jogos/atividades foram marcantes? Fiquem à vontade para registrar com desenhos, palavras-chave e outras formas de representação que forem mais convenientes. Comentários, dúvidas, críticas e elogios são muito bem vindos. Se organizem com os integrantes do seu grupo para que todos (as) possam registrar”. A seguir estão as imagens dos registros de cada série, acompanhadas de minhas análises na seguinte ordem: 6º, 8º, 9º anos e 3º EM

- 6º ANO

Dos 6 registros elaborados pelos 44 estudantes do 6º ano, 3 estão aqui reproduzidos e analisados. Bolinhas, claves, tendas de circo e palhaços (as) são algumas das representações registradas em desenho. Escritos informando sentimentos positivos vividos durante as aulas,

¹⁹ Uma de minhas atribuições como estagiário era organizar os materiais das Salas de Artes da escola. Ao verificar mensalmente o estoque, notei que havia uma grande quantidade disponível de giz pastel e papel kraft. Depois de consultar e ter a aprovação do corpo docente de Artes que acompanhei durante o estágio, reservei tais materiais para que os (as) estudantes pudessem realizar seus registros.

bem como agradecimentos pela aula ministrada podem ser lidos através das palavras marcadas no papel.

Figura 19 - Registro dos (as) estudantes do 6º ano



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 20 - Registro dos (as) estudantes do 6º ano



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 21 - Registro dos (as) estudantes do 6º ano



Fonte: Arquivo pessoal

- 8º ANO

Foram 10 registros elaborados pelos 54 estudantes do 8º ano. Desse total, 3 imagens estão aqui compartilhadas e analisadas. É possível identificar a representação de claves, bolinhas, palhaços, tendas de circo e algumas aleatoriedades não tão simples de serem lidas representadas em desenho. Os grupos dessa série também fizeram registros escritos que variam desde habilidades e competências trabalhadas em sala de aula, até referências de pessoas negras que trabalham/trabalharam com Circo compartilhadas por mim, como “minha avó era palhaço”, “anderson” e “benjamin”. Cabe também mencionar as várias mensagens de afeto registradas pelos (as) estudantes, tanto elogiando meu trabalho como desejando boas energias para a finalização da presente pesquisa. Vale também destacar o que aqui será lido como uma crítica/desejo da pessoa que escreveu os seguintes dizeres: “queria + teatro e – circo”.

Figura 22 - Registro dos (as) estudantes do 8º ano



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 23 - Registro dos (as) estudantes do 8º ano



Fonte: Arquivo pessoal

- 9 ° ANO

Destaco alguns escritos feitos pelos (as) estudantes nas figuras 25 e 27. Na primeira, é possível visualizar uma frase em inglês com os seguintes dizeres: “it can’t let it fall”²⁰. Tal frase foi dita por um estudante durante o exercício de improvisação com uma clave, cujas instruções eram ressignificar o objeto usando somente falas em inglês. Ele, então, entrou em cena equilibrando a clave em uma de suas mãos e repetindo a frase várias vezes “it can’t let it fall”. O exercício foi apresentado para a respectiva turma do estudante, então ver tal frase no registro indica que o momento foi marcante para quem registrou. Na segunda imagem destaco o termo “mi maps”, o qual está acompanhado de uma espécie de pino de localização.

56

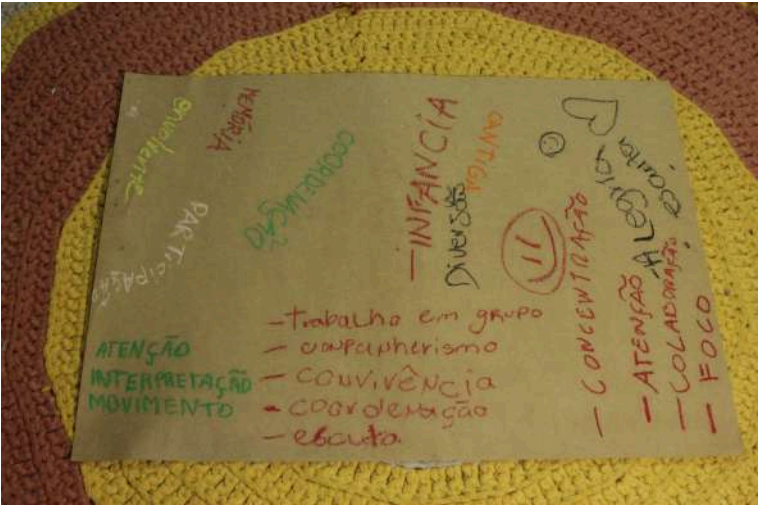
Tal termo parece fazer referência ao “My Maps”, serviço do *Google* que permite criar mapas personalizados, o qual foi utilizado para apresentar aos estudantes locais para treino, aulas e apresentações artísticas de Circo em São Paulo e cidades próximas. Por mais que não existam detalhes no registro sobre os locais mencionados na aula, a ferramenta utilizada foi destacada como uma memória a ser compartilhada. Seguindo essa ideia, é possível supor que quem fez esse registro em específico poderá utilizar tal ferramenta em suas pesquisas futuras.

Figura 25 - Registro dos (as) estudantes do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 26 - Registro dos (as) estudantes do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 27 - Registro dos (as) estudantes do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal

- 3º EM

Os (as) 16 estudantes do 3º EM, matriculados no Itinerário de Linguagens, produziram dois registros, os quais foram feitos uma semana depois da aula que ministrei. Diferente dos demais discentes do Gracinha, esse grupo teve apenas uma aula comigo, na qual fiz uma síntese do conteúdo dos três encontros. Tal fato se deu seguindo um combinado estabelecido com a professora Carol Seiler que, modificando seu planejamento anual, concedeu uma aula e parte de outra, realizada na semana seguinte, para que os (as) estudantes realizassem seus respectivos registros. Acabei estendendo o tempo de jogo e de outras atividades com esse grupo, na primeira e única aula, então não houve tempo para a feitura de registro naquela data.

Na primeira imagem é possível ver uma espécie de nuvem de palavras, a qual tem o termo “experiência” como impulsionador. Das palavras registradas, destaco “equilíbrio” e “história do circo/teatro”. Isso se justifica, pois avalio que elas são as que mais dialogam com duas etapas do encontro: uma onde jogos envolvendo o equilíbrio dos (as) estudantes ao manipularem claves e bolinhas aconteceram; e a outra onde um breve panorama histórico do Circo e do Teatro foram expostos. Apesar de não estarem minimamente detalhados, avalio como positivo o fato desses termos estarem registrados. Por último, uma suspeita: pela organização das palavras, grafia das letras e poucas cores utilizadas parece que somente uma pessoa esteve a frente do trabalho de registrar as memórias do encontro. Dessa forma, levando em consideração essa hipótese, a instrução para realizar o registro coletivamente não foi seguida.

Na segunda imagem, o grupo de estudantes utilizou palavras e desenhos para materializar seu registro. Com relação às palavras, destaco os termos “ressignificação” e “brincar de ser criança”. O primeiro foi mencionado durante a aula como instrução para a manipulação dos objetos, de maneira que eles (as) ressignificassem aquilo que estavam manipulando, seja uma clave ou uma bolinha. O segundo parece apontar para uma sensação vivida durante o encontro, tendo em vista os jogos que envolviam cantigas populares como “Guerreiros de Jó”, por exemplo. Ademais, “brincar de ser criança” também pode ser interpretado como um estado de jogo quando os participantes estão verdadeiramente envolvidos com a atividade proposta. Por fim, cabe dizer que pela organização das palavras e desenhos, grafia das letras e uma variedade de cores utilizadas é possível afirmar que pelo menos mais de uma pessoa trabalhou no registro das memórias do encontro. Dessa forma,

levando em consideração essa hipótese, a instrução para realizar o registro coletivamente foi devidamente seguida.

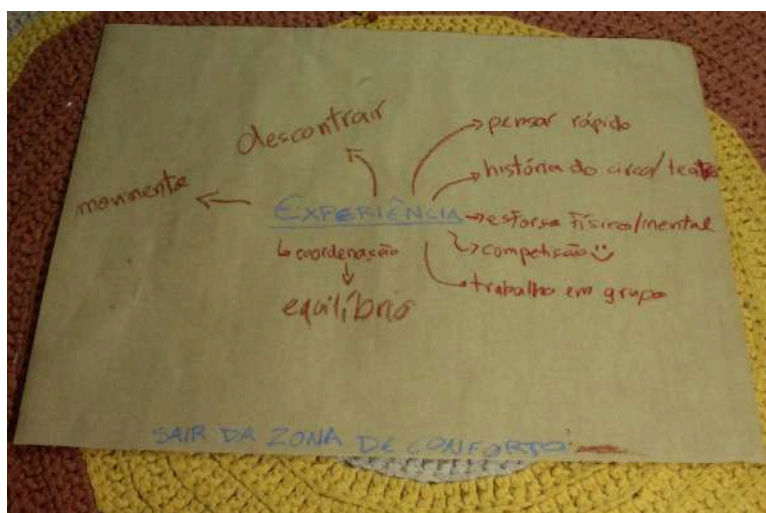
O intervalo de uma semana entre a experiência vivida no encontro/aula e a feitura dos registros pode ter prejudicado o acesso às memórias dos discentes sobre o que viveram naquele dia. Contudo, apesar desse provável prejuízo, refletir sobre os conteúdos registrados pelos alunos foi possível.

Figura 28 - Registro dos (as) estudantes do 3º EM.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 29 - Registro dos (as) estudantes do 3º EM.



Fonte: Arquivo pessoal

Apesar dessa etapa não ter sido realizada com os participantes da aula na Universidade Popular Nossa Casa, é possível ter uma noção do que foi o encontro na perspectiva de duas pessoas: Petrus Saurus e Lucas Pereira, respectivamente. A seguir está a reprodução do texto de uma publicação²¹ feita na página do *Instagram* da Universidade Popular Nossa Casa, com uma síntese do que aconteceu no encontro no dia 20 de outubro de 2024. Além de mencionar as pessoas envolvidas na produção e execução do evento, com seus nomes de usuários na rede social, o texto traz em ordem cronológica as várias atividades realizadas no encontro aliada a uma análise crítica preciosa.

Chegou o dia do Baile mais esperado da molecada: "Matinê Funk", e que se funk quem não gosta! Aos poucos foram chegando, a nossa maior e mais preciosa atração: a molecada. Olhares curiosos, explorando, descobrindo, fazendo perguntas... Sempre acompanhado de adultos ou verdadeiros guardiões, @mc_chaleks e @lucas_bola94 que o digam, que de forma paciente vão conduzindo os caminhos dos pequenos. Ancestralidade pura!

Um número circense de nosso mano @pedrobuen_ abre os trabalhos... e já põe todo mundo a prova, nada de ficar assistindo "tem que participar"! Concentração, riso, tensão, emoção, corpo... a plateia se torna juiz dando vereditos... uma mistura de assembleia e circo. Que riqueza!

Hora apresentar instrumentos musicais, com história, significado... e mais uma vez todo mundo colocando a mão nos instrumentos, experimentando possibilidades. Colocar instrumentos nas mãos das crianças é dar poder a elas, é evocar uma genialidade que só pode se apresentar diante oportunidades.

Microfone na mão e ideia na cabeça, muitos treinaram a semana toda pra esse momento... hora do show! Show de diamantes para diamantes... um treinamento entre leões. Quem assiste, presta atenção nos detalhes... os olhares curiosos não param! Tivemos ainda dançarinas trazendo uma potência em seus corpos... quanta

²¹ Disponível em: https://www.instagram.com/p/DBd9GNfpbNw/?img_index=1 Acesso em: 10 nov. 2024.

exuberância! O respeito prevalece, o incentivo, a palavra de encorajamento... Que cena linda, dessas que valem a nossa passagem por essa terra!

"Ufa, bateu uma fome tio, vai ter coisa pra comer"... Os dogão fizeram sucesso, feitos com muito carinho por nossa mestra da curas @selmade.moura Hora da partida, aquela divisão em caronas pra garantir a chegada segura de todo mundo em casa. O dia estava cinzento, mas tô pra ver um cinza tão vivo como esse que ficará em nossas memórias pra sempre. Valeu @bolinha_cultura_nas_favelas, respeito é pra quem tem, e vocês estão escrevendo o de vocês na pedra. Até a próxima!

Em outra publicação²² no perfil do projeto Bolinha Cultura nas Favelas, há um outro relato sobre o ocorrido no dia do Baile, na perspectiva de Lucas Pereira (Bolinha). Assim como no texto anterior, há um descritivo das atividades

"UMA REUNIÃO TRIBAL E ANCESTRAL "

No Último Domingo Estivemos Presente Na
UNIVERSIDADE POPULAR NOSSA CASA

Na 7 Edição Do BAILE BLACK Edição Matine Funk

E Quem Conduzio O Baile Foi A Mulecada Do Projeto

"TITAN ESCOLA FUNK "

Rolo Outras Atividades Nesse Role Também

Pedro Que É Um Artista Circense E Um Pesquisador
Das Artes Cênicas, Colou No Role E Pasou Alguns
Conceitos Das Artes Cênicas

Petrus Um Dos Professores Do Projeto Disponibilizou
Alguns Istrumentos Musicais Pá Menorzada Esecer
Alguma Atividade

²² Disponível em: https://www.instagram.com/p/DBhk5SmtjMO/?img_index=1. Acesso em: 10 nov. 2024.

E Pá Encerra O Dia Rolou A Tradicional Roda De Funk

Com A Mulecadinha Puxano O Bonde.

Gratidão A Todos Da UNIVERSIDADE POPULAR
NOSSA CASA Pelo Suporte Dado A Noz Ao
Acolhimento ESTAMOS JUNTOS MEUS IRMÃOS E
IRMÃS 🍌🍌🍌

Figura 30 - Final do encontro na Universidade Popular Nossa Casa.



Fonte: Arquivo pessoal. Autora: Letícia Perencin.

6. COMEÇO, MEIO E COMEÇO

O trabalho aqui apresentado é uma síntese dos estudos e atividades realizados para desenvolver um ensino afrocentrado de Circo. Apoiado nas minhas vivências como malabarista atuante na cidade de São Paulo, descobrindo jogos, exercícios e truques praticados por outros artistas do meio circense, bem como tomando como referência a pesquisa de Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011), busquei elaborar aulas nas quais oralidade, escuta e observação fossem princípios básicos dos jogos e exercícios propostos. Além disso, inspirado nas ideias de Molefi Kete Asante (2009) sobre afrocentricidade, apresentei aos estudantes quatro artistas circenses negros (as) e um breve panorama de suas histórias, sendo eles: Pipa Luke, Anderson Pereira da Silva, Maria Eliza Alves dos Reis e

Benjamin de Oliveria. Os dois primeiros atuam na contemporaneidade e os dois últimos trabalharam em fins do século XIX e início do XX. O desenvolvimento de uma *playlist*, com músicas protagonizadas por artistas negros (as) brasileiros (as), para acompanhar os exercícios práticos, também foi uma iniciativa colocada em prática. A partir desse contexto, acredito que obtive êxito na consolidação de um ensino afrocentrado de Circo e penso que tal pesquisa pode continuar, especialmente numa investigação com outros (as) professores-artistas negros (as), descobrindo, adaptando e criando formas afrocentradas de ensinar Circo.

Ter a possibilidade de ministrar as 11 aulas para as 207 crianças e adolescentes que participaram da pesquisa, tanto no Gracinha quanto na Universidade Popular Nossa Casa, potencializou o estudo no sentido de fortalecer a ideia de ser um aprendiz permanente. Digo isso, pois as diferentes condições sociais, políticas e econômicas de cada espaço e de cada aluno (a) me fazem perceber as desigualdades que estruturam o país, do ponto de vista educacional. Reconheço a importância da oportunidade de estagiar numa escola de educação básica, tanto pela prática de minhas aulas como pelas várias experiências enriquecedoras que tive no ensino de Artes, do EF II e do EM, com as professoras e professor que acompanhei. Concomitantemente, acredito no poder de uma iniciativa como a Universidade Popular Nossa Casa e o projeto Bolinha Cultura nas Favelas, pelos desafios e potencialidades da educação popular e do ensino informal na periferia. Penso que o Circo, e suas diversas histórias, técnicas, linguagens e formas de ensino, tem conteúdo para ser trabalhado em ambos espaços. Entretanto, entendo que o potencial artístico, revolucionário e transgressor do Circo pode ser mais verticalizado na educação popular e no ensino não formal.

A ideia de professor-artista, de acordo com minhas experiências pessoais e as investigações de Martins e Dias (2019) e Debortoli (2018), se mostrou profícua para o presente estudo, pois me estimulou a combinar minhas vestimentas e criar “figurinos” para esse professor-artista, bem como me permitiu desenvolver práticas pedagógicas nas quais os estudantes foram protagonistas de suas respectivas criações. Fico curioso para investigar outras formas de colocar em prática esse conceito. Debortoli (2018), entendendo a escola como um espaço possível de se desenvolver criações artísticas, dá pistas dessas outras formas ao afirmar que o professor-artista pode aproximar a escola de produções culturais desenvolvidas fora dela. “Desta forma, outros artistas estreitariam seus laços com as instituições de ensino por meio de apresentações teatrais, performances, intervenções, etc . facilitando assim, o conhecimento da linguagem através da apreciação” (Debortoli, 2018, p. 97). A partir do exposto, o professor-artista pode atuar como um mediador, trazendo artistas

circenses para se apresentarem ou compartilharem seus conhecimentos no ambiente escolar, por exemplo.

Por fim, peço licença para compartilhar a sabedoria do eterno Antonio Bispo dos Santos (1959 - 2023), mais conhecido como Negô Bispo. Em entrevista concedida a Samária Andrade na revista Revestrés, Bispo, sentindo falta de um ritual de encerramento, pediu para citar uma poesia de sua autoria ao final da entrevista. O poeta escolheu um texto feito para o povo da Favela da Maré, no Rio de Janeiro, o qual está reproduzido a seguir:

Nós, caminhando pelos penhascos,
atingimos o equilíbrio das planícies.
Nós, nadando contra as marés,
atingimos a força dos mares.
Nós, edificando nos lamaçais,
atingimos a firmeza dos lajeiros.
Nós, habitando nos rincões,
atingimos a proximidade da redondeza.
Nós somos o começo, o meio e o começo.
Existiremos sempre,
sorrindo nas tristezas
para festejar a vinda das alegrias.
Nossas trajetórias nos movem,
Nossa ancestralidade nos guia (Bispo; Andrade, 2023).

Inspirado nessa poesia, nomeei o último capítulo dessa pesquisa como “Começo, meio e começo”. Desde quando aprendi a cascata com bolinhas, no início da pandemia, até o planejamento e aplicação das aulas desenvolvidas para esse trabalho, passando pelos encontros e desencontros com os vários artistas circenses, negros e não negros, que conheci, penso que já trilhei o primeiro “começo” de minha trajetória pesquisando e ensinando Circo. Meu ingresso na Universidade aliado ao afrocentramento de minha pesquisa, podem ser vistos como o “meio” dessa caminhada. E a conclusão de minha formação na licenciatura em Artes Cênicas, vejo como um novo “começo”, pois a partir do encerramento deste ciclo de pesquisas, outros ciclos serão iniciados.

REFERÊNCIAS

ADAMU, Mahdi. Capítulo 11: Os Haussa e seus vizinhos do Sudão central. In: NIANE, Djibril Tamsir (edit). **História geral da África, IV: África do século XII ao XVI**, p. 299 - 300. Brasília: Unesco, 2010.

ARAÚJO, Zezito. Episódio 2: As Guerras de Palmares. In: BOLOGNESI, Luiz. **Guerras do Brasil. Doc**, 2019. 1 vídeo. (131 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y1rx3_PEDqU. Acesso em: 26 out. 2024.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, p. 93 - 110, 2009.

BARROS, Manoel de. Menino do Mato. In: **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2015.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PINHEIRO, Pedro Henrique Godoy Gandia; PRODÓCIMO, Elaine. **JOGANDO COM O CIRCO**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011. Disponível em: <https://www.circonteudo.com/livraria/jogando-com-o-circo-2/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BISPO, Antônio; ANDRADE, Samária. COMEÇO, MEIO E COMEÇO. In: **Revista Revestrés**. Piauí, 2023. Disponível em: <https://revistarevestres.com.br/entrevista/comeco-meio-e-comeco/>. Acesso em: 16 dez 2024.

BUENO, Pedro Henrique Chaves. Circo em SP. **My Maps**, São Paulo, SP: 2024. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1xSl9jNj-p0QoJW859sNI_UIXcD-HGxs&usp=sharing. Acesso em 10 nov. 2024.

CULTURAZ SANTO ANDRÉ. **Universidade Popular Nossa Casa**. Santo André, SP, 2021. Disponível em: <https://culturaz.santoandre.sp.gov.br/espaco/435/>. Acesso em: 04 nov. 2024.

CIRCO DE TEATRO TUBINHO. **A HISTÓRIA**. [S.l.], 2024. Disponível em: <https://www.tubinho.com.br/historia.php>. Acesso em: 16 dez 2024.

CIRCO TEATRO PALOMBAR. **Sobre o grupo**. São Paulo, SP, s.d. Disponível em: <https://www.circoteatropalombar.com.br/sobre-o-grupo-palombar/>. Acesso em: 04 nov. 2024.

CIRCO TEATRO SEM LONA. **Quem somos?** Maringá, SC, s.d. Disponível em: https://www.circoteatrosemlona.com.br/quem_somos. Acesso em: 04 nov. 2024.

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. Professor e artista ou professor-artista?. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 6, n. 8, p. 091–098, 2018. DOI: 10.5965/1808312906082011091. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13995>. Acesso em: 2 nov. 2024.

DIAS, Ronne Franklim; MARTINS, Raimundo. Professor-artista: alguns conceitos e perspectivas baseadas em princípios da cultura visual. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 118–132, 2019. DOI: 10.5902/1983734838068. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/38068>. Acesso em: 4 nov. 2024.

FÁBRICAS DE CULTURA. **Folia**. São Paulo, s.d. Disponível em: <https://www.fabricasdecultura.org.br/folia/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

GENERA. **Qual é a origem do circo e como ele chegou ao Brasil?** [s.l.], 2022. Disponível em: <https://www.genera.com.br/blog/qual-e-a-origem-do-circo-e-como-ele-chegou-ao-brasil/#:~:text=Sua%20etimologia%20%C3%A9%20grega%2C%20e,onde%20aconteciam%20espet%C3%A1culos%20e%20competi%C3%A7%C3%B5es..> Acesso em: 10 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Brasileiro como ator político. In: **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**, p. 21 - 39. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ITAÚ CULTURAL. **Ocupação - Abdias Nascimento**. São Paulo, SP: 2017. Disponível em: <https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/abdias-nascimento/sankofa/>. Acesso em: 04 nov. 2024.

JANNUZZELLI, Fernanda. **Circo-teatro através dos tempos: cena e atuação no Pavilhão Arethuzza e no Circo de Teatro Tubinho**. 2015. 411 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1625538>. Acesso em: 4 nov. 2024.

KLJAY, Dj; BROWN, Mano. Privilégio 2 - O Tempo é Rei (18min27s). In: **KL JAY na Batida Vol III**, São Paulo, SP. Cosa Nostra Fonográfica, 2001. (92 min)

KRENAK, Ailton. Episódio 1: Guerras Coloniais. In: BOLOGNESI, Luiz. **Guerras do Brasil. Doc**, 2019. 1 vídeo. (131 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y1rx3_PEDqU. Acesso em: 26 out. 2024.

MANO A MANO. Entrevistados: Thiaguinho, Salgadinho e Marquinho Sensação. Entrevistador: Mano Brown. São Paulo: **Spotify**, 2022. Podcast: 160min. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1GygKWkAjH0LWuiFHKDp0h?si=93be85f253e04c79>. Acesso em 16 dez. 2024.

MOTA, Isadora. Revoltas escravas no Brasil do século 19. Nexo Políticas Públicas. **Nexo Jornal**, 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2021/05/31/revoltas-escravas-no-brasil-do-seculo-19>. Acesso em 03 nov. 2024.

RODRIGUES, Gilson Santos; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; LOPES, Daniel de Carvalho. Circo na escola: educação e arte na Educação Básica. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 46, p. 1–27, 2023. DOI: 10.5965/1414573101462023e0110. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/23247>. Acesso em: 4 nov. 2024.

SANTOS, Richard. **Aspectos Fundamentais do Malabarismo**. São Paulo, SP: Ed. do Autor, 2012. Disponível em: [Aspectos-fundamentales-del-malabarismo-Texto-portugués-Richard-Santos-Brasil-2012.pdf](#). Acesso em: 10 nov. 2024.

Serviço Social do Comércio. PROT {AGÔ} NISTAS - O MOVIMENTO NEGRO NO PICADEIRO”: uma ode à cultura negra. **Sesc São Paulo**, 2024. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/protagonistas-o-movimento-negro-no-picadeiro-uma-ode-a-cultura-negra/>. Acesso em: 16 dez 2024.

SILVA, Erminia. **Circo – Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil**. São Paulo: Itaú Cultural; Editora WMF Martins Fontes, 2022.

SILVA, Erminia. Aprendizes permanentes: circenses e a construção da produção do conhecimento no processo histórico. *In*: BORTOLETO; Marco Antonio Coelho (*et al.*). **Circo: Horizontes Educativos**. São Paulo: Autores Associados, p. 7 - 26, 2016.

UNIVERSIDADE POPULAR NOSSA CASA. **Projeto “BAILE BLACK UMA REUNIÃO TRIBAL DE CONEXÃO ANCESTRAL”**. Santo André, SP. 15 out. 2024. Instagram: @unipopnossacasa. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DBJ44iav6CR/>. Acesso em: 04 nov. 2024.